



A UTILIZAÇÃO E INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NUM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Rute Catarina Lopes Carvalho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2018

A UTILIZAÇÃO E INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NUM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Estudo de Caso

Rute Catarina Lopes Carvalho

(Nº 2016131)

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Rita Brito

2018

*“Diz-me e esquecerei,
Mostra-me e talvez lembre,
Envolve-me e compreenderei.”*
- Benjamin Franklin

AGRADECIMENTOS

Terminada uma das etapas mais importantes de todo o meu percurso académico, importa agradecer a todos aqueles que me acompanharam ao longo desta fase.

À minha orientadora, professora Rita Brito, pela disponibilidade, paciência, insistência e por não ter desistido de mim apesar dos percalços do meu percurso. O meu mais sincero obrigada!

Às equipas educativas com as quais tive oportunidade de contactar nas diferentes experiências da prática profissional supervisionada. À Sónia pela doçura, pelos sorrisos, pela confiança e pelas suas ações. Estas são características que fazem de ti uma pessoa tão especial! À Sara, pela sensibilidade, determinação, brio e paixão pela profissão. És um exemplo de profissional na qual me inspiro! Obrigada por serem educadoras de infância de excelência! À Dulce e à Gi, pelo apoio, esforço e dedicação nas suas funções. Sigo com a certeza de que aprendi com excelentes profissionais.

Às quarenta e três crianças com as quais me cruzei ao longo deste percurso. Permitiram-me refletir, expandir conhecimentos e viver verdadeiramente a prática profissional. Foram a prova de que estou no caminho certo. Levo-vos a todas comigo, no meu coração!

À Patrícia, à Catarina, à Andreia e à Vanessa, as minhas parceiras de mestrado, que me apoiaram durante toda esta experiência. Juntas trabalhamos e refletimos de forma a tornarmo-nos melhores profissionais. Obrigada, pois com vocês esta experiência teve outro significado.

Por fim, mas não menos importante, obrigada à minha família. Obrigada pai pelo perfeccionismo, obrigada mãe pelo positivismo, obrigada mana pelos conselhos e pelo exemplo, obrigada Filipe por seres como um irmão e obrigada Francisco e Leonor por serem a minha inspiração. Obrigada pelo amor, pela confiança, por acreditarem em mim mais do que qualquer pessoa. Obrigada por me permitirem ser quem eu quiser e por me terem dado *asas para voar*. As palavras para vós nunca serão suficientes!

RESUMO

O presente documento tem como intenção expressar, documentar e refletir sobre os processos vividos com as crianças e com os adultos no decorrer dos quatro meses de estágio no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II em contexto jardim-de-infância.

A intervenção educativa resultou no delinear das intenções para a ação, na consolidação de saberes, na demonstração de atitudes e valores espelhados nos momentos de planificação, reflexão e avaliação, essenciais para a construção identidade profissional.

Para além destes, é também o intuito deste relatório apresentar um estudo de caso sobre a utilização e influência das tecnologias digitais nas brincadeiras das crianças, no contexto de jardim-de-infância onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II. Com a apresentação do processo investigativo, foi pretendido responder às questões: “De que forma são utilizadas, nas brincadeiras das crianças, as tecnologias digitais, neste contexto jardim-de-infância?” e “Será que estas tecnologias influenciam a forma como as crianças brincam, neste contexto?”.

Como principais conclusões, é possível aferir que as crianças deste contexto utilizam tecnologias digitais para reproduzirem comportamentos adultos, através do jogo sociodramático. Têm uma grande preferência pela tecnologia digital computador, encarando-a principalmente como uma forma de entretenimento. O principal objetivo desta utilização é aceder à plataforma *YouTube*, e conseqüentemente o conteúdo por elas observado influencia as brincadeiras entre as crianças. Com a utilização e influência destas tecnologias no contexto são desenvolvidas competências sociais, cognitivas, emocionais e até mesmo físicas, onde se encontram subjacentes as culturas da infância.

O relatório encontra-se dividido em cinco pontos, sendo estes a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, a análise reflexiva da intervenção, a investigação em jardim-de-infância, a construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância e as considerações finais.

Palavras-Chave: Jardim-de-infância, Prática Profissional, Tecnologias Digitais, Brincar, Utilização, Influência.

ABSTRACT

The present work has the intention to express, document and reflect about the lived processes with the children and the adults during the four months of the internship in scope of "Prática Profissional Supervisionada II" in Kindergarten context.

The educational intervention resulted in the delineation of intentions for action, in knowledge consolidation, in demonstration of attitudes and values mirrored in the moments of planning, reflection and evaluation, essential for the construction of professional identity.

Apart from these, it is also the intent of this report to present a case study on the use and influence of digital technologies in the children play, in kindergarten context during the "Prática Profissional Supervisionada II".

With the presentation of the investigative process, it was intended to answer the questions: "In what way are digital technologies used in children's play in this context?" and "Do these technologies influence the way children play in this context?".

As main conclusion, it is possible to gauge that the children of this context use digital technologies to reproduce adult behaviour, through sociodramatic play. They have a great preference for the digital computer technology, facing it primarily as a form of entertainment. The main usage is to access to *YouTube* platform, and consequently the content observed influences the play between children. With the use and influence of these technologies in the context social, cognitive, emotional and even physical competences are developed, where the cultures of the childhood are underlain.

The report is divided into five parts, being these the reflective characterization of the socio-educational context, the reflexive analysis of the intervention, the kindergarten investigation, the construction of construction of teaching professionalism as a kindergarten teacher and the final considerations.

Key-Words: Kindergarten, Professional Practice, Digital Technologies, Play, Use, Influence.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	2
1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo	2
1.2. Contexto Socioeducativo	2
1.3. Equipe Educativa.....	4
1.4. Ambiente Educativo	6
1.5. Famílias	12
1.6. Crianças	13
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA	16
2.1. Intenções para a ação	18
2.2. Processo de intervenção da PPS II	22
2.3. Avaliação.....	24
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA	28
3.1. Identificação e fundamentação de uma problemática	28
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática	29
3.3. Roteiro metodológico e ético	37
3.4. Apresentação dos dados	40
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS.....	62
Anexo A. - Organograma do Estabelecimento Educativo	63
Anexo B. – Planta da Sala de Atividades	64
Anexo C. – Área da Casa.....	65
Anexo D.– Área do Computador.....	66
Anexo E. – Respostas da Entrevista Realizada à Educadora Cooperante	67
Anexo F. – Dia Tipo.....	73
Anexo G. – Estruturação das Atividades Extracurriculares e de Enriquecimento Curricular	78
Anexo H. – Idades das crianças	79
Anexo I. – Rotinas.....	80

Anexo J. – Notas de Campo/Registos de Observação	81
Anexo K. – Reflexões	201
Anexo L. – Planificações	255
Anexo M. – Projeto “Vou para Norte”	338
Anexo N. – Portefólio da criança	428
Anexo O. - Apresentação às famílias	451
Anexo P. – Entrevista Realizada à Educadora Cooperante.....	452
Anexo Q. – Inquéritos realizados às famílias.....	453
Anexo R. – Discussão e Reflexão com as famílias (Slides Apresentação e Fotos).....	457
Anexo S. – Roteiro Ético	480
Anexo T. – Consentimento Informado	483
Anexo U. – Árvore Categorial sobre os Registos de Observação.....	485
Anexo V. – Tabelas de Registo da Frequência da Área do Computador (outubro a janeiro).....	497
Anexo W. – Gráfico de Frequência Absoluta “Número de vezes que cada criança frequentou a área do computador”	509
Anexo X. – Respostas aos Inquéritos.....	510
Anexo Y. – Tratamento de dados das respostas fechadas obtidas pelo Inquérito.	543
Anexo Z. – Análise de Conteúdo das respostas abertas dos inquéritos realizados às famílias.....	549

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim-de-Infância
KDI	<i>Key Developmental Indicators</i>
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o resultado das vivências por mim consideradas no período de quinze semanas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto Jardim-de-Infância. Encontra-se assim contextualizado o ambiente onde se desencadearam diferentes momentos, que se traduziram em reflexões e também a problemática que desencadeou todo o processo investigativo. A investigação trata-se de um estudo de caso descritivo, que tem como cerne a utilização e influência das tecnologias digitais nas brincadeiras neste contexto jardim-de-infância.

No primeiro ponto é realizada a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, pretendendo descrever ao leitor o meio circundante e o contexto socioeducativo propriamente dito, descrevendo ainda a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as suas famílias.

Depois de contextualizadas estas dimensões é realizada uma análise reflexiva da intervenção, sendo apresentadas as planificações, as intenções para a ação com as crianças, com as suas famílias e com a equipa, ao mesmo tempo que é explicado o processo de intervenção na PPS II e a avaliação do mesmo.

No ponto três é apresentada a investigação em jardim-de-infância, sendo contextualizado o surgimento da problemática, realizada a revisão da literatura, apresentado o roteiro metodológico e ético e por fim, a apresentação dos dados obtidos. Esta investigação tem como objetivo responder às questões “De que forma são utilizadas, nas brincadeiras das crianças, as tecnologias digitais, neste contexto jardim-de-infância?” e ainda “Será que estas tecnologias influenciam a forma como as crianças brincam, neste contexto?”, remetendo sempre para a realidade vivida no contexto da PPS II.

O ponto seguinte consiste na apresentação da construção da profissionalidade docente como educadora de infância, que tem como intuito mostrar uma perspetiva mais pessoal acerca dos valores pelos quais a minha prática é regida, apresentando ainda quais as principais aprendizagens adquiridas através das experiências da Prática Profissional Supervisionada em creche e jardim-de-infância.

Por último, mas não menos importante, o ponto das considerações finais que compila e destaca todos os aspetos e dimensões mais significativas da experiência da prática profissional supervisionada, bem como do presente processo investigativo. Ainda de referir que, no decorrer do relatório irei referir-me a cada criança, utilizando o nome fictício que foi escolhido pela própria ou por mim.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

A caracterização do contexto socioeducativo, do meio em que este se insere, da equipa educativa, do ambiente em questão, bem como, das crianças e das suas famílias, são pontos essenciais para compreender na globalidade a realidade vivida durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Esta compreensão encontra-se assente no pressuposto de que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.21). No presente ponto, apresentarei os parâmetros supracitados.

1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

O estabelecimento educativo onde realizei a PPS II em contexto jardim-de-infância, localiza-se na zona periférica de Lisboa. A área circundante à instituição educativa é caracterizada por ser uma zona comercial, dada a existência de múltiplos estabelecimentos comerciais, que contribuem para uma grande abundância de postos de trabalho neste local. Esta organização socioeducativa acaba por ser a resposta social para os trabalhadores que têm os seus empregos na localidade onde está inserido o jardim-de-infância.

O meio envolvente acaba por ser uma zona meramente comercial, não existindo por perto muitas habitações, o que torna a zona bastante movimentada durante o dia. O facto de ser próxima a uma estrada nacional com muita circulação, também contribui para que, junto da creche e jardim-de-infância exista bastante tráfego ao longo do dia.

Não existem jardins, nem parques infantis por perto, o que impossibilita que neste meio as crianças tenham contacto com a natureza. No entanto, recorrendo às potencialidades do meio, existe um centro comercial, visitado muitas vezes pelo grupo de crianças, que acaba por ser uma mais valia quando os seus interesses se prendem com as ofertas deste local, como por exemplo, a alimentação, as profissões, os serviços prestados pelo setor terciário, etc.

1.2. Contexto Socioeducativo

O contexto socioeducativo consiste numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), inaugurada em 2012, sendo tutelada por uma fundação privada. A fundação pretende contribuir para a “harmonização da vida pessoal, familiar e

profissional” dos colaboradores da empresa (p.5), promovendo simultaneamente “o desenvolvimento integral da Criança, numa ótica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua família” (Projeto Educativo, 2014/2015, p.6).

Inicialmente, a oferta educativa desta IPSS era destinada aos filhos dos colaboradores desta empresa, passando posteriormente a ser uma resposta social alargada a todos os cidadãos que não encontravam uma resposta educativa adequada às suas necessidades (Projeto Educativo, 2014/2015, p.5).

O estabelecimento educativo encontra-se em funcionamento doze meses por ano, sete dias por semana, num horário flexível e alargado, entre as sete da manhã e a meia noite e meia, assegurado por diferentes equipas educativas. Estas características de funcionamento do estabelecimento são o apoio cedido aos colaboradores da empresa e às suas famílias, quando as características laborais (como por exemplo, o horário laboral noturno) assim o justificam (Projeto Educativo, 2014/2015).

O estabelecimento educativo tem como respostas sociais as valências de creche e jardim-de-infância. Relativamente à valência de creche, existem duas salas destinadas ao berçário, outras duas destinadas à faixa etária de um ano e as restantes duas são destinadas às crianças cuja idade é de dois anos, perfazendo o total de seis salas. No contexto jardim-de-infância existem três salas que, contrariamente à creche, são heterogéneas no que diz respeito às idades das crianças que as frequentam.

Já no que diz respeito aos valores tidos por esta instituição educativa, estes são edificados, tendo por base os Direitos Universais do Homem (1948) e da Criança (1989). Assim, “de acordo com as regras de convivência numa sociedade democrática” e com o “princípio da igualdade de oportunidades para todos”, emergem os valores da solidariedade, da partilha, do respeito pela diferença, do diálogo intercultural e ainda, da responsabilidade (Projeto Educativo, 2014/2015, p.6).

A colaboração com as famílias e com a comunidade permitem um trabalho continuado entre as partes, de modo a aplicar inúmeras estratégias. Escolho destacar as seguintes: (i) “Valorizar a educação e a aprendizagem ao longo da vida, promovendo a auto confiança, autonomia e a participação na sociedade do conhecimento” e (ii) “Proporcionar experiências que facilitem o desenvolvimento sócio afetivo, e promovam atitudes positivas e hábitos de vida saudável” (Projeto Educativo, 2014/2015, p. 6).

A efetivação dos princípios pedagógicos da presente instituição educativa prende-se com o facto de esta adotar como modelo pedagógico a abordagem

HighScope. Uma das premissas deste modelo é a perspectiva construtivista, em que a criança é construtora do seu próprio conhecimento, quando em interação com objetos, ideias e pessoas (Oliveira-Formosinho, 1998, p.55). Esta abordagem visa que a criança e o adulto partilhem o controlo, reconhecendo que a criança tem a competência da aquisição do saber através da exploração e interação com o ambiente, uma característica fundamental na prática da aprendizagem ativa, aplicada pela mesma (Hohmam & Weikart, 2011).

Tal como referido no Projeto Educativo de Sala (2017/2018), para que a aprendizagem seja de facto real, é necessário adaptar as propostas às necessidades que as crianças vão apresentando, o que “favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado do grupo” (p.7).

(Nota de Campo N.º 5.4. – 29 de setembro de 2017) De acordo com os acontecimentos desta semana e os interesses demonstrados pelas crianças, foram planeadas as seguintes atividades: (i) Visita de um veterinário: ação de sensibilização aos cuidados dos animais. (Esta atividade surgiu, pois no início da semana o MC. trouxe para a sala uma tartaruga de estimação, a ser cuidada pelo grupo.) (ii) Realização de uma receita: Apple Crumble (Depois da leitura d’ “O livro Laranja do outono”, o grupo demonstrou interesse em realizar a receita presente no mesmo.) (iii) Caça a folhas e pauzinhos: Desenho e construção de folhas. (Durante a realização da experiência com as folhas, a J., do grupo dos jipes de corrida, propôs esta atividade. A educadora perguntou aos restantes elementos se também concordavam com a realização desta atividade e todos disseram que sim.

1.3. Equipa Educativa

As comunidades de aprendizagem são beneficiadas quando as equipas educativas desenvolvem um trabalho cooperativo entre si, tal como refere Perrenoud citado por Mesquita, Formosinho e Machado (2009). Por isso, a consistência na concretização da visão, missão, valores e objetivos pedagógicos por parte de uma equipa educativas são os elementos que garantem o sucesso de um modelo pedagógico e, conseqüentemente, do estabelecimento educativo, como é o caso do abordado.

A equipa educativa do colégio é constituída pela direção executiva da fundação, pela coordenadora pedagógica, pela psicóloga, pela componente de apoio à família, pelos colaboradores de serviços externos (alimentação e limpeza), pelos(as) auxiliares de educação e pelos(as) educadores(as) de infância (cf. Anexo A.). Cooperam com o colégio alguns profissionais como terapeutas da fala, fisioterapeutas e ainda terapeutas ocupacionais.

Devido às características dos horários estabelecidos praticados pelo colégio, existem diferentes equipas educativas. De forma a ser assegurada a continuidade e qualidade da prática pedagógica, existem para além da equipa educativa de semana,

que atua durante o dia, uma equipa de semana para o período da noite, uma equipa educativa de fim-de-semana durante o dia, e ainda uma equipa de fim-de-semana que atua em horário noturno. As últimas três equipas nomeadas, são constituídas, cada uma, por um(a) educador(a) e dois/duas auxiliares.

Como forma de garantir uma prática educacional de qualidade, é necessário que, entre as diferentes equipas, exista comunicação, articulação e cooperação entre os demais elementos. Para tal, foram criados organismos de comunicação interna e reuniões de cariz formal e informal, com a finalidade de unificar os intervenientes na prática educativa das crianças. Existe um dia por semana (quarta-feira) onde todos os educadores se reúnem, realizando reuniões de equipa onde partilham dificuldades e conhecimentos de forma apoiada sobre a sua prática, fomentando deste modo a “cultura de colaboração” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009, p.6). Também existem reuniões de reflexão, dirigidas pela psicóloga que colabora no colégio, em que educadores(as) e auxiliares, separadamente, refletem sobre a sua prática.

No caso da equipa de sala com a qual contactei na experiência da PPS II, esta é constituída pela educadora de infância e pela auxiliar de educação que colaboram com o colégio desde a sua inauguração.

Cooperação e comunicação são de facto dois atributos que caracterizam esta dupla de profissionais. Por norma, reúnem à sexta-feira, para debater sobre quais os acontecimentos e interesses que surgiram nos pequenos grupos durante a semana, recorrendo constantemente a registos de frases ditas pelas crianças, sustentando assim as informações obtidas.

(Nota de Campo N.º 5.4. – 29 de setembro de 2017) A educadora em conjunto com a auxiliar planeia à sexta-feira quais as atividades que irão ocorrer na semana seguinte. Este planeamento é suscetível a alterações dado que, a base de todo o planeamento são os interesses das crianças e por isso, se estes mudarem, as atividades podem ser adaptadas ou modificadas.

Dada a dinâmica de funcionamento da rotina diária, em que o grande grupo se divide diariamente em dois pequenos grupos (cf. 1.4. Ambiente Educativo), existe por parte da educadora e por parte da auxiliar de educação um acompanhamento muito próximo das crianças, em que cada uma é responsável pela mediação de um pequeno grupo. Aquando da minha chegada ao contexto educativo em questão, a educadora de

infância acompanhava o pequeno grupo dos “Jipes de corrida¹”, enquanto que a auxiliar de educação acompanhava o pequeno grupo do “Batman²”.

A equidade por mim observada nesta equipa em específico, espelha os valores de cooperação, bem como de indiferença perante as funções de cada uma destas agentes educativas.

(Nota de Campo N.º 8.8. – 4 de outubro de 2017) Depois do tempo de atividade, as crianças fazem as suas camas. Enquanto metade brinca no espaço exterior, a outra metade dirige-se aos seus cabides indo buscar os seus sacos com lençóis, seguindo para junto das camas, que são colocadas na sala pela educadora e pela auxiliar.

(Nota de Campo N.º 9.3. – 6 de outubro de 2017) (...) Visto que, a educadora se encontrava a preparar o “hospital veterinário”, a auxiliar fez junto das crianças o quadro das mensagens.

Este facto leva-me a afirmar que esta equipa de sala reflete o que é verdadeiramente um trabalho de equipa, de forma a que se desenvolva uma ação articulada, integrando-se na “dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva et al., 2016, p.29).

Considero ser relevante referir que, nesta instituição educativa em particular, existe um sentido de cooperação e entreajuda entre as diferentes equipas de sala, sendo que colaboram no desenvolvimento de algumas atividades em conjunto, bem como, em questões logísticas do colégio (ex. ausência de alguns profissionais).

(Nota de Campo N.º 36.8. – 15 de novembro de 2017) O tempo dedicado ao pequeno grupo passou a ser o momento de grande grupo, em que as salas 8 e 9 se juntaram para ouvir a história do dia do pijama: “O Botão Invisível”, dinamizada com fantoches de vara, pelas educadoras das diferentes salas e por mim.

1.4. Ambiente Educativo

O facto deste estabelecimento ter sido construído há relativamente pouco tempo, agrega inúmeras vantagens para o ambiente educativo em si. Trata-se de uma infraestrutura moderna, com condições que prezam pela autonomia da criança, envolvendo-a num ambiente seguro.

Existem nove salas, seis das quais de creche e as restantes três destinadas à valência de jardim-de-infância. Como espaços comuns, existe o espaço exterior, onde há o cuidado em deixar uma área mais restrita à valência de creche e outra reservada ao jardim-de-infância. Ainda assim, sempre que necessário, o espaço exterior passa a

¹ Nome escolhido pelas crianças, dado ao pequeno grupo constituído por 13 elementos (LO., J. LA., Fada, P., VA., MC., Sporting, Tubarão, S., Girafa, Dimu e Benfica) que é acompanhado pela educadora nos momentos de planear, rever e nos tempos de atividade em pequeno grupo.

² Nome escolhido pelas crianças, dado ao pequeno grupo constituído por 12 elementos (Barbie Princesa, Alê, B., LE., Uá, VP., M., TI., Hello Kitty, RO., Macaquinho e Bela) que é acompanhado pela auxiliar nos momentos de planear, rever e nos tempos de atividade em pequeno grupo.

ser partilhado abertamente por ambas as valências. Este espaço encontra-se dotado de algumas infraestruturas adaptadas às faixas etárias das crianças em questão, como um castelo (de plástico), um escorrega, triciclos, entre outros materiais. No início do presente ano letivo, algumas famílias deslocaram-se ao estabelecimento educativo envolvendo-se e participando ativamente (Sá, 2002) na construção de infraestruturas para as crianças, como um balancé, uma estrutura alusiva a um autocarro, alguns canteiros com flores e ervas aromáticas, contribuindo ainda com alguns materiais não estruturados e semiestruturados como pneus, pinhas, pedras, areia, etc.

Ainda no que diz respeito aos espaços comuns, existem as casas de banho, também adaptadas às crianças destas idades, isto é, com mobiliário adequado à estatura física das mesmas. Para além disso, existe o refeitório - onde ocorrem as refeições; o espaço polivalente - utilizado para atividades de expressão motora, atividades extracurriculares ou atividades que envolvam todo o colégio; bem como os pátios interiores - onde ocorrem algumas atividades pontuais.

Mais especificamente, no que diz respeito à sala de atividades (cf. Anexo B.), esta é ampla, com bastante luz natural, fomentando a autonomia, as interações e as explorações das crianças que a frequentam. Encontra-se munida de inúmeros materiais, desde telefones, tachos, vestuário, frutas de plástico, animais em pvc, bonecas, entre outros. Todos estes materiais encontram-se dispostos num espaço com mobiliário apropriado, isto é, com dimensões acessíveis para as crianças, e com diferentes áreas definidas (cf. Anexo B). A sala de atividades encontra-se sempre suscetível a alterações, tendo por base as necessidades e interesses das crianças, que poderão levar à criação de novas áreas.

Aquando o início de PPSII, a sala tinha oito áreas de interesse, sendo estas, a área da arte, a área da casa, a área do computador, a área dos blocos, a área dos jogos, a área dos livros, a área da escrita e a área da natureza. Durante a PPS II surgiram novos interesses e, conseqüentemente novas áreas, como a área das bonecas, a área dos tesouros (decorrente do projeto “Vou para Norte!”³) e a área do campismo.

(Nota de Campo N.º 37.2 – 16 de novembro de 2017) (...) Logo depois, a Girafa⁴ planeou “ir pá área dos tesouros”. Por me parecer que a criança se tinha enganado, pois não há esta área na sala, corriji dizendo “vais brincar com os tesouros é isso?”. (...) O Dimu responde-me “vou para a área do tesouro”. Visto que esta resposta surgiu novamente, perguntei “então se calhar temos mesmo de criar uma área dos tesouros... Onde achas que ficava bem?”. O Dimu responde “ali” enquanto aponta para a área da natureza.

³ Projeto realizado à luz da Metodologia de Trabalho por projeto, tendo sido por mim orientado (p.338).

⁴ Nome fictício dado à criança.

(Nota de Campo Nº. 64.1. - 12 de janeiro de 2018) Neste dia foi inaugurada a área do campismo. Juntei todos os materiais que as crianças e as suas famílias trouxeram e fui tirando um a um, identificando quem trouxe.

Começo por descrever em mais pormenor as duas áreas da sala que foram mais observadas durante o processo investigativo: a área da casa e a área do computador.

Na área da casa, as crianças têm por costume brincar ao “faz-de-conta”, pois é através deste que as mesmas atribuem significado ao que as rodeia, construindo a sua visão sobre o mundo (Sarmiento, 2003, p.16). Desta forma, reproduzem inúmeros comportamentos realizados pelos adultos: cuidam dos bebés, cozinham, conduzem, deslocam-se até à piscina, fazem piqueniques e ainda brincam aos cuidados médicos (cf. Anexo C). Esta área contém um móvel com várias gavetas, sendo que uma delas contém vários dispositivos digitais, como seis telemóveis, três câmaras fotográficas, uma máquina de filmar, um teclado, uns auscultadores e um rato. De referir que nenhum destes dispositivos se encontra operacional.

A área do computador encontra-se junto à área livros e ao quadro das mensagens (cf. Anexo D). Contrariamente às restantes áreas existentes na sala, esta possui algumas regras de utilização. Na entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo E), esta explicou que, aquando da criação da área do computador, no início do ano letivo, sentiu alguma dificuldade em “gerir aquele instrumento a nível de espaço e pessoas que o [pudessem] utilizar ao mesmo tempo”. Por essa razão foi estipulado um número máximo de utilizadores (quatro) de modo a facilitar a gestão deste espaço. Outra das dificuldades que surgiu com a presença desta área na sala, foi o facto de algumas crianças quererem estar sempre presentes na mesma, evitando as demais. A educadora explica que no presente modelo educativo não são contrariadas as ideias iniciais das crianças, porém, quando se verificam casos como este, é necessário intervir fazendo algumas sugestões às mesmas (cf. Anexo E). Foi então criada uma tabela, que se encontra junto ao computador, onde as crianças devem inscrever-se, após terem planeado ir para esta área. Para além da criação desta tabela, também foi acordado com as crianças que, para uma utilização mais equitativa desta tecnologia, as quatro crianças utilizadoras da área devem ser duas pertencentes ao pequeno grupo dos Jipes de Corrida e outras duas pertencentes ao pequeno grupo do Batman. Por norma, quando as crianças escolhem esta área visitam a plataforma *Youtube* para assistirem vídeos dos seus desenhos animados prediletos: *Homem-Aranha*, *Blaze*, *PJ Masks*, *Minions*, *Carros*, entre outros. Esta área é também utilizada pela educadora em algumas

atividades, como por exemplo, para mostrar receitas, projetar vídeos e imagens do interesse das crianças, responder a dúvidas, entre outras.

Na área dos blocos, as crianças costumam construir torres, pontes, pistas de carros, utilizando blocos de construção e outros materiais presentes nesta área em específico. Brincam também com os animais e fazem corridas de carros.

Já na área da natureza, é possível verificar que as crianças têm um grande interesse em manipular a água. Têm a autonomia para ir até ao lavatório buscar a mesma, transportando-a para esta área através de baldes e regadores. Chegando à área da natureza, as crianças costumam transferir água entre diferentes recipientes, manipulando também seringas, conchas e outros recursos naturais como a areia ou gravilha.

As áreas dos jogos e da arte também são frequentadas com regularidade pelas crianças, no entanto em menor constância do que as áreas acima citadas. Por fim, denoto que as crianças frequentam um menor número de vezes a área da escrita e dos livros, sendo talvez as que suscitam menos interesse.

Os espaços e os materiais contidos nas diferentes áreas, encontram-se devidamente etiquetados e classificados, permitindo à criança o desenvolvimento do sentido de orientação, organização, exploração e responsabilização pelos mesmos, facilitando também os processos de autonomia na sua utilização. A educadora tem especial cuidado na organização e manutenção dos materiais, supervisionando se estão nos locais corretos, incitando ao sentido de categorização e também de segurança, garantindo que os mesmos se encontram em condições de serem manipulados. É de destacar que a educadora tem o cuidado de ir trocando os materiais, expandindo assim o sentido de exploração dos mesmos por parte das crianças.

(Nota de Campo N.º 13.8. – 12 de outubro de 2017) A educadora encontra-se ajudar as crianças a arrumar a área dos blocos e vê um dos carros partido. Retira-o da gaveta dos carros para restaurar e colocar posteriormente na mesma.

A sala tem ainda uma saída direta para o espaço exterior (recreio), o que facilita a mobilidade das crianças pelo colégio. Existe ainda a possibilidade de tornar as três salas de jardim-de-infância numa só sala ampla, visto que no seu interior se encontram equipadas de portas que, quando abertas, tornam a passagem possível entre as três salas. Ao tornar este espaço num espaço único, existe a possibilidade de favorecer os laços de comunicação e interação entre os diferentes grupos do contexto de jardim-de-infância.

(Nota de Campo Nº. 36.8. – 15 de novembro de 2017) O tempo dedicado ao pequeno grupo passou a ser o momento de grande grupo, em que as salas 8 e 9 se juntaram (através da abertura da porta existente entre as duas salas) para ouvir a história do dia do pijama.

No que concerne ao tempo, este é bastante estruturado e consistente, concedendo à criança a oportunidade de “aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer as suas escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmam & Weikart, 2011, p. 224). A estruturação do tempo permite à criança antecipar o que irá ocorrer ao longo do dia, concedendo à mesma um sentido de controlo sobre o que executa durante o mesmo. Numa das paredes da sala, acessível ao olhar das crianças, encontram-se símbolos pictográficos que correspondem a cada um dos momentos do dia. Esta estratégia concede à criança o sentido de orientação no decorrer do tempo.

O decorrer do dia tem inúmeros momentos, que contribuem para a estruturação da rotina diária (cf. Anexo F.). Este inicia-se com o *acolhimento*, sendo que, antes das nove horas, as crianças das diferentes salas de jardim-de-infância reúnem-se no refeitório. Depois, as educadoras e auxiliares encaminham as crianças até ao espaço exterior, onde costumam aguardar pela chegada das restantes crianças de cada grupo.

De seguida, os grupos dirigem-se para as suas salas onde ocorre a comunicação do *quadro das mensagens*. Neste momento, as crianças ouvem quais são as atividades/momentos que irão suceder ao longo do dia.

Advém o *momento de planejar*, em que as crianças, nos seus pequenos grupos, acompanhados ou pela educadora, ou pela auxiliar de educação, planeiam o que querem realizar no *momento de fazer*, expressando os seus interesses, motivações, permitindo também que estas organizem o seu pensamento. Tal como refere Epstein citada por Lino (2014), “planejar é mais do que fazer uma escolha. Planejar é escolher com intenção”, envolvendo assim um conjunto de competências, de entre elas decidir sobre ações; prever interações; reconhecer problemas; propor soluções, e ainda antecipar consequências e reações (p.144). Em suma, este momento contribui em muito para que as crianças se vejam como agentes ativos na ação.

Segue-se então o *momento de fazer* e neste as crianças brincam com propósito, exploram, tomam decisões, resolvem problemas, de acordo com o que decidiram fazer, com os materiais que decidiram manipular e com as crianças com quem decidiram, ou não, interagir. Circulam pelas diferentes áreas, comunicando entre si e interagindo com os materiais, como agentes construtores de conhecimento.

O *momento de arrumar* vem em seguida, como uma estratégia de transição, mas também atribuindo à criança o sentido de responsabilidade. Quando acabam de arrumar, sentam-se à mesa, aguardando o *momento de refeição ligeira*. Novamente, neste momento, as crianças são ativas, ajudando e cooperando na distribuição da fruta, das bolachas e das águas a serem consumidas nesse mesmo momento.

Não menos importante, outro momento característico da abordagem *HighScope*, é o *tempo de revisão*. As crianças partilham e comunicam sobre o que foi feito por elas durante o *momento de fazer*. Este momento de partilha desenvolve o sentido de reflexão e de comunicação.

A estruturação do *momento de planejar-fazer-rever* é fulcral na rotina *HighScope*, tendo como objetivo ceder à criança a oportunidade do desenvolvimento do sentido de iniciativa, bem como a promoção da escolha com propósitos (Lino, 2014).

O *tempo pequeno grupo*, por norma, ocorre ainda durante a manhã, onde é realizada pelas crianças a atividade planeada para esse dia em específico. Neste momento da rotina, a educadora “reúne-se com 5 a 10 crianças por dia”, providenciando materiais que estas possam explorar, criar, experimentar ou construir (Hohmann & Weikart, 2011, p.370). Dependendo da tipologia de atividade, esta também pode ocorrer em *grande grupo*, o que significa que ocorrem atividades de cariz coletivo e de cooperação. Muitas das vezes os dois pequenos grupos existentes não fazem as mesmas atividades nos mesmos dias, mas em dias diferentes. Tal como supracitado, a cada um destes pequenos grupos, foi atribuído um nome, escolhido pelas crianças: grupo dos “jipes de corrida” e grupo do “Batman”, respetivamente.

Terminadas as atividades, segue-se outro momento de responsabilização das crianças, em que estas fazem as suas camas, por norma, um pequeno grupo de cada vez. Enquanto um dos pequenos grupos se encontra neste momento, o outro pequeno grupo encontra-se no espaço exterior a brincar, interagindo e explorando o meio. Segue-se o *tempo de almoço* e de seguida o *tempo de repouso*.

Já durante a tarde, após acordarem, as crianças têm o *tempo de grande grupo*. Neste período, com o grupo de crianças completo, “os adultos reúnem-se (...) para discutir e informar sobre assuntos de interesse geral, cantar canções, contar histórias ou participar em jogos de acção ou atividades de grupo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.370).

Paralelamente ou posteriormente, dependendo dos dias da semana, decorrem as atividades extracurriculares. Estas são mediante inscrição das famílias, sendo que

existe Natação, Evento Musical e Gimnoanima. Destinado a todas as crianças existem as atividades de enriquecimento curricular, de entre elas, a robótica, os ginásios da matemática, a Expressão Motora e a Introdução à Língua Inglesa (cf. Anexo G.).

1.5. Famílias

Tendo por base o Projeto Educativo de Sala (2017/2018), é possível referir que, a maioria das crianças vive com os seus pais e tem irmãos. Apenas um pequeno número, correspondente a quatro crianças, tem uma estrutura familiar monoparental.

Relativamente à nacionalidade das crianças, todas são portuguesas. Ainda assim, é possível identificar alguma multiculturalidade presente no grupo, visto que as famílias de algumas crianças são de origem brasileira, cabo-verdiana e angolana.

As famílias são *participativas* e *interessadas* nas atividades e momentos que ocorrem no dia-a-dia das crianças. Esta relação entre os dois sistemas, famílias e estabelecimento de educação pré-escolar, permite uma maior proximidade entre as partes, contribuindo para “conhecer necessidades e expetativas educativas” e “ouvir as suas opiniões e sugestões”, neste processo de coeducação das crianças (Silva et al., 2016, p.28).

(Nota de Campo N.º 56.1. - 18 de dezembro de 2017) Como já é usual, à segunda-feira de manhã encontro a mãe do S. a fotografar a folha do planeamento semanal. Ao encontrar-me perguntou se já era possível ver a nova planificação, visto que a que se encontrava afixada era da semana anterior.

Como forma de estabelecer uma maior relação de proximidade e comunicação com as famílias, existem inúmeras ferramentas disponibilizadas quer pelo colégio, quer pela educadora de infância. De entre elas, escolho destacar a existência dos painéis de comunicação (que estão presentes nos corredores do colégio e nas salas de atividades, expondo trabalhos das crianças e fotos do dia-a-dia); a plataforma *online Weduc* (“Plataforma *online* de acompanhamento e relacionamento para a educação”); o caderno escola/família (um caderno onde é partilhada informação quer por parte das famílias, quer por parte da educadora) e ainda o tempo de atendimento aos pais (um momento de partilha de saberes e preocupações entre ambas as partes) (Projeto Educativo, 2014/2015; Projeto Educativo de Sala, 2017/2018, p.38).

No que concerne à situação socioeconómica das famílias, é possível ler-se no Projeto Educativo de Sala (2017/2018), que há uma prevalência do nível socioeconómico médio, “existindo casos pontuais médio-baixo e médio-alto” (p.23).

Partindo do pressuposto que a participação se relaciona com a capacidade de influenciar algo, pode considerar-se que as famílias em questão *participam* e estão *envolvidas* nas atividades desenvolvidas pelo colégio, bem como nas atividades sugeridas pela educadora de infância. Prova disso, e tal como referido no ponto 1.4. Ambiente Educativo, foi o envolvimento e participação das famílias na construção de infraestruturas a serem utilizadas pelas crianças no espaço exterior. Em relação às atividades e projetos a decorrer na sala de atividades, estes são informados pela educadora de infância. Escolho fazer referência a dois dos inúmeros momentos. Neste primeiro momento, as famílias participaram na realização de um teatro de sombras para as crianças, tendo como temática o dia de São Martinho:

(Nota de Campo N.º 33.1. - 10 de novembro de 2017) As famílias de dez crianças conseguiram deslocar-se até ao colégio para participarem nesta atividade. (...) As famílias combinaram e colaboraram entre si, decidindo os papéis de cada um e o que os personagens poderiam fazer, ensaiando cerca de três vezes. A mãe da L. comentou que a hora em que decorreu a atividade poderia ser inapropriada⁵ para algumas famílias que não possuem tanta flexibilidade quanto ela e por isso algumas crianças poderiam não ter as famílias presentes. (...) No final da peça, quando as famílias surgiram à frente do pano, as crianças demonstraram muita *felicidade* e *agrado* pela presença dos seus familiares.

Outro exemplo, foi o surgimento do interesse pela temática do desperdício, da produção de lixo e das esculturas de Bordalo II, em que os pais contribuíram com materiais para a construção de uma escultura:

(Nota de Campo N.º 47.4. – 4 de dezembro de 2017) Os dois pequenos grupos realizaram a mesma atividade: a construção da árvore de natal com materiais desperdício, cedidos pelas famílias, ao jeito de Bordalo II, tal como viram na passada quinta feira⁶.

1.6. Crianças

É essencial conhecer cada criança, considerando a sua identidade “única e singular”, bem como as suas “necessidades, interesses e capacidades próprias”, para que seja possível construir uma boa prática educativa (Silva et al., 2016). Por esta razão, é de grande importância proceder à caracterização do grupo de crianças, com as quais me relacionei ao longo da PPS II.

O grupo de crianças é caracterizado pela heterogeneidade, no que concerne às dimensões de idade, sexo, características individuais e percurso institucional. Este é constituído por 25 elementos, sendo 13 do sexo masculino e os restantes 12 do sexo feminino. Já no que diz respeito à constituição dos dois pequenos grupos, o pequeno grupo dos “jipes de corrida” é constituído por 13 crianças e o pequeno grupo do “Batman”

⁵ Este evento decorreu por volta das 10h da manhã, ou seja, uma hora em que muitas das famílias se encontram nos seus locais de trabalho.

⁶ Na semana anterior, a educadora preparou uma visita interativa às obras esculturas de Bordalo II. As suas obras foram projetadas na sala e as crianças tiveram oportunidade de analisar as mesmas identificando formas, materiais, cores, entre outros.

é composto por 12 crianças. As crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (cf. Anexo H.). Este fator tem influência na constituição dos pequenos grupos existentes na dinâmica de sala, sendo que o número de elementos com a mesma idade é igual nos dois grupos. Uma das crianças está identificada como tendo Necessidades Educativas Especiais, ao nível do desenvolvimento motor, tendo uma maior dificuldade a locomover-se sozinho, tropeçando e caindo inúmeras vezes. Para além disso, existe outra criança do grupo com algumas dificuldades auditivas, tendo sido operado recentemente e por isso é necessária uma maior atenção, no que concerne às capacidades comunicativas.

No que diz respeito ao percurso institucional realizado pelas crianças, apenas três crianças frequentam pela primeira vez este estabelecimento educativo, sendo que as restantes crianças, o frequentam deste ano anterior. Quinze delas transitaram com a educadora de infância e cinco transitaram da creche com a auxiliar de educação, contribuindo para que estivessem estabelecidos previamente laços afetivos entre as diferentes partes.

É observável a diferença existente entre as crianças que já frequentaram o colégio em anos anteriores e as que frequentam pela primeira vez. A familiarização das crianças com o modelo pedagógico e com as premissas defendidas pelo colégio tornam-nas mais independentes e autónomas no tempo e no espaço.

(Nota de Campo N.º 58.2. – 20 de dezembro de 2017) A ajudei o RO. a fazer um embrulho com um desenho para a sua mãe. Terminado o mesmo, o RO pega no desenho e numa cadeira, dirige-se ao seu cubo para guardar o mesmo. (O cubo é um armário que se localiza fora da sala, e para o RO. conseguir aceder ao mesmo, tem de fazê-lo utilizando uma cadeira. Este facto demonstra a sua autonomia).

No caso das crianças que frequentam pela primeira vez esta instituição educativa, ainda se apoiam frequentemente no adulto, para que este as ajude nos diferentes momentos do dia-a-dia.

Trata-se de um grupo bastante *observador, atento, curioso, ativo* e com um grande sentido de *entreaajuda*. Estas características levam a que as crianças sejam bastante perspicazes na identificação de novos materiais e/ou instrumentos no ambiente educativo. A par da emergência de uma curiosidade e dúvidas sobre diferentes aspetos, existe sempre uma atitude de questionamento constante por parte das crianças. O sentido de *entreaajuda* é observável em diferentes momentos do dia, como por exemplo, quando chega o momento de fazerem as suas camas.

(Nota de Campo N.º 62.2. - 10 de janeiro de 2018) Chega a hora de fazermos as camas e como habitual cada criança vai buscar os seus lençóis para fazer a mesma. A Tubarão diz que não consegue. A Lê, ao ouvir, dirige-se a ela e ajuda-a a fazer a cama.

Por outro lado, esta entreajuda, existente principalmente entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas também se deve ao facto de algumas crianças não serem tão autónomas, ficando à espera de ajuda ou que lhes façam as tarefas por si, como vestir os casacos, ir buscar materiais, etc. Algumas crianças, principalmente as que chegaram ao colégio mais recentemente, ou as mais novas demonstram alguma resistência na execução de atividades. Apesar de ser um direito das mesmas, estas crianças não demonstram iniciativa na experimentação. As crianças que têm mais facilidade em comunicar oralmente, por vezes têm alguma dificuldade em esperar pela sua vez para falar, dificultando assim os momentos como as explicações das atividades, por exemplo. Existem alguns casos de algumas crianças em particular que têm mais dificuldade em estabelecer relações sociais positivas entre si, agredindo ou ofendendo outras crianças.

(Nota de Campo N.º 18.1. - 19 de outubro de 2017) O LE. dirigindo-se a mim disse “Bom dia Catarina!”. O S., que estava sentado a meu colo, levantou-se dizendo “Já sei que me vai morder” (o LE.). Disse-lhe que não para que permanecesse ao lado do LE.. Este é um dos exemplos de que as crianças se afastam progressivamente do LE. com receio das atitudes que ele possa ter para com eles.

(Nota de Campo N.º 46.2. - 30 de novembro de 2017) Durante este momento também ouvi o MC. e a Fada a discutirem, sendo que o MC., mais uma vez, recorreu à ofensa durante a discussão dizendo, “Fada tu és muito feia”.

No que concerne às áreas de interesse existentes na sala, e de acordo com as áreas escolhidas pelas crianças no momento de planear, a grande maioria frequenta com maior regularidade a área dos blocos, a área da casa, a área da natureza e a área do computador, o que espelha as preferências do grupo.

As atividades propostas às crianças vão ao encontro dos interesses que surgem, quer nos pequenos grupos, quer no grande grupo, ainda assim é possível identificar algumas preferências. A maior parte das crianças tem interesse por atividades de expressão motora, atividades de carácter exploratório, isto é, que envolvam a construção e exploração de materiais, atividades de leitura e dinamização de histórias, atividades que incluam a manipulação de materiais tecnológicos e ainda, atividades ligadas ao subdomínio das artes visuais.

Neste ambiente educativo, as crianças assumem um papel participativo quer na construção do espaço em si, bem como na definição de rotinas. Exemplo disso, é a sugestão por parte das mesmas, na construção de novas áreas na sala (como a área das bonecas, a área do campismo e área dos tesouros) e ainda na atribuição de eventos e características a cada dia da semana (cf. Anexo I.)

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Neste ponto estarão presentes as ponderações acerca das dimensões, como as planificações, as intenções para a ação, as estratégias delineadas para a intervenção e ainda, a avaliação das implementações efetivadas, resultado das quinze semanas da PPS II. Concernentes a estas componentes, encontram-se os valores e propósitos nos quais acredito e que considero serem essenciais durante a minha prática educativa.

Na minha ótica, para que seja possível intervir, independentemente do contexto educativo, é necessário que o profissional de educação se apoie na tríade do processo de *Observar, Registrar e Documentar*, para que, posteriormente seja possível *Planejar, Agir e Avaliar* (Silva et al., 2016).

Numa primeira fase, a *observação* assume um papel fundamental, e é através deste método que é possível observar os interesses das crianças, as suas preferências, a forma como interagem, sendo ainda possível observar as potencialidades do meio onde se inserem. Ainda assim, de nada importa observar se de seguida não é realizado um *registo* sobre o que foi notado e nesse sentido, as notas de campo (cf. Anexo J.) assumiram durante a PPS II um papel essencial. Tal como referem Silva et al. (2016), é através das anotações sobre o que se observa, que se constitui um processo de distanciamento sobre a prática, levando a um dos pilares da prática educativa de qualidade: o processo de *reflexão* (cf. Anexo K.). Foram essenciais a realização de reflexões, durante as semanas de prática, pois permitiram-me expandir conhecimentos, bem como solidificar a minha postura enquanto profissional de educação no que concerne a algumas questões mais específicas. A *documentação pedagógica* também assume um papel importante, de complementaridade à observação e aos registos do que é vivido no terreno. Assim, através desta trilogia realiza-se a contextualização de todo o ambiente educativo e é possível partir para o *planeamento, ação e avaliação*.

Nesta segunda fase, para a execução e planeamento de atividades é necessário que o(a) educador(a) de infância tenha em conta os interesses e motivações das crianças, identificados previamente. Tal como refere Lino (2014) “uma preocupação de um currículo para a infância é, naturalmente, a aprendizagem de envolver-se na escolha, na tomada de decisão, na realização e na reflexão” como forma de valorizar o papel ativo da criança e o seu direito à participação, sendo que esta máxima perfaz-se quando é ouvida a voz das crianças (p.152).

No caso do grande grupo com quem contactei durante a PPS II foram identificados como interesses as atividades relacionadas com os domínios da expressão

motora, atividades de leitura e dinamização de histórias, atividades relacionadas com o subdomínio das artes visuais, entre outras identificadas no ponto 1.5. Crianças.

Dada a dinâmica organizativa da abordagem *HighScope*, em que as atividades ocorrem no tempo em pequenos grupos, houve da minha parte um acompanhamento mais próximo do pequeno grupo dos “jipes de corrida”. Ao acompanhar mais este grupo, identifiquei mais rapidamente os seus interesses e vontades, estando posteriormente mais atenta a quais as questões de interesse do pequeno grupo do “Batman”.

No início da PPS II, foi identificável o surgimento de um interesse:

(Nota de Campo N.º 2.7. - 26 de setembro de 2017) (...) Tal como no tempo de *planejar*, a educadora recorreu, durante o tempo de *rever*, ao mapa dos tesouros. O S. foi a criança escolhida para iniciar este momento, no entanto, ao invés de apontar diretamente para a área onde esteve durante o tempo de *fazer*, apontou para o canto do mapa onde estava presente uma rosa dos ventos. Nesse momento disse “Nós temos isto na sala!”. A educadora incentivou-o a mostrar-nos em que parte da sala estava. O S. dirigiu-se à área da natureza e voltou para a mesa com uma bússola na mão. O grupo dos jipes demonstrou interesse pelo objeto, partilhando ideias sobre o mesmo.

Identificado o interesse pela rosa-dos-ventos e pela bússola, em conjunto com a educadora, considerámos que seria possível o desenvolvimento de um projeto, tendo por base a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). O facto da MTP ser uma metodologia presente na ação educativa da educadora de infância e o facto de algumas crianças já se encontrarem familiarizadas com a mesma, tornaram a aplicação da MTP um processo mais natural.

A realização de projetos em Educação Pré-Escolar acaba por conceder à criança oportunidade de desenvolver a competência de ser capaz de “saber fazer em acção”, quando devidamente apoiada pelo educador-motivador (Vasconcelos et al., 2012, p.13). Neste sentido, e na minha perspetiva, considero que esta metodologia acaba por assumir um papel de complementaridade aos princípios do modelo *HighScope*.

Assim, foram delineadas e planificadas inúmeras atividades (cf. Anexo L.), tendo sempre em conta os interesses e motivações das crianças, sobre esta e outras temáticas. Tudo isto, num ambiente que primou pela aprendizagem ativa, dando às crianças oportunidades para realizarem escolhas e tomarem decisões (Hohmann & Weikart, 2011). O desenvolvimento do projeto “*Vou para Norte*” foi, sem dúvida, um grande marco ao longo da PPS II (cf. Anexo M).

Todo o processo de planeamento implica também por parte do profissional de educação uma postura reflexiva, de observação de oportunidades de planificação emergente, realizando as suas intenções educativas, adequando-as ao grupo (Silva et al., 2016). Exemplo disso, é a nota de campo abaixo citada:

(Nota de Campo N.º 38.2. – 17 de novembro de 2017) Novamente, durante o tempo de acolhimento no espaço exterior, a D., o RO. e o macaquinho dirigem-se a mim. Este último pede-me para brincarmos ao “jogo das estátuas”. Ouvindo isto, o RO. diz “1, 2, 3 macaquinho do chinês” e espantada com a ideia e com a associação sugeri que jogássemos. Depois destas três crianças juntaram-se o VP., a L. e o CL. A realização deste jogo foi-se expandindo no tempo e com ele foi crescendo o número de crianças interessadas. Por essa razão, mais tarde, propus a realização deste jogo no tempo de grande grupo.

Para além dos interesses tidos pelas crianças, foram ainda tidos em atenção, a documentação e objetivos orientadores, como são o caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). No presente caso, e dada a abordagem pedagógica praticada pelo presente estabelecimento educativo, foi necessário ter em conta aqueles que são os princípios orientadores do planeamento desta prática, mais especificamente, os *Key Developmental Indicators* (KDI), ou os Indicadores Chave de Desenvolvimento que foram uma peça fundamental no delineamento das planificações (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, mas não menos importante, na execução das planificações durante a PPS II, também foi necessário ter em conta os objetivos gerais previamente delineados pela equipa educativa. Escolho destacar: (i) “Dialogar com os outros acerca das suas experiências e sentimentos; (ii) Ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros; (iii) Participar nas rotinas do grupo; (iv) Fazer e expressar escolhas, planos e decisões e a (v) Resolução de problemas através do diálogo (Projeto Educativo de Sala, 2017/2018, p.26).

2.1. Intenções para a ação

Na minha ótica, inerentes às intenções para a ação encontram-se os valores psicopedagógicos por mim defendidos, sendo estes cimentadores da ação educativa. Estes valores são orientadores da minha postura enquanto profissional do âmbito da educação, sendo transversais a qualquer contexto educativo.

2.1.1.1. Crianças

a) Criar relações afetivas com cada criança do grupo;

A palavra educação no seu sentido etimológico relaciona-se com a palavra cuidar, o que, do meu ponto de vista, define a base do trabalho em educação (Cardona, 2008). Consequentemente, a articulação positiva entre o educar e o cuidar, quando estabelecidas as relações afetivas, traduz-se naquele que é o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade (Cardona, 2008).

A etapa dos 3 aos 6 anos é caracterizada pelo reconhecimento das emoções, bem como pela regulação das mesmas e por isso é importante que, enquanto educadora

tenha em atenção a qualidade das trocas emocionais, uma vez que estas servirão de modelo para as relações das crianças com os outros.

As relações afetivas construídas num ambiente seguro de qualidade e proximidade vão permitir à criança ampliar não só as capacidades e competências cognitivas, bem como fortalecer e promover o desenvolvimento social e emocional da criança (Román & Torrecilla, 2010).

Segundo Roggoff, citado por Formosinho, Katz, McCleallan e Lino (2006), “o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre fundamentalmente no contexto das relações sociais” (p.12). Por esta razão, o estabelecimento de relações afetivas positivas, assume para mim uma importância primordial, por saber que as relações influenciam diretamente as estruturas cerebrais das crianças, que ainda se encontram em desenvolvimento e também por saber que toda a prática educativa está dependente deste relacionamento.

b) *Promover e respeitar os momentos de brincar;*

É-me impossível iniciar a explicação sobre esta minha intencionalidade, sem antes citar Sarmiento (2003) que diz “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (p.15). Tal como defende Ferland, citado por Silva e Sarmiento (2018) “o brincar é a atividade que está no centro da . . . infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (p.46).

É através desta atividade natural e espontânea das crianças que se desenvolvem e demonstram os seus interesses, a sua autonomia, a sua criatividade, a sua capacidade de se relacionar com os outros, desenvolvendo ainda a sua curiosidade. É um momento caracterizado pelo prazer, pela imaginação, pela exploração, pela liberdade de ação e por isso, um momento valioso para todos os intervenientes. Para a minha participação nestes momentos tive em conta a conceção de Silva et al., (2016), que alertam para o facto de as intenções da criança não serem sobrepostas pelo(a) educador(a) de infância.

A participação nestes momentos, permite, não só, alargar e enriquecer o brincar, mas também um por ser um meio que propicia trocas e aprendizagem entre a criança e o adulto (Sá, Júnior & Miranda, 2016). Uma vez que, a brincadeira é a mais elevada forma de pesquisa, sendo também a condição da aprendizagem, é ainda uma oportunidade que o educador tem de identificar, através da observação e da escuta, as curiosidades das crianças (Silva et al., 2016).

- c)** *Considerar e respeitar a individualidade, o background, as preferências e a autonomia de cada criança;*

Transversal a todo e qualquer contexto educativo, esta intenção para ação é para mim uma das mais relevantes na interação com as crianças. Encaro cada criança como “um indivíduo, um sujeito, que deve ser entendido a partir de uma complexidade de indicadores” (Tomás & Fernandes, 2013, p.210). A envolvimento das crianças num clima de respeito dos seus sentimentos, proporcionará à mesma o sentimento de segurança, compreensão e apoio (Formosinho, Katz, McCleallan & Lino, 2006, p.24). Suportando-me da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, é na minha ótica fundamental olhar para as crianças como “indivíduos [que] possuem quantidades variadas destas inteligências e as combinam e as usam de modos pessoais e idiossincráticos” que “servem para distinguir-nos uns dos outros” (Gardner, 1994, p.74).

- d)** *Escutar a voz das crianças, tendo em conta a sua participação para a ação pedagógica;*

Durante a PPS II, para além das ideias acima descritas, tive ainda assente que durante a minha prática iria apoiar-me nos valores *pedagogia de escuta*, defendida por Loris Malaguzzi. Esta pedagogia defende que a maneira como ouvimos as crianças vai não só influenciar o que aprendemos sobre elas, mas também concederá às crianças a oportunidade de se entenderem como seres competentes e capazes (Hunsburger, 2015). A meu ver, a competência de escuta, por parte do educador, leva ao desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade, pois remete para o ideal da criança como o centro da ação. Ao ouvir a voz da criança, permito a efetivação dos artigos 12º e 13º da Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989), proclamada pela UNICEF, sendo estes o direito de opinião e a liberdade de expressão, respetivamente.

- e)** *Conceder tempo e espaço para a resolução de conflitos entre as crianças;*

As relações interpessoais têm um enorme peso durante a infância, sendo estas “a mais importante fonte de gratificação, companheirismo e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades [e] a incapacidade para iniciar e manter relações é uma causa de angústia e solidão” tal como refere Ladd citado por Formosinho, Katz, McCleallan e Lino (2006, p.12). Por essa razão, acompanhar as crianças, concedendo-lhes tempo, espaço e autonomia na resolução de problemas foi para mim uma grande intencionalidade, dadas as especificidades da abordagem *HighScope*, que contém em si uma perspetiva muito particular no que diz respeito à resolução de conflitos.

2.1.1.2. Famílias

- f)** *Demonstrar disponibilidade e comunicar, garantindo a troca de informações entre a instituição educativa e as famílias;*

Tal como referem Hohmann, Banet e Weikart (1979), “os pais são os primeiros educadores das crianças” (p.34) e por essa razão é imprescindível estabelecer uma relação com as famílias das crianças que frequentam o contexto educativo. No que diz respeito a esta dimensão, foi minha prioridade demonstrar disponibilidade e garantir a troca de informações entre a instituição educativa e as famílias. Esta comunicação é essencial para que seja garantida a ligação “casa/jardim-de-infância” e ambas as partes sejam informadas do que ocorre no desenvolvimento da criança. Tudo isto, conscientizando-me para o facto de que hoje em dia as crianças passam mais de metade do seu dia nas instituições educativas e por isso é necessário garantir relações saudáveis primadas pela comunicação, contribuindo para o bem-estar geral da criança.

2.1.1.3. Equipa Educativa

- g)** *Integrar o modelo educativo adotado pelo estabelecimento educativo;*

Como já referi em pontos anteriores, a instituição na qual realizei a PPS II tem como modelo pedagógico a abordagem *HighScope* e por essa razão, desde o primeiro momento, sempre foi da minha preocupação integrar o modelo educativo adotado pela mesma, de forma a contribuir para a continuidade do trabalho realizado com a equipa. Nesse sentido, procurei munir-me de referencial teórico que me apoiasse, posteriormente, a adaptar-me e a compreender a pedagogia inerente ao estabelecimento educativo. E, mais importante, procurei fazer corresponder as minhas ações àquela que é a prática educativa do contexto em questão.

- h)** *Estabelecer relações positivas de cooperação e comunicação com a equipa educativa.*

Um bom ambiente educativo não se consegue unicamente com o cumprimento dos valores, princípios e missão do estabelecimento educativo. Para isso também é necessário estabelecer relações de cooperação com a equipa educativa. Tal como referido no ponto 1.3. Equipa Educativa, esta é uma equipa que colabora bastante entre si, por isso foi meu objetivo dar continuidade ao ambiente já existente, pois acredito que o sentido de cooperação leva a resultados de excelência no trabalho realizado com as crianças. Tal como referem Silva e Sarmiento (2018), “o facto de o pessoal ter formação específica e haver um suporte pedagógico adequado, exerce uma grande influência no

desenvolvimento e bem-estar da criança” e é o bem-estar a prioridade na ação educativa de forma geral (p.46).

2.2. Processo de intervenção da PPS II

O processo de intervenção da PPS II caracterizou-se por ser um processo evolutivo e reflexivo, indo ao encontro das intencionalidades para a ação por mim definidas, sendo ainda solidificado ao longo do tempo, de acordo com as experiências obtidas na prática. O delineamento de objetivos e estratégias a serem implementados no decorrer da rotina, dos espaços, do tempo e ainda com os materiais, ajudaram a efetivar os ideais por mim preconizados, suportando-me de referencial teórico para tal.

Ao mesmo tempo que procurei compreender a abordagem no seu todo, procurei construir relações positivas com os diferentes intervenientes do contexto educativo, sendo estes as crianças, os agentes educativos e as suas famílias. Contudo, *viver o contexto* foi sem dúvida a forma mais rica de iniciar o meu processo de intervenção na PPS II. A adaptação da minha prática ao modelo educativo *HighScope* foi primordial, pois influenciou o desenvolvimento de todo o processo educativo construído dali em diante (cf Anexo K.; p. 202).

Paralelamente a estes cuidados, foram precípuos o contacto e a construção de relações afetivas com cada uma das crianças, para que fosse possível intervir junto do grupo. Acredito que nenhuma estratégia ou objetivo, ainda que delineado e suportado de referenciais teóricos de qualidade, se valha sem que exista uma relação efetiva e afetiva com aquelas que são o cerne do trabalho em educação: as crianças.

No decorrer da PPS II, o cumprimento de objetivos educativos, resultantes do cruzamento das minhas intenções para a ação, dos meus valores psicopedagógicos e ainda dos objetivos delineados no Projeto Educativo de Sala (2017/2016), foram fundamentais na experiência desta prática.

Sendo que um dos objetivos no processo de intervenção foi desenvolver atividades de acordo como os interesses das crianças, surgiu assim a oportunidade de realizar o projeto “Vou para Norte!”, tendo por base a MTP (cf. Anexo M.). Neste sentido, a presente metodologia permitiu desenvolver um trabalho de intervenção em grupo e de pesquisa no terreno (Vasconcelos, 2011). Para isso, foi essencial delinear a “planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Vasconcelos, 2011, p.9). Tal como Silva e Sarmento (2018) defendem “são as funções do educador

a organização do ambiente educativo e a seleção e organização do espaço e dos materiais” que proporcionam inúmeras experiências educativas integradas às crianças (p.48).

No que concerne às estratégias utilizadas no contexto, apoiei-me na síntese de métodos pedagógicos descritos por Hohmann, Banet e Weikart (1979). No que diz respeito a “Lidar com as situações difíceis à medida que surgem, em vez de as ignorar ou de esperar por um momento mais tranquilo”, apesar das inseguranças iniciais sobre o meu papel na sala de atividades, penso que a tenha cumprido. Dar apoio às ações e à linguagem das crianças, principalmente no que diz respeito às máximas de “Falar com as crianças sobre o que estão a fazer ao longo do dia”, “Ajudar as crianças a auxiliarem-se e a falarem umas com as outras” (cf. Anexo K.; p.211), “Dar tempo às crianças para concretizarem as suas ideias”. Por fim, destacar o princípio de “ajudar as crianças a resolver os seus próprios problemas e a fazer a [sic] coisas por si próprias” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.355). Esta foi sem dúvida uma das máximas que desenvolvi durante a PPS II e que acredito ser das mais valiosas para toda a minha prática educativa futura. Assim, aspetos como “evitar fazer às crianças coisas que elas saibam fazer sozinhas” ou “dar ocasião às crianças de fazerem erros a aprenderem com eles” foram fulcrais durante a prática (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.355).

No que diz respeito às rotinas, esta é uma das partes mais importantes na estruturação de todo o ambiente educativo. Adequei a minha prática às rotinas previamente existentes, colaborando para o decorrer das mesmas, procurando sempre conceder a cada criança a oportunidade de esta conseguir organizar-se e orientar-se autonomamente no tempo e no espaço, através da sequência temporal dos acontecimentos.

No que concerne ao espaço, a criação das novas áreas de interesse teve consequências ao nível do espaço, sendo que este teve de ser adaptado às necessidades das crianças e a estes novos interesses. Assim, foram colocados novos materiais no espaço de forma a serem explorados pelo grupo. Para além disso, e dado os interesses que surgiram também houve a oportunidade de desenvolver atividades nos diferentes espaços do colégio para além da sala (o espaço polivalente, o recreio, etc.). Durante a PPS II, houve também a oportunidade de realizar um pequeno percurso pedonal na área circundante ao colégio, de forma a expandir a consciência espacial das crianças sobre o meio envolvente (cf. Anexo K.; p.237).

No processo de intervenção, confesso que o tempo foi para mim um dos maiores desafios. Vi na prática como a estruturação de tempos próprios como o tempo de *planear, fazer e rever*, bem como os tempos de grande e pequeno grupo fazem sentido para as crianças. No entanto, os tempos de pequeno grupo e de grande grupo têm durações muito específicas de quinze e vinte minutos, respetivamente. Neste sentido o planeamento das atividades teve de ser sempre muito bem estruturado, de modo a fazer cumprir os tempos predefinidos.

Relativamente aos materiais, o presente contexto educativo é sem dúvida um contexto muito privilegiado neste sentido. Isto é, encontra-se devidamente equipado com todos o tipo de materiais, existindo sempre uma variedade enorme de opções a poderem ser exploradas pelas crianças. Neste requisito, tentei na minha intervenção ir ao encontro das práticas realizadas pela educadora. Por outras palavras, procurei deixar sempre os materiais previamente preparados e disponíveis para a execução das atividades.

No decorrer deste processo de intervenção, também foi realizado o portefólio de uma criança, no qual pude acompanhar o progresso da mesma no decorrer da PPS II. O Alê. foi a criança escolhida, que participou ativamente na construção deste instrumento (cf. Anexo N.). Esta ferramenta é uma mais valia, pois regista “desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e físico das crianças como seres individuais manifestado por estas através dos trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo” (p.3), enquanto a criança aperfeiçoa os “seus registos, e, quando menos se apercebe, ela codifica suas ideias de acordo com suas possibilidades (desenha, pinta, escreve, numera)” (Gaspar & Silva, 2010, p.12). A coconstrução deste instrumento envolvendo quer a criança, quer a sua família, permitiu-me registar de uma forma muito particular as preferências da mesma, bem como tentar estabelecer uma relação mais próxima com a sua família.

2.3. Avaliação

A avaliação consiste “na reflexão sobre o processo educativo abrangendo vários aspetos: objecto, funções, metodologia e aplicações” tal como refere Rosales citado por Cardona (2007, p. 10). Neste processo de recolha de informações, a sua consequente interpretação e ainda, a adoção de decisões, possibilita o aperfeiçoamento das ações educativas (Cardona, 2007), que levam ao processo de avaliação no seu todo. A observação, direta e indireta, do contexto educativo, das crianças, das suas produções,

a autorreflexão sobre a prática são as estratégias que permitem a avaliação efetiva da prática profissional (Cardona, 2007).

Este momento, assume, por isso, um papel fundamental para a construção da minha identidade profissional, bem como para a verificação da qualidade do trabalho implementado ao longo das quinze semanas de PPS II.

Tendo em conta as intenções para a ação, delineadas no ponto 2.1.1., e os procedimentos para a prática, delineados no ponto 2.2., considero que de uma forma geral os propósitos pensados para esta prática, foram bem conseguidos.

No que diz respeito à *criação de relações afetivas com cada criança do grupo*, penso que consegui estabelecer ligação com cada uma das crianças. Mas, a meu ver, mais importante que isso, consegui assumir quando as relações ainda não haviam sido suficientemente solidificadas e por isso, procurei colmatar este tipo de lacunas.

(Nota de Campo N.º 27.3. – 2 de novembro de 2017) Passado o acolhimento, o grupo reuniu-se junto ao quadro das mensagens, onde eu já me encontrava. A Barbie Princesa disse “yey! A Catarina vai apresentar o quadro das mensagens!”. Este tipo de reações entusiasma-me, pois prova o vínculo estabelecido que as crianças estabeleceram comigo.

Pessoalmente considero a intenção *promover e respeitar os momentos de brincar* uma das mais bem conseguidas. Estabeleci uma postura quer de observação, quer de participação, dependendo do que o momento pedia, encarando o brincar sempre como um direito pleno da criança.

(Nota de Campo N.º 29.1. - 6 de novembro de 2017) No refeitório, pela manhã, estavam sentados na mesa o Rodrigo, o Alê, a TI. e a Sporting. Em conjunto disseram “preparámos um bolo para ti!”, isto enquanto brincavam com os alimentos faz-de-conta da caixa dos alimentos. De seguida, cantaram-me os parabéns.

(Nota de Campo N.º 44.3. - 28 de novembro de 2017) Pedi à Bela um momento para que realizasse comigo o questionário sobre o pequeno-almoço, esta respondeu-me “não, não me apetece, quero ficar aqui!”. Respeitei a sua vontade e por isso deixei a mesma usufruir do seu tempo de brincar.

Houve situações como a construção do portefólio da criança, na qual senti dificuldade em gerir o momento. Isto é, a construção deste instrumento deveria ser feita durante o tempo de *fazer*, mas este é o momento mais importante da rotina de qualquer criança, na qual estas têm o pleno direito de brincar. Por isso, negocieei sempre com o Alê, quais os momentos em que este queria construir o portefólio, destacando sempre a sua vontade.

(Nota de Campo N.º 67.1. - 17 de janeiro de 2018) Durante o tempo de fazer, chamei o Alê para que pudéssemos continuar o seu portefólio. Este disse-me “agora estou a brincar com o LO.” “E o que preferes fazer agora? Brincar ou fazer o teu portefólio?”, perguntei eu e o Alê respondeu “Brincar”. É impossível contrapor um direito que é tão seu, como o direito de brincar.

Considerar e respeitar a individualidade, o background, as preferências e a autonomia de cada criança é uma intenção que considero ser transversal a qualquer contexto educativo. Considero também que foi uma intenção bem conseguida, pois durante a minha prática respeitei as preferências do grupo, percebendo que cada criança tem um *background* e uma experiência de vida muito particular. Relativamente à autonomia, o próprio ambiente educativo em questão, primava por si próprio neste sentido e por essa razão, a promoção de atitudes de autonomia acabou por acontecer de forma bastante natural. Ainda assim, poderia ter melhorado alguns aspetos relacionados às planificações, tendo em conta a diferenciação pedagógica relacionada com as necessidades específicas de algumas crianças identificadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

No que concerne à intenção de *escutar a voz das crianças, tendo em conta a sua participação para a ação pedagógica*, também considero que tenha sido um objetivo bem conseguido. Sempre que possível, registei as suas opiniões e interesses de forma a ter voz das crianças como base de todas as atividades estruturadas.

(Nota de Campo N.º 11.5. – 10 de outubro de 2017)

Aproveitei que o grupo estava reunido para lhes perguntar que cores gostariam de usar na atividade que a realizar no dia seguinte, as repostas que obtive foram: azul, vermelho e amarelo.

Quanto à intenção *conceder tempo e espaço para a resolução de conflitos entre as crianças*, confesso que nem sempre foi fácil, isto porque, pessoalmente, há um instinto que me leva a querer ajudar na resolução de conflitos sempre que observo algum. Porém, a PPS II, neste contexto educativo em particular, levou-me a refletir bastante acerca da abordagem à resolução de conflitos e, conseqüentemente a adotar uma postura mais flexível neste sentido, deixando as crianças resolverem os conflitos por si.

(Nota de Campo N.º 6.7. – 2 de outubro de 2017) Enquanto fazem a refeição ligeira, sentados à mesa, a Uá. e o LE. entram em conflito, pois o LE. aleijou a Uá. no olho. A Uá. olha para mim, levanta-se e vem em minha direção, enquanto a Barbie Princesa diz:

- Foi o LE. que a magoou no olho! Uá. vem cá! LE. levanta-te! Vem pedir desculpas à Uá..

A Uá. para e o LE. dirige-se até ela, dizendo:

- Foi sem querer, já passou...

- Pede desculpa LE.! – diz a Barbie Princesa.

- Desculpa.

Assim, sem qualquer intervenção do adulto, o conflito foi resolvido, sendo a Barbie Princesa a mediadora do mesmo.

No que respeita à intenção para a ação a ser realizada junto das famílias, mais especificamente, *demonstrar disponibilidade e comunicar, garantindo a troca de informações entre a instituição educativa e as famílias*, penso que esta tenha sido a menos bem conseguida. Logo aquando da minha chegada, elaborei uma folha de

apresentação às famílias (cf. Anexo O.), apresentando-me e disponibilizando o meu contacto para facilitar o processo de comunicação. Na minha ótica, a comunicação entre as partes é facilitada quando existe uma relação de confiança e é claro que esta última é algo que demora a ser conquistada, até porque a figura de referência da sala, tida em conta pelas famílias é a educadora de infância. Ainda assim, nos momentos do acolhimento, nos quais tive sempre presente, tentei sempre comunicar com as famílias, mostrando-me disponível para ouvir dúvidas ou curiosidades da parte dos mesmos. O facto de ter sido convidada pela educadora de infância a participar na reunião de pais, também ajudou a que as famílias me vissem como parte da equipa educativa durante a PPS II. A realização do projeto “*Vou para Norte!*” e as atividades nele desenvolvidas contribuíram para que muitos desses momentos fossem comunicados. As formas escolhidas para a comunicação foram a elaboração de recados, quer para lançar desafios às famílias, quer para pedir a sua colaboração, quer para informar de saídas do colégio, quer para convidar para apresentação final do projeto (cf. Anexo M; p.427).

(Nota de Campo N.º 22.5. – 25 de outubro de 2017) (...) Também perguntei “o que acham de construírem com os vossos pais uma rosa dos ventos para trazerem sempre convosco?” todos responderam “SIM!”. Neste sentido, ficou definido que iria enviar um recado para os pais pedindo estes elementos.

(Nota de Campo N.º 68.4. – 18 de janeiro de 2018) Findo o dia, dirigi-me para a sala de equipa, onde se encontrava organizada a exposição. Fiquei ali para ajudar as crianças e poder tirar eventuais dúvidas que os pais pudessem ter. Ouvi a voz o Macaquinho a dizer para o seu pai “anda cá! Tens de vir cá ver uma coisa! Fecha os olhos é surpresa!”. Quando este se deparou comigo na sala, saiu escondendo-se. Ficou intimidado com a minha presença, algo que não é usual. Respeitei a vontade da criança e disse “Macaquinho eu saio já para poderes mostrar a exposição ao teu pai! Não precisas de ter vergonha! Eu saio!”.

Relativamente à intenção de *integrar o modelo educativo adotado pelo estabelecimento educativo*, penso que necessitaria de mais algum tempo para de facto entender o modelo no seu todo. Isto porque, por exemplo, como a PPS II decorreu no início do ano, não consegui acompanhar os momentos de avaliação, como a realização dos COR (*Child Observation Record*). Ainda assim, e tal como já referi anteriormente, nada melhor do que a prática para efetivamente compreender o funcionamento e os propósitos de uma abordagem tão particular como a abordagem *HighScope*. Neste sentido, tenho ciente que dei o meu melhor, procurando sempre perceber, junto da equipa educativa, se as minhas ideias e ações estavam de acordo com os ideais gerais da instituição educativa em questão.

Por fim, mas não menos importante, a última intenção para ação por mim delineada, a ser aplicada junto da equipa educativa foi o *estabelecimento de relações positivas de cooperação e comunicação* com a mesma. Gradativamente, a relação quer

com a educadora de infância, quer com a auxiliar de educação, foi sendo estabelecida, de uma forma bastante positiva. A concretização desta intenção só foi possível, pois tive a sorte de contactar com uma equipa educativa que demonstrou estar sempre disponível a ouvir as minhas dúvidas, questões e ideias. Nos momentos em que estes dois elementos se reuniam para delinear as atividades a serem realizadas na semana seguinte, tentei sempre colaborar com ideias e com registos meus que evidenciassem os interesses demonstrados pelas crianças.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Neste terceiro ponto do relatório, irei identificar, descrever e fundamentar, com base em literatura adequada e atualizada, os fatores que levaram à identificação da problemática emergente em contexto jardim-de-infância, durante a PPS II. Para além destes, irei identificar a natureza, o método, as técnicas e os instrumentos aplicados no processo de investigação. De seguida apresentarei a análise de dados.

3.1. Identificação e fundamentação de uma problemática

A temática do processo investigativo que decorreu na PPS II em contexto jardim-de-infância surgiu da observação de um momento informal de brincadeira na qual participava. No espaço sala, durante o tempo de *fazer*, encontrava-me junto de três crianças, a Barbie Princesa, a Tubarão e o M.⁷ na área da casa.

(Nota de Campo N.º 30.2. – 7 de novembro de 2017) Durante o tempo de *fazer*, estive na área da casa com a Tubarão, a Barbie Princesa e com o M. Cuidámos dos bebés, passeámos e voltámos para “casa”, até que o M. disse “*Vô fazer o jantar, tá bem?*” e a Barbie Princesa completou “*eu vou pôr a mesa!!*”, enquanto a tubarão cuidava dos bebés. Ao pôr a mesa, notei que a Barbie Princesa olhou à sua volta, como se se encontrasse a confirmar quantos participávamos na brincadeira. Continuei a observá-la e reparei que se dirigiu à gaveta das “tecnologias” (gaveta com câmaras fotográficas, câmaras de filmar, teclados, telemóveis, telefones, ...) e retirou quatro telemóveis. Depois foi buscar quatro pratos e quatro talheres. Começou por distribuir os telemóveis pela mesa, até que olhou para mim e disse “*Tu tens o teu na mão. Tu não precisas!*”, retirou um dos telemóveis e continuou a distribuir os pratos e talheres pela mesa. O “jantar” ficou pronto e sentámo-nos à mesa.

Este momento despertou-me à atenção para o facto de a Barbie Princesa ter reproduzido um comportamento normalmente adulto, ou seja, a utilização de tecnologias digitais, no caso os telemóveis, durante o momento da refeição. Tal como refere Château citado por Barbosa e Gomes (2010), a criação e imaginação construídas pelas crianças, está amparada pela “sombra do mais velho”, isto é, amparada na pessoa que inspira as brincadeiras das crianças (p.33).

⁷ Nomes fictícios atribuídos às crianças por questões de confidencialidade.

No momento, refleti sobre a importância do papel do adulto na transmissão do exemplo, refletindo ainda mais sobre a utilização das tecnologias no quotidiano.

A presente temática parece-me ser fundamental, partindo do pressuposto que é praticamente impossível prescindir da utilização de meios tecnológicos hoje em dia. É um facto que as crianças “desenvolvem competências digitais a partir de uma idade precoce” (Dias & Brito, 2016, p.66), sendo necessário estar alerta para o tipo de utilização realizada, garantindo os benefícios das mesmas.

A partir desse momento, tive maior atenção aos comportamentos das crianças relativamente à utilização das tecnologias, observando os comportamentos das mesmas em dois ambientes distintos, isto é, na área da casa e a área do computador. Atentei ao tipo de equipamentos digitais utilizados⁸ nas brincadeiras, de modo a entender de que forma eram utilizados, observando ainda a utilização do computador, das funcionalidades empregues (como programas e plataformas utilizadas) e os conteúdos assistidos, tentando perceber se estes teriam posterior influência nas brincadeiras realizadas.

Com este estudo, é minha pretensão responder às questões “De que forma são utilizadas, nas brincadeiras das crianças, as tecnologias digitais, neste contexto jardim-de-infância?” e “Será que estas tecnologias influenciam a forma como as crianças brincam, neste contexto?”.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática

Para entender o modo como as tecnologias influenciam o quotidiano das crianças, e como estas contactam e manipulam as tecnologias digitais em momentos como o brincar, foi necessário recorrer a literatura atualizada e pertinente para descrever a presente problemática.

Neste sentido, no presente ponto, irei começar por descrever a evolução da sociedade tecnológica, bem como a evolução das perspetivas tidas sobre as crianças, e as culturas infantis. De seguida, contextualizo os tipos de brincadeiras tidos pelas crianças e, posteriormente, apresento a influência das tecnologias digitais nas mesmas. Irei apresentar, ainda que de forma breve, o papel da família e dos contextos educativos na promoção do uso de tecnologias. Por fim, é meu intuito apresentar aspetos positivos e menos positivos da utilização das mesmas durante a infância, procurando enaltecer e

⁸ Telemóveis, máquinas fotográficas, teclados inativos.

perspetivar as vantagens do englobamento de ferramentas tecnológicas no dia-a-dia das crianças.

A tecnologia encontra-se presente na sociedade desde sempre, partindo do princípio que esta se refere a “tudo aquilo que o homem inventou”, com o intuito de aperfeiçoar “as capacidades físicas, sensoriais, motoras ou mentais”, de forma a simplificar o seu trabalho, melhorando ainda as suas relações interpessoais (Chaves, 2014, p.5). Com os avanços e evolução da técnica, associados às mudanças científicas e históricas, surgem inovações tecnológicas que alteram a vida diária da sociedade, tornando-se ferramentas indispensáveis no quotidiano da mesma, como é o caso das tecnologias digitais (Chaves, 2014; Dias & Brito, 2016). Segundo Traxler, citado por Brito (2017), as tecnologias digitais referem-se a aparelhos como computadores, dispositivos móveis como “*smartphones*, consolas de jogos, câmaras digitais ou *tablets*” (p.25). Na atualidade, é comum todas as pessoas terem pelo menos um dos dispositivos, ou até mesmo mais do que um (Brito, 2017).

Estando a sociedade repleta de diferentes meios tecnológicos, torna-se quase impossível que as crianças hoje em dia não tenham contacto com estes aparelhos, fazendo com que cresçam “num mundo digital” a partir de “uma idade muito precoce” (Lepicnik & Samec, citado por Dias & Brito, 2016). O crescimento das crianças, em paralelo com a evolução dos meios tecnológicos, torna-as utilizadoras digitais natas e ativas (Brito, 2017; Dias & Brito, 2016). É importante não esquecer que, tal como defende Bronfenbrenner (citado por Brito, 2017), as crianças são influenciadas pelo ambiente onde se inserem, sendo esta influência o resultado “dos sistemas ecológicos do contexto social e da sua família” (p.24).

Os contextos sociais e familiares também evoluíram com o tempo, principalmente no que diz respeito às concepções e representações tidas sobre a infância e sobre as crianças. As suas estruturas e os seus direitos têm vindo a modificar-se ao longo dos tempos, sendo possível olhar as crianças como “seres sociais plenos, com vez e com voz” (Tomás & Fernandes, 2014, p.14). Atualmente, é possível olhar para este grupo geracional como um grupo com “formas próprias de interpretar o mundo, de agir, de pensar e de sentir, nas quais o brincar assume uma centralidade inquestionável”, sendo este o maior ofício das crianças (Tomás & Fernandes, 2014, p.13). Pode dizer-se que a construção social da infância como uma categoria social se encontra de *mãos dadas* com “institucionalização educativa da infância”, que contribuiu

em grande parte para o desenvolvimento das concepções acerca da mesma (Ramirez citado por Sarmiento, 2003, p.4).

Tal como refere Sarmiento (2003), “conhecer as «nossas» crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade” (p.1). Por isso, é de enaltecer a evolução dos estudos sobre as crianças, sendo que estes assumem um papel fundamental no sentido de garantir plenos direitos a este grupo. O abandono do paradigma das crianças enquanto objetos e seres passivos e o entendimento das crianças como construtoras de cultura, passa a ter um sentido vital na sociedade contemporânea (Sarmiento, 2003; Tomás & Fernandes, 2014). Afinal, o brincar é uma atividade sociocultural fulcral para a reestruturação das relações sociais e das formas individuais e coletivas, pelas quais as crianças interpretam o mundo (Tomás & Fernandes, 2014).

As mudanças sociais sobre as concepções das crianças levam à inclusão da infância na “esfera económica”, em que uma das dimensões se relaciona com o desenvolvimento do *Marketing* infantil (Sarmiento, 2003, p.7). A constituição de um mercado de produtos culturais destinados ao segmento social da infância influencia em grande parte os mundos de vida das crianças, as suas interações e o modo como brincam. Tal como refere Ito citado por Marsh et al. (2005), os estudos sobre a infância e sobre as culturas dos media sugerem que as crianças são agentes ativos na reestruturação destes mercados, nos quais, atualmente, as tecnologias têm um lugar de destaque.

Independentemente dos produtos criados em específico para o público infantil, é certo que o brincar se encontra na base dos mundos de vida da criança. Desde os seus primeiros anos de vida que a brincadeira está presente, sendo responsável pelo desenvolvimento de experiência cultural, na qual estão inerentes “valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social [que] são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças” (Chaves, 2014, p.13).

Desta forma, o imaginário e o faz-de-conta são indissociáveis do brincar, levando à formulação de novas estruturas psíquicas, resultantes do processo de experimentação, descoberta e invenção, impulsionando o desenvolvimento da criança nas dimensões intelectuais, físicas, sociais e emocionais (Chaves, 2014). O jogo simbólico, no qual as crianças atribuem novos significados a objetos, e o jogo sociodramático, uma forma elaborada do jogo simbólico caracterizada pela reprodução

de comportamentos tidos pelos adultos, são atividades características da infância (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014).

Tal como refere, Leontiev citado por Chaves (2014), é comum que, nos momentos de jogo sociodramático, a criança se esforce para agir como um adulto. Os papéis e comportamentos preconizados pelos mesmos, diferem de cultura para cultura e por isso, as crianças reproduzem os comportamentos das culturas onde estão inseridas (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014). É também nestas circunstâncias exploratórias, escolhidas livremente, que os brinquedos estimulam a criança na reprodução de momentos ocorridos no quotidiano (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014).

Considerando que, as brincadeiras evoluem de geração em geração, tendo por base o comportamento adultos, e que a sociedade atual é cada vez mais tecnológica, é possível afirmar que “o que interessava as crianças antigamente já não é o que interessa as de hoje pois com as novas tecnologias os brinquedos e brincadeiras mudaram” (Chaves, 2014, p.12). O facto de se criarem jogos tradicionais, vídeos na esfera das tecnologias digitais, desenhos animados, literatura para a infância, jogos informáticos, entre outros produtos difundidos mundialmente e destinados às crianças, levam à concetualização daquela que é a globalização da infância e à reconfiguração da brincadeira das mesmas (Chaves, 2014). No entanto, é de referir que a construção de significado simbólico sobre estes mesmos produtos assume diferentes dimensões, dependendo de “características próprias inerentes à sua condição infantil” (Sarmiento, 2003, p. 10).

Os modos de construção de significado realizados pelas crianças, que têm como resultado as culturas da infância não são redutíveis às culturas dos adultos, que tendem muitas vezes a persistir (Sarmiento, 2003). As culturas da infância são de facto o resultado de uma cultura societal, que advém das dimensões relacionais, sejam elas entre pares ou com adultos. O facto é que estas culturas, tal como refere Mollo-Bouvier citado por Sarmiento (2003), “integram elementos materiais, ritos, artefactos, disposições cerimónias e também normas e valores” (p.13).

O resultado de uma infância que se encontra em processo de mudança, passa pelo surgimento de elementos inovadores que contribuem para o desenvolvimento de novos comportamentos e componentes das culturas da infância, como é o caso da utilização das tecnologias digitais. Segundo Sarmiento (2003), a dimensão das interações através das redes informáticas, as linguagens da “comunicação

computacional”, são aspetos configuradores do futuro, tal como já é observável (p.19). Ramos e Tomás (2005), referem que através das competências e capacidades adquiridas pelas crianças na utilização destas mesmas tecnologias surge assim a “*Techno-Childhood*” ou uma *tecno-infância* (p.2).

Mais uma vez, é de ressaltar que estas reconceptualizações da infância reafirmam o papel das crianças como “construtoras activas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea” (Sarmiento, 2003, p. 19). Neste sentido, é necessário munir as crianças com competências de utilização das tecnologias, sendo que atualmente, estas ganham cada vez mais espaço durante as suas brincadeiras.

Na atualidade, com os rápidos desenvolvimentos tecnológicos torna-se quase impossível não aceder a tecnologias digitais. Tal como referem Brito e Ramos (2017, p.130) se observarmos e escutarmos os diálogos das crianças, as palavras “computador”, “*Internet*”, “telemóvel”, ou “*YouTube*” estão presentes sugerindo que as mesmas acedem a estas tecnologias com relativa facilidade (p. 130). Para além disso, verifica-se cada vez mais uma “tendência emergente” da utilização destes dispositivos por crianças com idades cada vez mais novas (Brito & Ramos, 2017). Assistimos assim ao surgimento de uma geração de “nativos digitais” (Prensky, 2001), onde os dispositivos são uma extensão deles próprios.

Livingstone citada por Holloway, Green e Livingstone (2013), afirma que é crescente o número de crianças, que em idade precoce, navega *online*, sendo que estas possuem falta de competências técnicas e sociais que as poderão colocar em risco. Nos países desenvolvidos, crianças com idade inferior a dois anos acabam por ter uma forte presença *online* ou por outras palavras uma “pegada digital” bastante definida (Holloway, Green & Livingstone, 2013, p.7).

Citando Chaves (2014), a presença e utilização das tecnologias por parte das crianças “alterou as formas de brincar, mudou o uso do tempo livre, dos espaços necessários para brincadeiras”, trazendo novas linguagens, desenvolvendo novos consumos e ainda, alterando a forma como interagem umas com as outras (p.12). Esta situação contribui para que a figura de referência esteja a alterar-se progressivamente do adulto para os “veículos de comunicação em massa”, como o caso da televisão e do computador, em que as linguagens, referências e comportamentos condicionam o brincar (Barbosa & Gomes, 2010, p.33).

As famílias têm um papel de grande responsabilidade no que concerne ao uso de dispositivos tecnológicos e à presença *online* das crianças, pois estas são as

primeiras mediadoras deste contacto, sendo também com elas que as crianças têm “as suas primeiras experiências digitais, e veem-nas como exemplos, tendendo a replicar as suas práticas e preferências” (Dias & Brito, 2016, p.8).

Estudos revelam a elevada utilização de várias tecnologias por parte das crianças e das suas famílias (McPake, Common Sense Media & Palaiologou, citados por Brito, 2017) e por essa razão cresce também a importância das famílias sobre a utilização de meios digitais, bem como os perigos a que estão expostas. Estas experiências tecnológicas tidas pelos adultos são influenciadoras da utilização das tecnologias pelos seus filhos, tornando-se posteriormente influenciadores do estilo de vida tido pelas famílias (Brito, 2017, p.33). Por isso, “à medida que a utilização da web por crianças aumenta” é essencial a supervisão de forma a “minimizar os riscos negativos associados a esta utilização” (Brito, 2017, p.35).

A par do crescimento do acesso doméstico às tecnologias e à *Internet* por parte das crianças, cresce também o número de dispositivos tecnológicos presentes nas salas de pré-escolar, na realidade vivida pelos países europeus (Holloway, Green & Livingstone, 2013, p.7). Tal como referem Holloway, Green e Livingstone (2013), nos mercados direccionados ao público infantil, é também crescente o número de dispositivos e de aplicações estrategicamente pensadas para utilizadores cada vez mais novos. Por esta razão, é necessário refletir sobre as práticas educativas relativamente à utilização das tecnologias digitais de modo a promover o desenvolvimento de competências e técnicas positivas da utilização das mesmas por parte das crianças. O papel e mediação do adulto são fundamentais neste sentido, e por isso é necessário que os profissionais de educação estejam atualizados, com competências pedagógicas para diligenciar a aquisição destas competências (Coutinho & Lisboa, 2011). Neste sentido, tal como referem Coutinho e Lisboa (2011), uma das finalidades dos sistemas de educação no século XXI é “garantir a primazia da construção do conhecimento” em que o papel dos educadores não é “o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem” (p.10).

Tendo por base a presença cada vez mais acentuada das tecnologias no dia-a-dia das crianças, é necessário desenvolver a articulação entre os contextos educativo e familiar. Em ambos os contextos, existem adultos que assumem o papel de mediadores durante a utilização destes meios tecnológicos. Dias e Brito (2017), fazem referência às diferenças das atividades desempenhadas pelas crianças em ambos os contextos, sendo que “os pais não recorrem às tecnologias digitais enquanto (. . .) ferramentas

pedagógicas, limitando-se a encará-las como mais um brinquedo”, enquanto que no pré-escolar muitas vezes não é tirado o partido do “potencial de várias plataformas existentes para a comunicação escola-família” (p.9). Assim, é necessário pensar sobre este tipo de questões, de modo a potencializar a utilização de meios tão ricos como os meios tecnológicos.

Tal como referem Paiva e Costa (2015), os contextos educativos são responsáveis por fazer compreender as funções educativas das tecnologias, estimulando assim as crianças a “assumirem responsabilidades no manuseio de aparelhos eletrónicos”, visto que esta condição leva a que seja possível diferenciar o uso das tecnologias “destinado a atividades lúdicas” das que “envolvem o cumprimento das tarefas escolares” (p.10).

Inerente à manipulação de tecnologias encontra-se o desenvolvimento de inúmeras competências, sendo que estas podem ser positivas ou negativas, como será descrito abaixo. No que concerne aos aspetos negativos, estes passam pela exposição a alguns riscos, de entre os quais a “visualização de imagens explícitas ou linguagem imprópria” (Brito & Ramos, 2017, p.130). Segundo Chaves (2014), a formação intelectual da criança não deve ser prejudicada, sendo deixado de parte o contacto com livros, jornais e bibliotecas. Também a formação social não deve ser afetada devido à excessiva manipulação das tecnologias (Chaves, 2014; Paiva & Costa, 2015). Já Postman, citado por Barbosa e Gomes (2010), refere que a proliferação dos média leva ao desaparecimento da infância, “através de uma construção social, com as crianças se tornando adultilizadas [sic] e os adultos infantilizados, por estarem expostas a essas tecnologias quase o tempo todo” (p.34). O desenvolvimento físico pode ser comprometido pela utilização desenfreada das tecnologias, levando ao sedentarismo e à obesidade (Paiva & Costa, 2015). Neste sentido, é essencial realizar investigações acerca desta temática, percebendo as realidades vividas em contextos educativos e familiares, para que posteriormente sejam concebidas estratégias que levem à benéfica utilização destes meios tecnológicos.

Apesar da existência de pontos negativos da utilização precoce das tecnologias, o caminho não passa por privar as crianças de contactarem com aquela que é a atual realidade tecnológica. A prova disso é o facto das próprias Orientações para a Educação Pré-Escolar terem em conta a criação do domínio “Mundo Tecnológico e a Utilização das Tecnologias”, na área de conteúdo relacionada com área do conhecimento do mundo (Silva et al., 2016, p.93). Estudos reportam para o desenvolvimento de uma série

de efeitos positivos, adquiridos através da utilização destas tecnologias, de entre eles a “capacidade de tomar decisões e de resolver problemas”, “o desenvolvimento do pensamento crítico”, “a independência”, o desenvolvimento do “trabalho colaborativo”, “relações sociais entre pares e com pais e educadores/professores”, sendo ainda apontadas as facilidades na aprendizagem da leitura, o “desenvolvimento da motricidade fina a partir da utilização de dispositivos *touch*”, entre outros aspetos benéficos para as crianças (Dias & Brito, 2017, p.7).

No que concerne à utilização da *web*, Holloway, Green e Livingstone (2013) afirmam que o envolvimento das crianças com esta rede ajuda a desenvolver a emergência da literacia digital, que futuramente lhes dará um grande suporte quer ao nível académico e ao nível das interações sociais. Plowman et al. citados por Holloway, Green e Livingstone (2013), referem que os países europeus defendem a provisão das tecnologias digitais e o desenvolvimento das capacidades da literacia digital durante a infância, pois a *web* providencia aos utilizadores diferentes e novas oportunidades de aprendizagem, de participação, de criatividade e ainda de comunicação com outros.

Estudos apresentados por Holloway, Green e Livingstone (2013) demonstram uma correlação positiva entre a utilização dos equipamentos em idades precoces e aquisições obtidas em idade escolar. Para além destas características, outros estudos indicam que a utilização do computador, quer nos jardins-de-infância, quer em ambiente doméstico, beneficiam as crianças na aquisição de competências de leitura, bem como nas competências ao nível da matemática.

Por isso, o contexto educativo deve ser responsável por fornecer às crianças uma panóplia oportunidades de aprendizagem que ampliem as suas experiências, pois tal como refere Vygotsky citado por Chaves (2014), “quanto mais [a criança] veja, ouça, experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais [ela] disponha [na] sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será . . . a atividade de sua imaginação” (p.18). E, neste sentido, o fornecimento de materiais e experiências tecnológicas, bem como a promoção de atividades que levem à aquisição de competências digitais, serão um meio para expansão do conhecimento e imaginação infantil.

Num mundo cada vez mais tecnológico, torna-se essencial conhecer a realidade atualmente vivenciada pelas crianças e pelas suas famílias, de forma a encontrar estratégias que permitam potenciar a utilização dos meios tecnológicos nos ambientes

educativos, promovendo a segurança online e a capacitação das famílias para esta temática (Ramos & Brito, 2017).

3.3. Roteiro metodológico e ético

A definição de um roteiro metodológico e de um roteiro ético são passos essenciais quer no decorrer da Prática Profissional Supervisionada, quer na elaboração do processo investigativo no contexto jardim-de-infância. O presente ponto tem como intenção apresentar os princípios metodológicos que guiaram todo processo investigativo, bem como os propósitos éticos nos quais me apoiei no decorrer da PPS II.

3.3.1. Roteiro Metodológico

O processo investigativo deve fazer cumprir um conjunto de procedimentos que levem à bem-sucedida prossecução do mesmo. Por esta razão, é fundamental definir a natureza, o método, as técnicas e os instrumentos utilizados, que permitem a estruturação de toda a investigação elaborada através da experiência da PPS II.

Neste sentido, e no que diz respeito à natureza investigativa, é possível definir-se que esta é qualitativa naturalista de carácter descritivo, dado que a minha pretensão seria conhecer processos, descrevendo-os, compreendendo-os, gerando novo conhecimento. Este carácter descritivo deve-se ainda ao facto do produto final “ser uma descrição «rica» do fenómeno a ser estudado” (Carmo & Ferreira, 2008, p.235) e naturalista pois interagi com os intervenientes da investigação de forma natural, sendo que a fonte direta de dados é também ela natural (Carmo & Ferreira, 2008).

Para entender e descrever de forma rigorosa o “objeto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento”, é fulcral a observação pormenorizada do contexto, tendo “uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 49). Por esta razão, o método aplicado é a abordagem empírica de estudo de caso, por investigar um fenómeno atual num contexto específico (Yin citado por Carmo & Ferreira, 2008). A abordagem de estudo de caso combina por norma métodos de coleção de dados, tais como diferentes documentos escritos (pessoais e oficiais), entrevistas, questionários e ainda observações (Carmo & Ferreira, 2008; Eisenhard, 1989). Estas mesmas fontes são regentes do processo investigativo, pois através das mesmas foi possível proceder à análise de dados, outra das partes fundamentais da investigação. Recorrendo a uma analogia, Bogdan e Biklen (1994) referem-se à análise de dados como um funil. Isto é, primeiramente as questões abordadas estão em todas

em aberto e que com o passar do tempo, com a recolha e análise de dados as questões em análise vão se tornando de carácter fechado e singular. Para isso são fundamentais diferentes técnicas e instrumentos de recolha dos mesmos.

Assim, o trabalho de campo permitiu-me registar “de forma não intrusiva” os acontecimentos, recolhendo simultaneamente diversas informações relevantes para o presente estudo (Bogdan & Biklen, 1994). A observação direta permitiu-me recolher diretamente alguns dos dados necessários para o processo (Quivy & Campenhoudt, 2005). Esta técnica foi posteriormente enriquecida pelo “relato escrito daquilo . . . [que se] ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”, tornando o próprio ato de registo de observação num ato reflexivo sobre as especificidades notadas (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Neste sentido, as notas de campo (cf. Anexo J.) tornaram-se um recurso fundamental para a produção de conhecimento.

Além destas, os registos fotográficos foram técnicas por mim utilizadas, pois tal como referem Bogdan e Biklen (1994), estes são um recurso fundamental por concederem fortes dados descritos, sendo posteriormente “analizadas indutivamente” (p.183).

A entrevista e o inquérito foram dois instrumentos utilizados para a recolha de dados. No caso da entrevista (cf. Anexo P.) esta foi realizada à educadora cooperante, de forma a recolher “dados descritivos do próprio sujeito”, neste caso em particular sobre as concepções que a mesma tem sobre a presente temática (Bogdan & Birken, 1994, p.134). Esta foi semiestruturada, de carácter formal com perguntas abertas, em que o principal objetivo foi a interação direta com a entrevistada (Carmo & Ferreira, 2008).

Relativamente aos inquéritos (cf. Anexo Q.), estes foram realizados às famílias das crianças, sendo que “investigador e inquiridos não [interagem] na situação presencial” (Carmo & Ferreira, 2008, p.153). O objetivo foi conhecer parte da população envolvida no estudo, em que, através de perguntas de resposta aberta e fechada procurei reunir informações relacionadas com os seus modos de vida, condições, comportamentos e opiniões relacionadas com a utilização de tecnologias digitais por parte das crianças nos seus lares (Quivy & Campenhoudt, 2005). Os inquéritos foram distribuídos pelas vinte e cinco famílias, porém apenas onze entregaram as respostas dos mesmos e por isso esta será a amostra a ter em conta.

Foi ainda realizada uma reunião com as famílias acerca da “Utilização das tecnologias digitais em contexto Jardim-de-infância e em contexto familiar” (cf. Anexo

R). O objetivo primordial foi aprofundar as concepções das famílias sobre a utilização de tecnologias por parte das crianças e ainda, conhecer as suas perceções sobre o papel dos agentes educativos no que concerne a este tópico. O envolvimento das famílias neste processo foi indispensável, tendo em conta que estas são as primeiras mediadoras das experiências digitais vividas pelas crianças, influenciando-as na utilização das tecnologias (Dias & Brito, 2017).

Após a recolha de dados, chega o momento de análise e triangulação dos mesmos, sendo que este passo é dos mais importantes do plano de investigação, tornando-se a solidificação da mesma (Carmo & Ferreira, 2008). A triangulação de dados consiste assim na utilização de variadas fontes no mesmo estudo, podendo cruzar diferentes teorias de forma a interpretar o conjunto de dados, sendo ainda a realização da confirmação das informações obtidas (Carmo & Ferreira, 2008; Sarmento, 2011). Neste sentido, e para a interpretação dos resultados, a revisão literária adequada e recente é um grande contributo neste processo, pois permitirá a concetualização sobre a temática (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, na elaboração de um processo investigativo, a utilização de uma metodologia rigorosa e a produção de novos conhecimentos são aspetos fulcrais no decorrer do mesmo (Beillerot citado por Ponte, 2002).

Por fim, mas não menos importante importa referir que participaram neste estudo todas as crianças da sala.

3.3.2. Roteiro ético

As questões éticas assumem um papel fundamental na profissão da educação de infância no geral, assumindo, na minha opinião um papel caracterizador do perfil profissional do(a) educador(a) de infância.

Relativamente à presente experiência e dada a prática investigativa em questão, foi necessário fazer cumprir uma série de princípios éticos, que tiveram como principal função auxiliar o trabalho de investigação com crianças, bem como garantir o bem-estar de todos os intervenientes. Neste sentido, e apoiando-me nos princípios éticos e deontológicos do trabalho de investigação definidos por Tomás (2011), considero ser relevante destacar alguns pontos, de entre eles os “custos e benefícios”, o “respeito pela privacidade e confidencialidade”, o “consentimento informado” e ainda “informação às crianças e adultos envolvidos”. A explicação da escolha destes pontos encontra-se no Anexo S e T.

3.4. Apresentação dos dados

Após apresentada a principal temática a ser investigada, a revisão da literatura, bem como o roteiro ético e metodológico adotados no decorrer do processo investigativo, chega o momento de realizar a apresentação de dados. O meu principal objetivo neste ponto é descrever os dados obtidos, respondendo às seguintes questões: **“De que forma são utilizadas, nas brincadeiras das crianças, as tecnologias digitais, neste contexto jardim-de-infância?”**, **“Será que estas tecnologias influenciam a forma como as crianças brincam, neste contexto?”**, apresentando ainda, de forma breve, as percepções sobre esta utilização e influência tidas pelas famílias e educadora.

A observação das crianças na área do computador e na área da casa, áreas onde as tecnologias digitais estavam presentes no contexto a ser estudado, foi o primeiro passo para a recolha de dados. Após este momento, registei os dados, reunindo-os e agrupando-os posteriormente numa árvore categorial (cf. Anexo U.), de forma a auxiliar o tratamento e reflexão sobre a informação. Para além disso, realizei tabelas de registo da frequência da área do computador (cf. Anexo V), transformando estes registos posteriormente num gráfico (cf. Anexo W), de forma a perceber se todas as crianças do grupo frequentavam esta área.

Reunidos todos os dados, existe a necessidade de realizar o cruzamento dos mesmos, descrevendo-os, tendo em conta a informação obtida através da entrevista realizada à educadora (cf. Anexo E.), através dos inquéritos realizados às famílias (cf. Anexos X, Y e Z) e ainda através da reflexão e discussão sobre a utilização das tecnologias em conjunto com as famílias (cf. Anexo R).

De forma a facilitar a apresentação dos dados obtidos, irei organizar os mesmos em três subtópicos, sendo estes, “A Utilização das tecnologias digitais, nas brincadeiras das crianças, neste contexto jardim-de-infância”, “A influência da utilização das tecnologias digitais nas brincadeiras das crianças, neste contexto jardim-de-infância” e “As percepções dos adultos sobre a presente temática (famílias e educadores)”.

3.4.1. A Utilização das tecnologias digitais, nas brincadeiras das crianças, neste contexto jardim-de-infância:

Tal como é descrito no ponto 1.4. Ambiente Educativo, as tecnologias digitais são ferramentas frequentemente utilizadas pela educadora em atividades estruturadas. Porém, nestes momentos, o contacto das crianças com estas tecnologias é praticamente inexistente e quando existe é mediado pelo adulto. Já no tempo de *fazer*

a situação é completamente oposta, sendo que as crianças utilizam as tecnologias com maior liberdade, ainda que mediadas inicialmente por um adulto.

Considerando o Anexo U, o computador é a tecnologia mais utilizada pelas crianças deste grupo. Quando as crianças querem utilizar a área do computador, acabam por fazê-lo sempre da mesma forma, como que um ato rotineiro, em que, durante o tempo de *planear* comunicam o seu desejo em estar nesta área, dizendo ainda o que tencionam fazer na mesma:

(Nota de Campo N.º 34.2. – 13 de novembro de 2017) No tempo de *planear*, a LA. foi a única criança que quis ir para a área do computador, para ver o “Ruca, Elsa e Patrulha Pata”.

Quando as crianças permanecem na área do computador, realizam sempre a mesma atividade: ver vídeos através da plataforma *YouTube* (cf. Anexo U). Este é o resultado da cultura construída pelas crianças, onde o *marketing* infantil (Sarmiento, 2003) tem uma grande influência no tipo de comportamentos adotados, pois esta plataforma espelha os gostos e interesses das mesmas.

De acordo com as respostas dos inquéritos realizados às famílias (cf. Anexo X), 19% dos inquiridos tem computador em casa (cf. Anexo Y, Figura 2 - *Dispositivos possuídos pelas famílias*). Porém, este não é o mais acedido por parte das crianças, visto que existe preferência por outros dispositivos digitais, como é o caso do *tablet*, do *smartphone* e da televisão (cf. Anexo Y, Figura 4 - *Dispositivos acedidos pelas crianças*). Como no contexto educativo não existem *tablets* as crianças recorrem ao dispositivo digital (operacional) existente, o computador, para conseguirem satisfazer o seu desejo de verem vídeos. Ou seja, independentemente da tecnologia, o mais importante para elas é a atividade em si, ou seja, ver vídeos (Brito, 2017).

Ainda assim, existe um ponto em comum entre o contexto referido e o contexto familiar: o *YouTube* é também a aplicação mais acedida pelas crianças nos seus lares (73%) (cf. Anexo Y, Figura 8). Nesta plataforma, as crianças pediam para assistir conteúdos como a “Patrulha pata”, “Elsa (*Frozen*)”, “*Blaze*”, entre outros desenhos animados, tal como acontece nos seus lares, visto que 28% do conteúdo assistido também se trata de desenhos animados (cf. Anexo Y, Figura 9). A utilização desta plataforma digital espelha as preferências das crianças no que concerne à utilização dos meios digitais, utilizando-as “maioritariamente sozinhas” (Brito, 2017, p.221).

Tal como é reforçado pela educadora, no presente contexto educativo “o computador é utilizado mais como uma ferramenta para eles irem ver músicas que gostam, ver filmes ou séries” (cf. Anexo E.), o que remete para a ideia de que as crianças

veem as tecnologias com o objetivo de entretenimento, como continuação de brincadeira (Brito, 2017; Brito & Ramos, 2017).

(Nota de Campo N.º 45.5. – 29 de novembro de 2017) Na área do computador estiveram a Barbie Princesa e o MC. a visualizar vídeos sobre dinossauros e sobre o filme a e idade do gelo.

Estes pedidos resultam das culturas da infância construídas e vividas pelas crianças, pois estas interpretam e reestruturam as culturas globais, sendo que os dispositivos digitais assumem um papel fundamental na definição das suas experiências culturais, na atualidade (Ramos & Tomás, 2005). Trata-se do fenómeno *techno-childhood* (Ramos & Tomás, 2005), resultado da evolução das brincadeiras que diferem de geração em geração.

Nesta utilização do computador, para além de se desenvolver a literacia digital (Holloway, Green e Livingstone, 2013), são ainda desenvolvidas competências sociais como a partilha, visto que a área do computador pode ser utilizada por quatro utilizadores simultaneamente, levando ainda ao desenvolvimento da “capacidade de tomar decisões e de resolver problemas” (Dias & Brito, 2017, p.7).

(Nota de Campo N.º 39.4. – 20 de novembro de 2017) Estavam presentes na área do computador a LA., a Sporting, o Benfica (grupo dos Jipes de Corrida) e o Alê (grupo do Batman). Quando cheguei a esta área para ajuda-los a ligar o PC e colocar os vídeos, o MC. também estava presente provocando algum conflito. A Sporting dizia “o Alê não me deixa”, porque ao contar quatro crianças, o Alê teve a percepção que estavam presentes o número limite de crianças. Perguntei “como resolvemos isto?” e o Alê disse “saio eu”.

Como ilustra a nota de campo acima citada, a área do computador concede mais do que entretenimento às crianças, concede ainda um sentido de pensamento crítico, de responsabilização pela área e o sentido de resolução de conflitos. Para além disso, nem sempre os elementos que se inscrevem para a área do computador, estão de acordo sobre os conteúdos a ser assistidos, e isso leva a que surjam alguns conflitos, no que diz respeito à mediação de interesses. De acordo com o modelo pedagógico da instituição (*HighScope*), os adultos encorajam as crianças a resolver os problemas entre si, o que também contribui para o desenvolvimento da tomada de decisões (Dias & Brito, 2017).

Apesar da área do computador ser muito escolhida pelas crianças, foi possível identificar um pequeno grupo que não a frequentou com grande frequência (Figura 1, Anexo W.). Esta situação pode dever-se a várias particularidades, como o facto de esta não estar disponível (falência do sistema informático), o facto de algumas crianças do grupo terem faltado com maior frequência ao jardim-de-infância (como é o caso das crianças J. e B.) e ainda a existência do interesse por outras áreas. Mas talvez mais

significativo será a idade das crianças⁹ que não frequentaram esta área: cinco dos nove têm 3 anos de idade. Este facto não significa que não gostem de utilizar o computador, mas tal como refere Brito (2017), preferirem utilizar dispositivos como o *smartphone* “por este ser mais pequeno, logo mais fácil de manejar” (p.222) ou à dificuldade de utilização do *rato*. Corroborando esta informação com os inquéritos realizados às famílias destas nove crianças em específico (cf. Anexo Y) é possível aferir que estes utilizam menos de uma hora por dia estes dispositivos e o facto das tecnologias digitais não se encontrarem listadas nas suas preferências, no que diz respeito às brincadeiras de eleição, pode também justificar esta não frequência.

Para além da utilização do computador, no período em que decorreu a investigação, também foram identificadas a utilização de outras tecnologias, mais precisamente na área da casa.

Como é descrito no ponto 1.4. Ambiente educativo, na área da casa encontra-se uma gaveta com inúmeros aparelhos digitais inativos. Não obstante, pretendi observar como estes meios digitais, mesmo inativos, são utilizados pelas crianças e se influenciam ou não o brincar.

(Nota de Campo N.º 51.2. – 7 de dezembro de 2017) A Barbie Princesa e a Tubarão brincavam na área da casa. A Barbie Princesa pegou num teclado e num rato, colocou-os no chão junto do espelho, fingindo que ali se encontrava o seu computador. “Queres ver o vídeo do Halloween, Tubarão?”, perguntou a Barbie Princesa enquanto carregava nas várias teclas do teclado. A Tubarão disse que sim, ficando ao seu lado enquanto se olhava ao espelho, fingindo que olhava para um “monitor”.

Como exemplifica a nota de campo acima citada, a imitação dos comportamentos tidos pelos adultos é o comportamento mais frequente enquanto as crianças manipulam as tecnologias digitais como teclados, auscultadores, telemóveis, máquinas fotográficas, etc. A presença do jogo sociodramático, na qual as crianças reproduzem o comportamento dos adultos é o que define muitas vezes a utilização destes meios (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014). Inerente a este tipo de brincadeira encontram-se as dimensões sociais, sobre as quais as crianças se desenvolvem cognitivamente, emocionalmente e socialmente, como é perceptível no registo de observação abaixo citado:

(Nota de Campo N.º 58.1. - 21 de dezembro de 2017) Durante o tempo de *fazer*, surgiu uma brincadeira que acabou por envolver todo o grupo. A Girafa e o Macaquinho disseram à educadora, à auxiliar, a mim e às restantes crianças que iam casar. Começaram a preparar a sala colocando cadeiras espalhadas pela mesma para que todos pudessem assistir ao momento. A Hello Kitty e a LA. sentaram-se à espera dos “noivos”. A educadora apoiou brincadeira, visto que os pares demonstraram um grande entusiasmo pela mesma. Assim, enquanto a educadora vestia a “noiva” e

⁹ Não-Utilizadores identificados: J (5 anos); B. (4 anos); Fada (4 anos); Hello Kitty (4 anos); Tubarão (3 anos); P. (3 anos); Uá (3 anos); V. (3 anos); M. (3 anos).

a auxiliar vestia o “noivo”, o Dimu, o RO. e a Sporting dirigiram-se à área da casa e tiraram as máquinas fotográficas e de filmar, para registarem o momento.

Recorrendo às tecnologias digitais, as crianças utilizam-nas enquanto brinquedo, onde são estimulados os processos de invenção, experimentação e descoberta, através da reprodução do comportamento dos adultos (Chaves, 2014).

(Nota de Campo N.º 60.5. - 8 de janeiro de 2018) Enquanto realizava o portefólio com o Alê, o LO. sentou-se junto a nós trazendo consigo os auscultadores e o teclado. Colocou os auscultadores nos ouvidos e o teclado na mesa. De seguida, perguntei-lhe “O que é que estas a fazer LO.?” Ao qual me respondeu “sou DJ”.

Tal como referem Monteiro e Delgado (2014), é importante que as brincadeiras se relacionem com “as fantasias e imaginações infantis” que “não estão distantes da vida real” (p. 109). Tendo em conta as considerações de Vygotsky (citado por Monteiro e Delgado, 2014), as crianças, através das brincadeiras, produzem e representam muito mais do que observam, tornando este momento numa atividade social, tendo inerente um contexto cultural e até mesmo social. Partindo do princípio que as crianças têm acesso a todas estas tecnologias, quer no contexto educativo, quer no contexto familiar, é impossível dissociar a presença das tecnologias nas suas formas de brincar, porque estas fazem parte da sua cultura. E, o brincar é a forma que as crianças encontram para vivenciarem e criarem as suas culturas, sendo este “um ensaio para a vida real” (Monteiro & Delgado, 2014, p.111).

3.4.2. A influência da utilização das tecnologias digitais nas brincadeiras das crianças, neste contexto jardim-de-infância:

No que concerne à influência das tecnologias digitais neste contexto jardim-de-infância, escolho começar por apresentar algumas notas de campo que remetem para uma situação particular ocorrida neste grupo:

(Nota de Campo N.º 37.2. – 16 de novembro de 2017) O Benfica planeou ir para a área do computador. Perguntei-lhe “e vais ver o quê?” respondeu-me “ver o homem aranha... Na moto... Na água a cair”.

(Nota de Campo N.º 53.1. - 13 de dezembro de 2017) Na área do computador, estiveram muitas crianças, (...) Viram alguns vídeos relacionados com os super-heróis. Neste caso, viram um vídeo do homem-aranha, que se tratava de uma gravação de um jogo, em que este super-herói tinha de saltar de edifício em edifício, etc. O Macaquinho dizia-me “eu sou o homem aranha” e o Benfica dizia “eu sou o hulk”, como que existisse uma personificação destas figuras.

(Nota de Campo N.º 61.1. - 9 de janeiro de 2017) A LA., o MC. e a Sporting planearam ir para a área do computador. As duas meninas planearam todas ver “os super-heróis a cair na água” (...).

Como supracitado, uma das recorrentes preferências do grupo, aquando da utilização do computador para visualizar vídeos através da plataforma *YouTube*, foi a

visualização de um vídeo em específico: Os super-heróis a cair na água¹⁰. Apesar de apenas 8% das famílias inquiridas referir que as crianças visualizam vídeos de cariz “teatral”¹¹ nos seus lares, esta foi uma prática bastante recorrente no dia-a-dia destas crianças, em contexto jardim-de-infância. Este facto leva à identificação de outra característica neste contexto particular. Tal como refere Chaves (2014), há alterações na forma como as crianças brincam, sendo que o conteúdo visualizado pelas crianças influencia as suas brincadeiras faz-de-conta (cf. Anexo U), pois estas reproduzem os comportamentos do conteúdo visualizado.

(Nota de Campo N.º 32.6. – 9 de novembro de 2018) O Alê, o RO., o Benfica e a girafa ao juntarem as cadeiras em círculo e ao atirarem-se para o pouf, encontravam-se a reproduzir o vídeo dos “super-heróis” a saltar para a água que é tantas vezes pedido por alguns elementos do grupo.”

Através da nota de campo acima citada, é possível identificar o desenvolvimento das relações sociais entre os intervenientes da brincadeira. Para que pudessem brincar de acordo com o mesmo objetivo (saltar, atirando-se para o *pouf*), necessitaram de interagir entre si. Para além disso, também foi identificável o desenvolvimento do trabalho colaborativo (Dias & Brito, 2017) entre os diferentes elementos, pois foi preciso cooperarem entre si para recriarem o conteúdo visualizado no *YouTube*, recorrendo ainda ao jogo simbólico (visto que, as cadeiras simulavam uma piscina).

(Nota de Campo N.º 47.3 - 4 de dezembro de 2017) A Girafa, o Macaquinho e Alê foram à área da casa buscar lenços para os colocar como se de capas se tratassem. Mais uma vez, autointitularam-se de “super-heróis” e continuaram a brincadeira por eles criada. Prepararam o banco e o *pouf* para saltarem de um para o outro. A pouco e pouco juntaram-se o Benfica, a J. e o MC.. Também eles colocaram lenços e outros adereços. Colocaram-se numa fila única e um de cada vez saltaram para o *pouf* como se uma piscina se tratasse. Este é mais um dia em que reproduzem o conteúdo que muitas vezes pedem para assistir no *youtube*: “os super-heróis a saltar para a água”.

(Nota de Campo N.º 48.5. - 5 de dezembro de 2017) A Girafa, o Alê, o MC., o Macaquinho, o Benfica e o S. construíram uma “piscina” com cadeiras no centro da sala. Puseram as suas “capas” e intitularam-se de “super-heróis” a saltar na piscina. Acabou por se tornar um jogo criado por este pequeno grupo, em que criaram as suas próprias regras. Quando chegou o LE. ao grupo o Benfica disse “Tu não podes brincar!”, perguntei-lhes, “mas porquê?” e o Benfica respondeu “porque não tem uma capa”.

É indubitável a influência do conteúdo observado, mais especificamente “os super-heróis a cair na água”¹², na forma como estas crianças brincam entre si. Este facto deve-

¹⁰ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DzooZsyCEv0>.

¹¹ Vídeos em que adultos fingem ser personagens de vídeos infantis.

¹² Vídeo visualizado continuamente pelas crianças envolvidas na investigação “Spiderman BECOMES Venom in The POOL! w/Princess Rapunzel Minnie & PAW Patrol Zuma in Real Life”. (s.d.). Consultado a 28 de maio de 2018, em <https://www.youtube.com/watch?v=DzooZsyCEv0>

se porque parte significativa da infância, nas sociedades de hoje em dia, é resultado das interações tidas pelas crianças com este tipo de eletrónicos (Ramos & Tomás, 2005).

Esta experiência levou ao desenvolvimento das interações sociais entre as crianças, em que, na situação de jogo, foram utilizados objetos “numa perspetiva de desenvolvimento” (*poufs*, cadeiras, etc.) (Neto, s.d., p.4). Verificou-se que as crianças ao adaptarem os conteúdos visualizados para a sua realidade, expandem o seu reportório motor, levando assim ao seu desenvolvimento físico. Inerente a esta situação de jogo encontra-se a ideia de que as crianças necessitam de ter “domínio de uma cultura específica” onde se encontram subjacentes a “existência de regras” e “significações próprias do jogo”, que as crianças adquirem e dominam enquanto brincam (Monteiro & Delgado, 2014, p.112).

Por esta razão, pode considerar-se o brincar “enquanto produção e produto social” das vivências das crianças (Monteiro & Delgado, 2014, p.111). As famílias confirmam que as tecnologias digitais são de facto influenciadoras da forma como as crianças brincam, identificando que a utilização das mesmas gera novas formas de brincar, pois “as brincadeiras de hoje estão muito diferentes das brincadeiras das gerações anteriores” (I9) (cf. Anexo Z.). Os inquiridos confirmam ainda que, o conteúdo observado pelas crianças é muitas vezes reproduzido, abrindo “horizontes para brincadeira de lutas ou de corridas e [tentando] recriar o que viu na TV/vídeos” (I3) (cf. Anexo Z.). Neste sentido é essencial a supervisão do adulto para que não ocorram situações como a abaixo descrita:

(Nota de Campo N.º 38.7. – 17 de novembro de 2017) Na área do computador estiveram primeiro o RO. e depois a LA. Estiveram a ver um vídeo relacionado com um jogo, não apropriado para idades dos mesmos: GTA – Grand Theft Auto. O vídeo não mostrava conteúdo inapropriado, porém não é para as faixas etárias em questão. Por isso, decidi sugerir que mudássemos o vídeo.

Por norma, enquanto as crianças visualizam vídeos na plataforma *YouTube*, no J.I., esta permanecia em reprodução automática e aleatória mostrando diferentes vídeos, sendo impossível um adulto permanecer constantemente na área do computador. Tal como referem Dias e Brito (2016) o *YouTube* é de facto a plataforma onde as crianças se encontram mais expostas à insegurança *online*, “devido ao algoritmo de sugestões desta aplicação” onde o conteúdo inapropriado surge muitas vezes (p.69).

A questão da supervisão assume um papel fundamental na utilização das tecnologias digitais. Neste sentido, e remetendo para os inquéritos realizados, mais de metade dos inquiridos (cerca de 63,6%) afirma ter uma atitude de supervisão parental

autoritativa (cf. Anexo Z.), isto é, fornecendo às crianças um alto nível de apoio e um alto nível de controle na manipulação tecnológica (Valcke citado por Rojas et al., 2018). No entanto, segundo Blum-Ross e Livingstone (2015), por os pais quererem dar boa imagem de parentalidade por norma referem que realizam com frequência supervisão na utilização digital dos filhos.

Apesar de no contexto de PPSII o conteúdo visualizado ser selecionado primeiramente por um adulto (educadora, auxiliar ou estagiária), tendo por base os interesses das crianças, não é garantido que estas não tenham acesso a conteúdos impróprios, pois a plataforma permanecia em reprodução automática e a supervisão em sala de atividades não era tão restrita como a que ocorria nos seus lares, segundo os pais.

3.4.3. As percepções dos adultos sobre a presente temática (famílias e educadores):

De uma forma geral, quer a educadora (cf. Anexo E.), quer as famílias (cf. Anexo Z.) consideram que a presença e a manipulação de tecnologias junto das crianças é benéfica. Por um lado, a presença de tecnologias em contexto sala torna-se uma mais valia quer para as crianças, quer para o educador, visto ser uma ferramenta acessível que permite dar respostas imediatas às dúvidas que são colocadas (Dias & Brito, 2016):

(Educadora Cooperante, cf. Anexo E.) “Eles fazem uma questão que não sabemos responder e hoje em dia eu pego no telemóvel ou no *tablet* e consigo dar-lhes a resposta, ou vamos ao computador ver. E antigamente, isso era mais difícil. Tínhamos que ir aos livros e tudo mais e acho que nesse sentido tem sido muito positivo, e aqui fomentamos muito isso”.

Já as famílias, destacam o facto de as tecnologias digitais terem “importância para o futuro”, promovendo ainda o “desenvolvimento pedagógico”, “habilidades no manuseamento” das mesmas, permitindo ainda o “acesso a informação” (cf. Anexo Z.).

Também existem aspetos não tão positivos, inumerados pelas famílias, como é o caso da “adição”, o “acesso a conteúdo inapropriado” e a “influência negativa nos comportamentos das crianças” (cf. Anexo Z.).

Estes tipos de comportamentos resultam da exposição a alguns riscos a quais as crianças estão expostas, enquanto navegam online (Brito & Ramos, 2017).

Neste sentido e através da entrevista realizada à educadora e da reflexão e discussão efetuada juntamente com as famílias e outros profissionais que acabaram por se juntar à mesma (cf. Anexo R.), é possível identificar um ponto em comum, pois ambas

as partes consideram fundamental o papel do educador no desenvolvimento de competências associadas à utilização de meios tecnológicos.

(Educadora Cooperante, cf. Anexo E.) “Se nós aqui, em contexto de escola conseguirmos explicar-lhes que o computador não é só para brincar, não é só para jogar, não é só para ver filmes, que têm um leque muito vasto de oportunidades, mas que também tem de ser bem gerido, porque também pode deixar de ser saudável, eu acho que eles conseguem levar essa informação para casa, ou fazer isso autonomamente em casa, ou quando forem mais crescidos.”

(Familiar participante na reflexão, cf. Anexo R.¹³) “[O papel do educador] é balancear e mostrar que as tecnologias não são só para brincadeira, podem ser utilizadas para aprender, como uma ferramenta válida para descobrir... Para a aprendizagem no fundo. (...) Se levarem já esta educação desde pequeninos acho que é uma mais valia.”

De facto, as tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade, passando, conseqüentemente a ser um elemento integrante da prática pedagógica “atuando na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos, ampliando, exteriorizando e transformando as funções cognitivas” do mesmo (Santos & Alves, 2006, p. 19). Dada a presença acentuada das tecnologias no dia-a-dia das crianças, é necessário que estas adquiram competências de manipulação destes instrumentos desde cedo. Por esta razão, os educadores de infância têm um papel fundamental na inserção destas tecnologias nos ambientes educativos.

A mera manipulação destes instrumentos sem qualquer tipo de significação não é suficiente. Assim, o desenvolvimento de uma prática educativa que integre a manipulação efetiva destas tecnologias, ensinando sobre o manuseamento destas ferramentas que se encontram em constante mudança é primordial para o desenvolvimento da cognição, das competências sociais e culturais das crianças (Ramos e Tomás, 2005).

Neste sentido, os profissionais de educação devem ter uma postura que leve à expansão do conhecimento, no que diz respeito à manipulação de tecnologias, pois são estes que assumem um papel de mediação no contexto escolar, estimulando e orientando as crianças (Dias & Brito, 2017). O desenvolvimento destas competências operacionais levará assim ao envolvimento das crianças em novas brincadeiras imaginativas e inovadoras (Ramos & Brito, 2017).

Em suma...

De que forma são utilizadas, nas brincadeiras das crianças, as tecnologias digitais, neste contexto jardim-de-infância?

¹³ Ficheiro Áudio - A utilização das tecnologias em contexto Jardim-de-infância e em contexto familiar

De acordo com os dados apresentados, a utilização de tecnologias digitais neste contexto jardim-de-infância é positiva, desenvolvendo competências sociais, emocionais, de cognição, de resolução de problemas, nas quais a interação com os outros se encontra inerente.

As crianças demonstram uma grande preferência pela visualização de vídeos na plataforma *YouTube*, que incluam as suas personagens de vídeos preferidas. Visto que, não existem *tablets*, nem *smartphones*, a maneira de acederem a esta plataforma passa pela utilização do computador, embora esta não seja a sua tecnologia digital preferida que, de acordo com os inquéritos, é o *tablet*.

O computador é visto pelas crianças, principalmente, como uma forma de entretenimento e como um brinquedo, sendo que todas as outras potencialidades associadas a este equipamento são deixadas de parte.

Quando as crianças utilizam outras tecnologias digitais como as máquinas de filmar, as máquinas fotográficas, os teclados, os auscultadores, os telemóveis, têm como objetivo a reprodução e comportamento dos adultos, em que o jogo sociodramático é central.

A utilização das tecnologias digitais é encarada como uma brincadeira, onde se encontram subjacentes as culturas da infância, resultado de uma cultura societal, que advém das dimensões relacionais, sejam elas entre pares ou com adultos.

E Será que estas tecnologias influenciam a forma como as crianças brincam, neste contexto?

A influência é de facto indubitável, traduzindo-se maioritariamente na reprodução de comportamentos assistidos a partir do conteúdo acedido, onde os vídeos de cariz teatral, resultantes do *marketing* infantil, têm um grande peso. As brincadeiras das crianças encontram-se constantemente a ser influenciadas pelo conteúdo acedido através das tecnologias digitais, que neste caso eram vídeos de cariz teatral, onde os adultos, vestidos de personagens fictícias (como o homem-aranha) realizam uma série de ações, como saltar, correr, etc.

Verifiquei que nas brincadeiras geradas através da influência das tecnologias, são identificados o desenvolvimento de competências sociais, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento físico, tendo ainda por base o jogo simbólico.

Concluo que a supervisão assume um papel fundamental, durante a utilização de dispositivos digitais por parte das crianças, de forma a que seja garantida a influência positiva das mesmas. Deverá assim existir responsabilidade partilhada entre os

intervenientes, isto é, famílias e educadores, de forma a conceber estratégias tendo em conta a utilização de tecnologias para a aprendizagem. Tal como referem Ramos e Tomás (2005), a progressão neste sentido contribuirá para a reinvenção da educação, onde quer as crianças, quer os educadores, contribuirão para o ensino contínuo, reflexivo e coconstruído.

Com este estudo de caso, é possível afirmar que a utilização das tecnologias por parte das crianças é cada vez mais frequente, sendo que esta utilização influencia a forma como as crianças brincam. As interações existentes entre as crianças e os dispositivos digitais influenciam, cada vez mais, a infância, no panorama atual.

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

O presente ponto tem como propósito apresentar o meu percurso durante a experiência da Prática Profissional Supervisionada I e II, bem como os ideais e valores que se cimentaram com o decorrer destas experiências.

Ambas as práticas, tanto em creche, quanto em contexto jardim-de-infância, contribuíram para a construção e solidificação de uma parte significativa da minha profissionalidade docente como educadora de infância. Apesar de todas as suas especificidades e diferenças, quer ao nível dos contextos educativos, intervenientes e experiências, foi através das mesmas que formei e fortaleci a minha ação educativa. Como refere Nóvoa, citado por Cardona (2008b), o processo de profissionalização é consequente do “desenvolvimento do corpo de saberes e saberes-fazer” e ainda “valores característicos da profissão” (p.6).

Pessoalmente, considero que a construção do perfil profissional do educador(a) de infância decorre do tempo, do espaço, do pensamento crítico e reflexivo e acima de tudo, das experiências vividas nos diferentes contextos. Considero ainda que esta construção não é algo estanque, sendo uma construção evolutiva, em que a base são as vivências e reflexões resultantes do dia-a-dia.

O contexto creche foi um surpreendente para mim, pois esta era uma realidade com a qual nunca havia contactado antes. O número de crianças e as suas necessidades foram o que mais me marcou, tendo vivido verdadeiramente o sentido de *educuidar* (Dias, 2012), em que a educação está sempre associada ao cuidado com as crianças. Já em jardim-de-infância, o que mais surpreendeu foi a constante

curiosidade e necessidade de atenção dos vinte e cinco elementos com os quais me relacionei.

(Nota de Campo n.º 48.2 – 3 de maio de 2017 – Contexto Creche) Quando cheguei o Vid encontrava-se à porta da sala a chorar, a Lê abordou-o perguntando “o que se passa?”. Dei uma festinha ao Vid, perguntei-lhe se queria um abraço. Ao verem este ato o Enzo e o Gu acariciaram também o Vid que não nos disse o que se passava.

(Nota de Campo N.º 28.1. – 3 de novembro de 2017 – Contexto Jardim-de-Infância) Mal chego à instituição vejo no corredor o Alê que me diz “Bom dia Catarina” eu retribuo os bons dias, abrindo os braços à espera de um abraço. Este corre até mim. São estes pequenos momentos que me fazem perceber o quão bom é estabelecer uma relação com uma criança.

Neste sentido, os valores psicopedagógicos, as questões éticas e todos os conceitos que, atualmente me definem enquanto educadora de infância e que foram aprofundados, ou alterados de acordo com a atividade reflexiva, ancoraram-me na prática.

Considerando que, o meu desempenho profissional se baseia numa “numa rede de interações sociais mais alargadas, em consequência do grupo etário das crianças . . . da dinâmica de funcionamento da rede institucional” (Oliveira-Formosinho citado por Cardona, 2008, p.7), bem como das relações estabelecidas com as famílias, é imprescindível estabelecer um conjunto de ideais e valores que me auxiliem na construção da práxis profissional.

Estabelecer relações emocionais com cada uma das crianças é sem dúvida o primeiro passo para toda a ação educativa. Quer em creche, quer em jardim-de infância, esta foi a minha prioridade. Proporcionar-lhes um ambiente onde em que se sentissem seguras, física e emocionalmente, com grandes níveis de bem-estar foi outro dos meus grandes focos no decorrer das práticas. Na creche, auxiliar as crianças na transição da hétero para a autorregulação, enquanto que no jardim-de-infância, demonstrar para com as crianças uma atitude de apoio na sua autorregulação e durante a resolução de conflitos.

(Nota de campo n.º 31.7 - 23 de março de 2017 - Contexto Creche) - (...) Procedi à muda da fralda do Lu. Quando peguei no mesmo para coloca-lo no móvel muda-fraldas, este reagiu gritando e pontapeando. Neste momento, estava sozinha e a estratégia que encontrei para acalmá-lo foi cantar uma canção calma. O seu sossego e tranquilidade foram imediatos.

(Nota de campo n.º 24.4.- 27 de outubro de 2017 - Contexto Jardim-de-Infância) Baixei-me ao nível das duas crianças para entender o que se havia passado, mas a mesmo tempo que a Uá chorava, o MC. explicava o ocorrido, o P. e a Tubarão agarraram-me pelo braço gritando “Catarina, Catarina!” para que lhes desse atenção e a Sporting e a Fada também entraram em conflito. A tensão nestes momentos é alguma, pois são várias as crianças a necessitar de atenção e por isso várias situações a gerir. Ajudei a resolver as várias situações, e colocados novamente em fila, prosseguimos pelas áreas da sala.

Brincar com as crianças, ter em conta a sua voz ativa, adotando a pedagogia da participação foram outros intuitos durante as PPS, pois são as motivações e interesses das crianças que guiam toda prática. Encarar cada criança como um ser único, com um *background* específico, sempre foi prioridade, pois é uma demonstração de respeito por cada uma. Para além do respeito, os valores de cooperação, da tolerância e da entreajuda através do meu exemplo foram também uma preferência, pois tal como Siraj-Blatchford (2004) defende “Não se pode esperar que as crianças dêem aos outros aquilo que elas próprias nunca tiveram” (p. 147).

(Nota de Campo N.º 36.5. - 15 de novembro de 2017 – Contexto Jardim-de-Infância) Ainda no tapete, antes do momento de planear, o RO. dirigiu-se a mim dizendo “Catarina, sabes o que é que vou planear? Tesouros! Procurar tesouros contigo!”

(Nota de Campo N.º 36.7. - 15 de novembro de 2017 – Contexto Jardim-de-Infância) Já dispersos pelas diferentes áreas presentes na sala, a Girafa e o Macaquinho aproximaram-se de mim. Este último pediu-me “Catarina, podemos jogar o jogo da corrida e das palmas e da estátua?”, tal como havíamos realizado no recreio. Repetimos a brincadeira.

(Nota de Campo N.º 36.8. - 15 de novembro de 2017 – Contexto Jardim-de-Infância) (...) o Dimu diz-me “vou para a área do tesouro”. Visto que, esta resposta surgiu novamente perguntei “então se calhar temos mesmo de criar uma área dos tesouros... Onde achas que ficava bem?”. O Dimu responde “ali” enquanto aponta para a área da natureza. “E que materiais deve ter?”, pergunto e o Dimu responde “Lupas... E mais nada”.

Para além disto, as atitudes de encorajamento, a atenção à comunicação verbal e não verbal, a atuação na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que é definida pela distância entre o nível atual de desenvolvimento de uma pessoa, determinado pela resolução de um problema, e o nível seguinte de desenvolvimento que pode ser alcançado sob mediação de um adulto ou de um par com maior aptidão (Hauser-Cam, Nugent, Thies, & Travers, 2014).

(Nota de Campo N.º 53.3. - 9 de dezembro de 2017 – Contexto Jardim-de-Infância) O P. tem demonstrado não ter grande à vontade nas atividades de expressão motora, ao nível da locomoção. Noto este facto quando subimos ou descemos escadas e o P. acaba por fazer todo o percurso a tremer (...) Por esta razão, acompanho o P. incentivando-o a realizar os exercícios, fazendo-os com o mesmo, ou simplificando-os. Hoje pela primeira vez, o P. fez as atividades livremente, correndo, lançando e andando. Durante todo o tempo tentei incentivá-lo dizendo “estou muito contente por estares a fazer os exercícios”, “tu consegues”, “boa P.”. No final da sessão, este, esboçou um grande sorriso, dizendo “caína, o P. conseguiu!”. É gratificante ver este tipo de evolução.

No que diz respeito à relação com as famílias, prezei sempre por adotar uma postura de disponibilidade e respeito, de forma a facilitar e construir a comunicação entre as diferentes partes. Tal como referem Sarmento e Marques (2006), a relação entre os educadores de infância e as famílias, é uma relação de parceria, onde deve de permanecer o sentido de articulação mútua. Nesse sentido, apresentei-me às famílias, comunicando através de conversas ou através de recados o que ocorria no

contexto sala, convidando-os a participar no dia-a-dia da creche e do jardim-de-infância.

(Nota de Campo N.º 39.1. – 4 de abril de 2017 – Contexto Creche) Após realizado o convite, o pai do Sant aceitou deslocar-se à creche para realizarmos a receita dos bolinhos de cocô, onde todas as crianças participaram.

Tudo isto porque, tal como referem Sanches e Sá-Chaves (2008), os pais são detentores de conhecimento sobre as crianças, que é essencial à prática do educador, e este último também detém conhecimentos sobre as crianças essenciais às famílias. Para além disso, a interação entre os educadores e as famílias é fulcral para assegurar a progressão nas aprendizagens das crianças (Sanches & Sá-Chaves, 2008).

Como já referi anteriormente, a construção da profissionalidade é sem dúvida um processo progressivo, reflexivo e construído ao longo do tempo e por essa razão, sigo com a certeza que o estabelecimento da relação com os encarregados de educação é algo que tenho de melhorar, pois, apesar dos esforços, ainda tenho dificuldade em estabelecer esta relação. No contexto de creche, senti mais facilidade em comunicar com as famílias, do que em contexto jardim-de-infância. Isto devido à flexibilidade dos horários da instituição onde decorreu a PPS II, o que levava a que não me cruzasse com algumas famílias.

Tanto na experiência em creche, como na experiência em J.I., foi minha prioridade estabelecer com as equipas educativas relações positivas, de cooperação e comunicação com as mesmas, de forma a dar continuidade às intenções pedagógicas estabelecidas pelas mesmas.

(Nota de Campo n.º 5.5.- 10 de fevereiro de 2017 – Contexto Creche) Foi realizada a reunião de educadoras, da qual tive oportunidade de assistir. Estas reuniões têm como objetivos a discussão e reflexão de temas propostos pelas educadoras em conjunto com a coordenadora pedagógica do estabelecimento educativo.

Como referido nos pontos anteriores, o estabelecimento educativo onde decorreu a PPS II tinha como modelo pedagógico a abordagem *HighScope*, contrariamente à instituição educativa onde decorreu a PPS I, que não tinha nenhuma abordagem pedagógica predefinida. Neste sentido, tive especial cuidado em pesquisar sobre a abordagem *HighScope*, refletindo muitas vezes sobre o modelo pedagógico, de forma a desenvolver e consolidar os meus conhecimentos sobre esta prática.

(Reflexões Semana 1 – 25 a 29 de setembro de 2017) No primeiro dia de estágio, uma das principais ideias transmitidas pela educadora cooperante foi a importância de fomentar a resolução de problemas entre as próprias crianças, isto é, deixar que os problemas sejam resolvidos entre elas sem que seja necessário recorrer à ajuda de um adulto. Sempre que foi pedida a minha intervenção na resolução de um conflito, tive sempre em conta os princípios supracitados.

Sempre que existiam dúvidas da minha parte, dirigi-me aos elementos da equipa educativa com os quais contactei, expondo as minhas questões. Ambas as equipas educativas foram sem dúvida fulcrais para a construção da minha profissionalidade docente, pois acredito que aprendi com os melhores exemplos, acerca do verdadeiro trabalho em equipa.

No que diz respeito às práticas investigativas são práticas que, para além de necessárias, são complementares a toda a estrutura evolutiva do profissional. Tanto a prática profissional supervisionada I, quer a II fizeram consciencializar-me para a importância do trabalho de investigação em educação. Em ambas as experiências, senti que o meu conhecimento expandiu, tendo ficado desperta para temáticas proporcionadas pelos ambientes educativos, levando ao meu crescimento enquanto futura educadora.

Penso que o ser humano deve estar sempre predisposto a novas oportunidades, novas experiências e novos conhecimentos que o tornem melhor. Com isto quero dizer que os princípios, valores e intencionalidades acima referidos não são estanques, foram resultado das experiências obtidas, podendo alterar-se ao longo do tempo. No entanto, o que irá sempre permanecer é o foco por conceder alegria e bem-estar às crianças, através de uma ação educativa de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática profissional supervisionada II foi a oportunidade de concretizar as linhas orientadoras por mim idealizadas, demonstrando os meus princípios e valores, e a partir da experiência *aprender fazendo*. Foi essencial atentar aos interesses das crianças, recorrendo à observação e seguidamente realização de notas de campo como técnica de recolha de dados. De entre estes momentos, valorizei o brincar *entre* as crianças e *com* as crianças, porque esta é a atividade mais rica da infância, sendo que também é uma forma de apoiar o processo de aprendizagem pela ação, através da vontade espontânea da criança em aprender (Hohmann & Weikart, 2011).

A conceção de que a criança é um ser individual, portador de um conjunto de saberes, especificidades (de entre elas a idade e as competências), experiências, preferências e interesses, contribuem para a realização de um trabalho assente na qualidade, envolvimento e bem-estar, onde o currículo adaptado é a transparência do respeito pelos direitos das crianças.

Durante o processo da PPS II, tive a oportunidade de aprender valorizar, ainda mais, a voz ativa das crianças, bem como os seus interesses e motivações, que foram a base de sustentação de grande parte da minha ação educativa. Nada é possível sem a relação, o respeito e o afeto para com a criança. Por isso, *chegar a cada criança* foi o mote inicial de toda a prática de a conseguir atuar como mediadora de aquisição de conhecimento, encorajando cada criança para a conquista da autonomia, do desenvolvimento e da aprendizagem ativa.

A prática investigativa foi um processo intenso de descoberta e pesquisa, em que os princípios da ética e da profissionalidade foram essenciais no decorrer do processo. Ao redigir todo o processo investigativo, atentei ao potencial do tema, encontrando sempre mais informações, literatura atualizada e outras questões que poderiam ser abordadas. Isto porque é “cada vez mais importante a promoção da segurança online e a capacitação dos pais de crianças mais jovens para essa questão” (Brito & Ramos, 2017, p.130). Este levou-me a refletir sobre a importância do papel do educador de infância neste sentido, atentando para o facto de que os tempos mudam e é necessário estar a par com a evolução dos mesmos, o que mais uma vez, me leva a afirmar da importância da prática reflexiva do educador de infância.

A partir deste estudo de caso, seria interessante implementar um conjunto de estratégias que levassem à expansão da literacia digital das crianças, em que o adulto, no caso a educadora de infância, atuaria na Zona de Desenvolvimento Proximal, levando a criança adquirir mais conhecimento. As questões da segurança *online*, do papel do educador enquanto promotor de competências digitais, a articulação entre as instituições educativas com os ambientes familiares, levando à progressão do conhecimento tecnológico durante a infância são essenciais. Isto porque, tal como referem Dias e Brito (2017) “as percepções e atitudes dos educadores de infância/professores relativamente às tecnologias digitais, bem como a sua literacia digital e a sua formação nesta área, são determinantes para uma utilização positiva destes recursos” nos ambientes educativos (p.8).

Com a experiência da PPS II, confirmo mais uma vez: estou no caminho certo. Poder contribuir para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem das crianças, ainda que num curto espaço de tempo é um sentimento gratificante. E isso é ser educadora de infância. O meu intuito máximo foi desenvolver com as crianças relações de afetividade, segurança, positividade, contribuindo para a sua curiosidade e sentido

de descoberta, atuando como mediadora deste processo. Acima de tudo, encorajá-las e motivá-las nos diferentes momentos da rotina educativa.

A mobilização e pesquisa de diferentes documentos que sustentassem as minhas reflexões, bem como a análise das diferentes ideias defendidas pelos distintos autores contribuíram para a consolidação daquelas que são atualmente as minhas concepções a cerca da prática em creche e jardim-de-infância. Por isso, destaco a importância do trabalho de pesquisa, que me permitiu expandir o conhecimento, consolidando ou alterando as ideias iniciais por mim tidas, contribuindo assim para a formação da minha identidade profissional.

Creio que o desenvolvimento integrado da criança, só é possível se tiver por base uma educação que qualidade. E nesse sentido, enquanto profissional de educação, sei que dei e darei o meu melhor conceder as melhores experiências ao grupo. Nem sempre é fácil termos “cinquenta olhos” postos em nós e por isso tentei sempre ter uma atitude exemplar onde os valores de respeito, cooperação, tolerância e amabilidade estiveram presentes. Tudo porque qualquer ato realizado pela figura de referência para as crianças, pode tornar-se num exemplo, numa reprodução, seja este ato positivo ou negativo. Daí a importância do constante ato reflexivo na profissionalidade do educador de infância, essencial para a construção da melhor figura de referência possível.

Esta foi sem dúvida uma experiência desafiadora, que me colocou fora da minha zona de conforto. Porém, é quando nos confrontamos com desafios que nos expandimos. E nesse sentido, tornou-se ainda mais assente para mim, que é essencial demonstrar disponibilidade, aceitar desafios, críticas construtivas, seguir caminhos que me levem a adquirir novos conhecimentos, que me levem a querer saber sempre mais e que me permitam realizar uma autoavaliação de mim mesma. Tudo isto para que seja possível conceder o melhor de mim a quem dedico a minha prática: às crianças. Chega agora uma das alturas mais importantes e mais desejadas por mim: por tudo o que aprendi em prática e aprender ainda mais com a experiência.

REFERÊNCIAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado a 24 de abril de 2018 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barbosa, R. F. & Gomes, C. F., (2010). Brincadeira, Mídia e Pós-Modernidade: Reflexões e dilemas na sociedade atual. *Motrivivência*. 34, pp. 28-39
- Blum-Ross, A. & Livingstone, S. (2015). Families and screen time: Current advice and emerging research. *Media Policy Brief*, 17. London: LSE.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, R. (2017). *Família.com: Famílias, crianças (0-6) e tecnologias digitais*. Covilhã: LabCom.IFP.
- Brito, R. & Ramos, A. (2017). Tecnologia digital em ambiente familiar: o caso de crianças dos 0 aos 6 anos. *XIX Simpósio Internacional de Informática Educativa, VIII Encontro do CIED – III Encontro Internacional, SIIE CIED 2017*, 9 a 11 novembro.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância – APEI*, 81,10-16.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional*, III(1). 13-34.
- Cardona, M. J. (2008b). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*. (9) 4-31.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação – Guia para a auto-aprendizagem* (2ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Chaves, I. (2014). *Tecnologia e Infância: Um olhar sobre as brincadeiras das crianças*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

- Coutinho, C. & Lisboa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século xxi. *Revista de educação*, 1(18), 5-22.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de setúbal, Setúbal). Consultada em http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar_Daniela%20Dias.pdf
- Dias, P. & Brito, R. (2016). *Crianças (0 aos 8 anos) e Tecnologias Digitais – Um estudo qualitativo exploratório*. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura.
- Dias, P., & Brito, R. (2017). Tecnologias digitais, aprendizagem e escola: práticas e percepções de crianças com menos de oito anos e seus pais. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, 1(1), 3-25.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of management Review*, 14(4), 532-550.
- Formosinho, J. (Org.), Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade* (3.^a ed.) Lisboa: Texto Editores.
- Gardner, H. (1994). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho, 1104-1121.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J.K., Thies, K., & Travers, J. (2014). *Development of children and adolescents*. Hoboken: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011) *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em acção* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online.
- Hunsburger, W. (2015). A Reggio Emilia-Inspired Pedagogy of Listening. In L. Waks, (Ed.), *Listening to Teach - Beyond Didactic Pedagogy* (pp. 15-24). Nova Iorque: State University of New York.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na Educação de Infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*. 3(25), 137- 154.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. Sheffield: University of Sheffield. Disponível em www.digitalbeginnings.shef.ac.uk.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Monteiro, C. M., & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 106-114.
- Neto, C. (s.d.). *Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Oliveira Formosinho, J. (1998). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In Oliveira Formosinho, J. (Org.), Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.^a ed.). (p. 51 – 92). Porto: Porto-Editora.
- Paiva, N. M, & Costa, J. S. (2015). *A influência da tecnologia na infância desenvolvimento ou ameaça?*. Consultado em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 1-6.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

- Ramos, A., & Tomás, C. A., (2005). *Globalisation & Technology: educational challenges*. Cáceres: Formatex Research Center.
- Rojas, I. B., Barandiran, A. A., & González, E. O. (2018). Participação e acção pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Comunicar*, 26(54), 71-79.
- Román, M., & Torrecilla, F. C. (2010). Melhorar a Qualidade da Educação de Infância Através da sua Avaliação (O que Avaliar e Porquê para Dar Conta da Qualidade na Educação de Infância). *Cadernos de Educação de Infância*, 89, p.4-6.
- Sá, A. V., Júnior, L. N., & Miranda, S. (Orgs.) (2016). *Ludicidade - Desafios e perspectivas em educação*. São Paulo: Paco Editorial.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In Guedes, L. (Org.), *A escola e os actores - Políticas e práticas* (p. 133 -152). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Sanches, M. A. & Sá-Chaves, I. (2008). A Educação de Infância como Tempo Fundador. Para uma Visão Integrada e Coerente da Acção Educativa. In: ??? *XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E., & Alves, L. (Orgs.). (2006). *Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Manuel Jacinto Sarmiento & Ana Beatriz Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (p. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J., (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In Zago, N., Pinto de Carvalho, M., & Vilela, R. A. T. (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interacções*, 2, p. 59 - 86.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-DGE.

- Silva, M. C., & Sarmento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério. In Madeira, R. (Org.), Ferreira, F. I., & Sarmento, T., *Brincar e Aprender na infância* (p. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Siraj-Blatchford, I (Coord.) (2004). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Lisboa: Texto Editores.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-216.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (Org.) (2014). *Brincar, brinquedo e brincadeira: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Maringá: Eduem.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: *Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNICEF (2004). *A Convenção Sobre os Direitos da Criança*. Retirado de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T.(Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

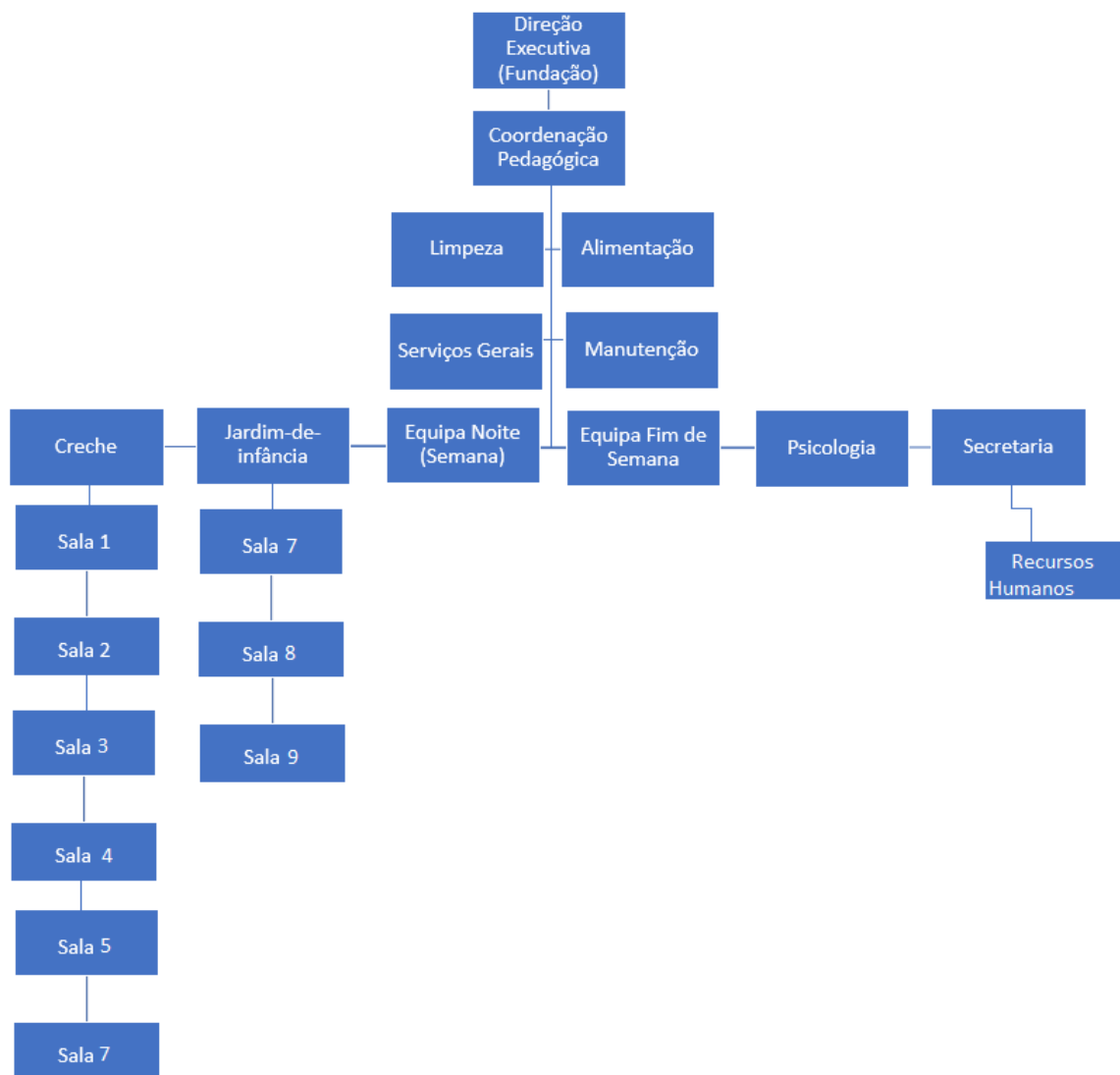
Outros documentos

Projeto Educativo (2014/2015)

Projeto Educativo de Sala (2017/2018)

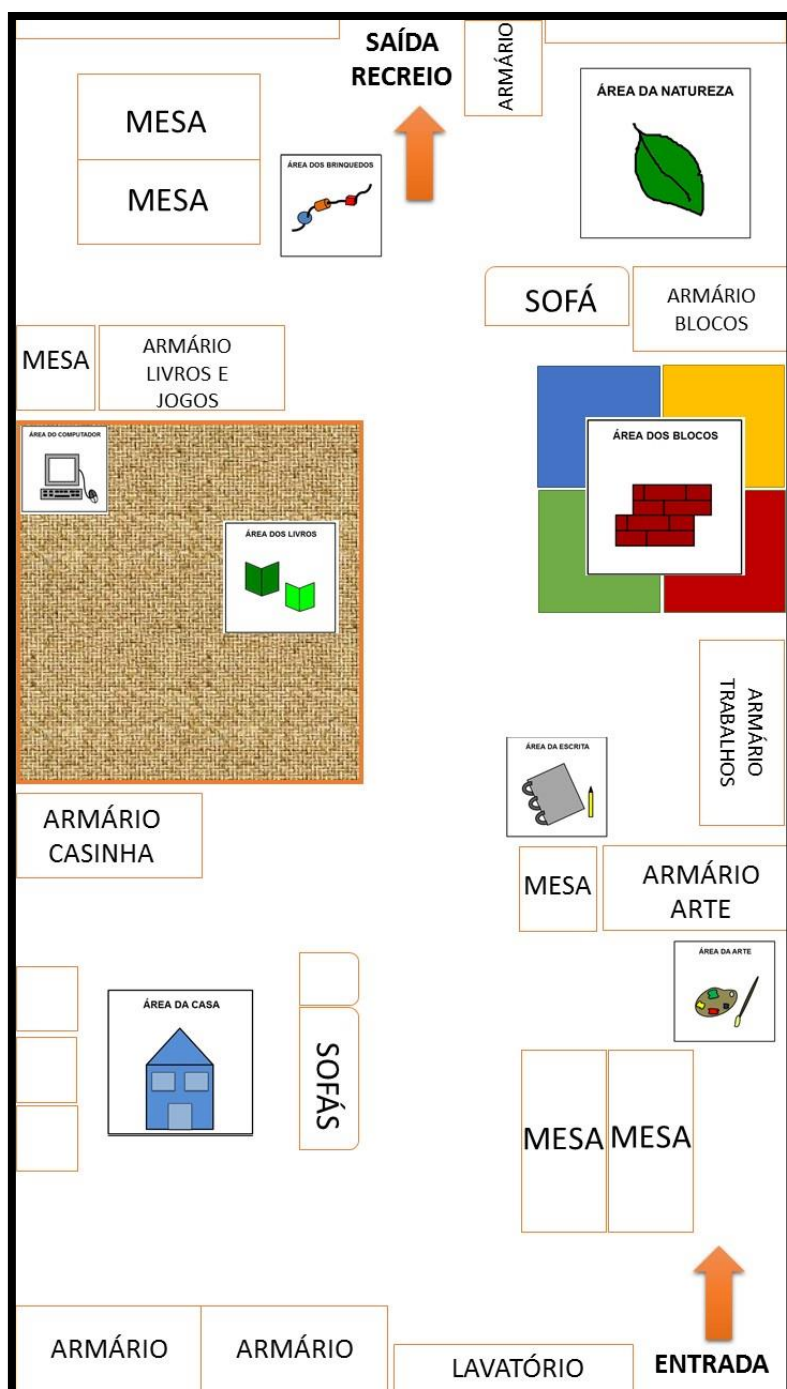
ANEXOS

Anexo A. - Organograma do Estabelecimento Educativo



(Adaptado de Projeto Educativo 2014/2015 – p.39)

Anexo B. – Planta da Sala de Atividades



(Projeto de Educativo 2017/2018 – p.15)

Anexo C. – Área da Casa



Anexo D.– Área do Computador



Anexo E. – Respostas da Entrevista à Educadora Cooperante

Transcrição Entrevista Educadora de Infância

A presente entrevista surge no âmbito da realização do estudo de caso sobre “A utilização e influência das tecnologias digitais nas brincadeiras em contexto de jardim-de-infância”, como forma de obtenção de dados para o mesmo.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração para a entrevista.

Catarina (C.) - Como sabes, o meu trabalho é sobre a utilização de tecnologias em contexto jardim-de-infância e de que forma estas influenciam o brincar. Eu gostava de começar por saber há quanto tempo é que exerces a profissão de educadora de infância.

Educadora (E.) – Desde 2006.

(C.) – Isto porquê... Porque durante este tempo, desde o início da prática até agora se consideras que a forma como as crianças brincam se têm alterado ao longo do tempo?

(E.)- Na sala?

(C.) – Sim na sala.

(E.) – Tive com creche e J.I. e não consigo fazer esse paralelismo, porque são brincadeiras diferentes, não é? E nas salas de creche eles não têm computador. Efetivamente, recorrem mais aos telemóveis de brincar, aos telefones, tudo no meio da brincadeira. Mas, tenho alguma dificuldade em dizer-te se acho que as brincadeiras mudaram

(C.) – Exato, porque também os contextos são muito diferentes.

(E.) – Os contextos são muito diferentes e eu acho que eles em sala, em termos de colégio, são muito difíceis notar isso. Se me perguntares fora da daqui, acho que sim. Já não brincam como nós brincávamos antigamente. Agora, aqui dentro da sala, acho que eles têm brincadeiras saudáveis e acho que brincam como nós brincávamos. Continuam a ter também os mesmos incentivos e o mesmo tipo de materiais. Agora, desde a minha prática profissional... A minha maior experiência é em creche, tenho dois anos só de jardim e, portanto, não consigo fazer assim uma sequência.

(C.) – Mas se calhar também dizes isso do que vês fora do contexto, porque fora do contexto existem outros materiais que fazem com que...

(E.) – Sim, eles em casa têm os *tablets*, as *playstations*, as *nintendos*, essas coisas todas. Eles em casa têm e aqui não têm. Portanto é muito mais fácil em casa eu fazer um puzzle para ir ver televisão. Eles aqui têm muito mais dificuldade... Ok aqui têm o computador, mas nunca me pediram para por um jogo. Nunca. Pedem-me sempre para ver vídeos, séries, para irmos pesquisar alguma coisa. Tem graça que nestes dois anos eles nunca me pediram para por nenhum jogo. Portanto, o computador é utilizado mais como uma ferramenta para eles irem ver músicas que gostam, ver filmes ou séries que gostam, ou coisas que gostam. Eles gostam imenso de ver os carros a partirem-se, ver os super-heróis saltar para a água, portanto coisas desse género. Por acaso jogos, eles nunca me pediram para meter. Por isso não considero que tenha havido muita alteração no contexto escola, no contexto sala.

(C.) – Também por causa dos fatores externos a isso. Então no que diz respeito ao papel das tecnologias, consideras que estas têm assumido uma maior relevância nas brincadeiras das crianças? Se sim, como? Também é ir um bocadinho ao encontro daquilo que já tinhas respondido, visto que no contexto...

(E.) – No contexto de sala... Mas também tem havido na parte da pesquisa. Quando temos de ir pesquisar, hoje em dia é muito mais fácil. Eles fazem uma questão que não sabemos responder e hoje em dia eu pego no telemóvel ou no tablet e consigo dar-lhes a resposta, ou vamos ao computador ver. E antigamente, isso era mais difícil. Tínhamos que ir aos livros e tudo mais e acho que nesse sentido tem sido muito positivo, e aqui fomentamos muito isso. Ok, não sabemos, vamos à procura. E vamos à procura onde? Ou no tablet, ou no telefone que é o que está mais fácil acesso. Se não tivermos, vamos ao computador. Já aconteceu estarmos no recreio e eles fazerem perguntas e vamos ver ao telemóvel. Portanto, tem assumido um papel importante dentro da escola e neste contexto escola. Contexto de casa... Se calhar já não é bem a mesma coisa.

(C.) – O que te ia perguntar agora é que o contexto colégio acaba por também vos dar as ferramentas, como o tablet, para vos ajudar nesse sentido, certo?

(E.) Sim sim, temos o tablet agora para tirar fotografias, para pesquisar e é uma ferramenta que é ótima para utilizar em sala, sem dúvida alguma.

(C.) – Já respondeste um bocadinho a esta questão, mas gostava de saber se acabas por recorrer à utilização de tecnologias digitais?

(E.) – Várias vezes, várias vezes ao dia, nas atividades, seja para pesquisar seja para... aqui na área da arte pedem-me “quero desenhar um dinossauro, como é que se desenha o dinossauro?” e nós vamos ao tablet, pesquisamos a foto do dinossauro e eles desenharam. “Quero fazer uma ponte? Como é que faço uma ponte?” Vamos ver como se faz a ponte... Nisso eu acho que é ótimo, é uma ferramenta muito útil. E às vezes, no quadro das mensagens nós precisamos de ajuda para ver como se faz alguma coisa para desenhar e ajuda imenso. Até para nós adultos é bom e para eles também.

(C.) – E acabas por utilizar quais tecnologias? Telemóvel, tablet...?

(E.) – Telemóvel e tablet.

(C.) – E o computador?

(E.) – O computador também uso. Mas se for assim uma coisa mais rápida, telemóvel e tablet. Se tiver de mostrar um filme, ou pesquisar alguma coisa mais a fundo, ou quando é um grande grupo, não estou a mostrar no telemóvel. No computador tem uma imagem maior. Se for individualmente, ou uma coisa com um grupo mais pequenino faço com o telemóvel e o tablet. Em atividades uso sempre o computador.

(C.) – E podias dar um exemplo de um tipo de atividade que tenhas utilizado uma tecnologia? Ou é mais estas quando queres mostrar um filme, ou...

(E.) – Nós fomos ver os vulcões à sala 7, num projeto que fizeram. E eles ficaram com dúvidas, sobre o nome as pedras que saltavam e nós vimos ver... era uma coisa que eu não sabia responder e eles estavam curiosos para ir saber. Fomos ao tablet tentar perceber isso e fomos ver imagens de vulcões, filmes de vulcões em erupção que eles queriam ver e para tentar responder às questões que eles tinham.

(C.) - Quais consideras serem as maiores dificuldades e facilidades da utilização de tecnologias no contexto sala?

(E.) – Dificuldades... inicialmente foi quando eles passaram da creche para o J.I., e na creche não têm computador, e quando passaram para o JI. Toda a gente queria ir para o computador. Era novidade e aquilo na altura foi muito difícil de gerir porque eles queriam estar todos no computador e é muito complicado porque não conseguem ver... Queriam estar dias seguidos e depois não havia vazão para os outros também irem e foi mais porque era novidade. Porque assim que passou a novidade aquilo ... Há dias e dias que ninguém quer ir para o computador, depois querem todos ir para o computador. Portanto, essa foi assim a maior dificuldade. É gerir aquele instrumento a nível de espaço e pessoas que o podem utilizar ao mesmo tempo, porque as nossas áreas não têm limites de crianças como sabes. Só a do computador é que tivemos de colocar porque era impensável estarem ali vinte e cinco no tempo de fazer... E quando nos distraímos às vezes estão lá mais, mas eu fecho os olhos se eles estiverem organizados e se estiver a correr bem. Se não estiver a correr bem, temos de ir lá intervir e relembrar que aquilo tem uma utilização para X e quem é que começou, quem é que planeou ir para lá. Nós temos uma tabela, para saber quem é que lá esteve. Essa é a maior dificuldade, é gerir o tempo e gerir uma criança que por exemplo, pode acontecer, todos os dias quer ir para o computador. E no nosso modelo nós não contrariamos uma ideia inicial de uma criança. O máximo que eu lhe posso dizer é “tu ontem estiveste no computador e dois meninos do teu grupo escolheram ir para o computador, por isso vais ter de escolher ir para outro sítio... sugerir. Mas de qualquer das formas não é o que

mais gostamos de fazer, mas é o que tem de ser. É a gestão. Ao nível de facilidades, é a facilidade de resposta. Acho que isso é ótimo. Há muita coisa que nós não sabemos, eles perguntam coisas que não lembram a ninguém e o poder responder-lhes logo. Porque responder-lhes uma hora mais tarde, ou no dia a seguir já não tem o mesmo efeito. O impacto de poder responder logo, a prontidão, para eles é muito importante. Eles não se esquecem e o interesse. Se às vezes uma pessoa não responde logo... interesse fica por ali. E o facto de termos estes instrumentos ajuda. Eles também poderem desenhar, pedir para mostrarem desenhos, uma música que gostem porque querem cantar... E acho que isso para eles é ótimo.

(C.) – Vês diferença entre uma atividade estruturada com materiais a serem explorados aqui na mesa, do que uma atividade que envolva tecnologias? Achas que é mais apelativo ou ocorre de igual forma?

(E.) – Acho que eles recebem de igual forma, até porque eles são um grupo que estão muito habituados a ter atividades exploratórias. O modelo é assim. Por isso, mostrar-lhes um filme no computador ou uma experiência qualquer no computador, ou trazer os materiais para fazer a experiência... eu acho que eles iam gostar muito mais de estar na mesa a mexer. Eu, como pessoa, ia gostar muito mais de mexer nos materiais e a vivenciar aquilo. Dentro do modelo, como eles estão habituados, acho que iam preferir muito mais explorar os materiais do que estarem a ver no computador. É muito mais gratificante, poderem mexer, experimentar e estão habituados a isso.

(C.) – A última pergunta, que também já respondeste um bocadinho, é se consideras importante o conceder oportunidades de exploração de tecnologias, assim como o desenvolvimento de competências de utilização destas mesmas às crianças? Porquê?

(E.) - Eu acho que sim, muito porque os pais em casa não conseguem dosear isto. Se nós aqui, em contexto de escola conseguirmos explicar-lhe que o computador não é só para brincar, não é só para jogar, não é só para ver filmes, que têm um leque muito vasto de oportunidades, mas que também tem de ser bem gerido, porque também pode deixar de ser saudável, eu acho que eles conseguem levar essa informação para casa, ou fazer isso autonomamente em casa, ou quando forem mais crescidos. Porque

hoje em dia já há muitas escolas ao nível do primeiro ciclo que utilizam os computadores, os tablets e tudo mais. Eu acho que se eles forem daqui já habituados a mexerem nas tecnologias é bom, mas eles parece que já nascem a saber mexer. Mas eu acho que é mais esta questão da gestão do tempo, a gestão do que posso fazer com estes instrumentos. Não só cingido a jogos, filmes... normalmente o que vejo são as crianças estão num restaurante, à espera de um médico, estão numa fila e estão num telemóvel a ver filmes ou a ver música, ou coisas assim. Não os vejo a fazer mais nada. Portanto acho que nós temos um papel muito importante.

(C.) - Acaba também por fazer a ponte... consideras que uma das tuas ideias é que se pode fazer a ponte para o primeiro ciclo sobre as competências adquiridas aqui.

(E.) - Sim, acho que sim. Porque eu considero que é um instrumento muito válido, então no primeiro ciclo, acho que eles deviam mesmo trabalhar com isso diariamente.

(C.) - E se formos a ver é o que mais vão utilizar para o resto da vida.

(E.) - É verdade. É como falávamos uma vez, é tudo bom senso. A televisão... A televisão quando apareceu também... é uma nova tecnologia "antiga". Mas quando surgiu... nós deixávamos de brincar na rua? Deixávamos de brincar no nosso quarto com os nossos brinquedos? Não. As pessoas têm de ter bom senso em utilizar as coisas. A internet e tudo isso é uma questão de bom senso. Os pais são muito responsáveis por isso e a escola também.

Anexo F. – Dia Tipo

Durante o período entre as 7h e as 9h10 as crianças chegam ao jardim-de-infância, reunindo-se no refeitório do colégio. Sentam-se nas diferentes mesas, em pequenos grupos, de acordo com os seus interesses, pois cada mesa contém brinquedos disponibilizados pela auxiliar de educação.

(Nota de Campo N.º 21.1. – 24 de outubro)

Já se encontram presentes o Macaquinho, o RO., o P. e o Alê. Estes dois últimos, assim que me veem entrar no refeitório fazem questão de me cumprimentar. “Bom dia Catarina!” diz o Alê. No caso do P., este aproxima-se de mim e encosta-se ao meu ombro.

Às nove horas, chega a educadora, a quem o grupo cumprimenta *entusiasticamente*.

(Nota de Campo N.º 2.1. – 26 de setembro)

A educadora chega ao refeitório e o grupo reúne-se numa fila para se deslocarem até à sala. Neste momento, uma das crianças, o LO., mostra à educadora o seu brinquedo: um carro com íman. Enquanto se deslocam para os cabides, junto à sala.

Deslocam-se até aos cabides, onde se encontram os casacos, cachecóis, galochas e afins, para que possam partir para o espaço exterior.

9h15 - “*Catarina, queres brincar connosco?*”

Neste período, as crianças brincam no espaço exterior. Jogam à apanhada, ao macaquinho do chinês, entre outros jogos e brincadeiras por elas criadas.

(Nota de Campo N.º 36.3. – 15 de novembro)

Observei o Benfica e o Macaquinho que corriam de um lado para o outro tocando nas grades dizendo “estátua”. Depois aproximaram-se de mim, pedindo para brincar com os mesmos. Propus-lhes que fizéssemos uma nova brincadeira, a brincadeira das estátuas.

É também durante este tempo que as crianças se encontram com os seus pares, interagindo com os mesmos:

(Nota de Campo N.º 17.1. – 18 de outubro)

No espaço exterior, é possível observar quem chega ao colégio. Já no lado de dentro, a Fada observa a chegada da Hello Kitty. Apressada, a Fada corre para junto da grade para dar os bons dias à Hello Kitty, que lhe mostra que brinquedos trouxe para o colégio.

9h30 - “*Sala 9! Vamos ver o quadro das mensagens!*”

Ao ouvirem a auxiliar de educação ou a educadora chamar “*Sala 9*”, as crianças dirigem-se para o interior do colégio. Arrumam os seus brinquedos, tiram os

seus casacos autonomamente e, caso se tenham esquecido, colocam as suas batas. Logo de seguida, reúnem-se na área do tapete onde, sentados, realizam o quadro das mensagens. Neste momento é visto o dia e o mês em que se encontram, qual o dia da semana, qual o estado do tempo e são contabilizados o número de meninas e meninos, somando posteriormente o total. As crianças participam ativamente neste momento.

(Nota de Campo N.º 6.6. - 2 de outubro)

Ainda junto ao quadro das mensagens, chega ao grupo mais uma criança. A Barbie Princesa repara:

“Olha! As meninas já são mais que os meninos!” (anteriormente estavam presentes 8 meninos e 7 meninas). A educadora corrige *“Agora estão iguais”*. No entanto, a Barbie Princesa demonstra ter noção de contagem.

Logo depois, são comunicadas as atividades que serão realizadas no presente dia. A educadora prepara antecipadamente o quadro das mensagens, desenhando ícones correspondentes às atividades a realizar no dia.

(Nota de Campo N.º 8.2. - 4 de outubro)

Ao ver os ícones desenhados no quadro das presenças, o Alê conseguiu antecipar de imediato a atividade que iria ser realizada: *“Vamos fazer bolo de maçã!”*. A atividade em grupo neste dia foi a execução de uma receita (“apple crumble”) presente na história lida na semana anterior “O livro Laranja d’outono”.

9h45 – Tempo de Planear

Segue-se o tempo de planear, onde os pequenos grupos reúnem-se junto das suas mesas:

(Nota de Campo N.º 10.4. - 9 de outubro)

As crianças sentaram-se na mesa e perguntei qual era a lengalenga que queriam que cantasse para a escolha aleatória das crianças para o tempo de planear. A Sporting respondeu dizendo “A do caracol!”. Comecei assim a escolher as crianças, para que me dissessem o que pretendiam realizar no tempo de “fazer”. Perguntei a cada criança “para onde queres ir?”; “o que vais fazer?”; “com quem vais brincar?”; “que materiais vais utilizar?”. Depois deste pequeno diálogo cada criança dirigiu-se à área escolhida.

9h55 – Tempo de Fazer

As crianças, depois de escolherem a área onde querem estar durante o tempo de fazer, deslocam-se para a área da sua preferência, brincando com os materiais que foram ditos durante o tempo de planear. Quando surge o interesse por outra área da

sala, arrumam os materiais com os quais estiveram a brincar e trocam de área. No decorrer do tempo de fazer, as crianças interagem e brincam entre si.

(Nota de Campo N.º 18.1. – 20 de outubro)

No tempo de fazer, voltou a surgir o interesse pela caça ao tesouro. O LO., o Alê, a Barbie Princesa, a Sporting e o S. quiseram participar na brincadeira. Os “*super-heróis*” (crianças envolvidas na brincadeira) escolheram um objeto para levarem consigo, de entre capas, bússolas, mapa e binóculos, para partirem à descoberta do tesouro. O LO. escondeu o tesouro e deu as indicações: “*Podem vir!*” Continuou a orientar o momento “*Está quente, muito quente!*”. Quando os colegas encontraram o tesouro o LO. disse “*Boa! Conseguiram! E agora, o que será que está dentro do saco? Vamos ver!*”.

10h45 - “Está na hora de arrumar, está na hora de arrumar, os brinquedos todos no lugar, os brinquedos todos no lugar”

Neste momento, as crianças arrumam os materiais e brinquedos que estiveram a utilizar durante o tempo de fazer. Seguidamente sentam-se nas mesas dos respetivos pequenos grupos.

10h55 – Tempo de refeição ligeira e tempo de rever

Sentados às mesas, uma criança de cada grupo voluntaria-se para distribuir a fruta, as bolachas e as águas para a refeição ligeira. Enquanto comem, segue-se o momento de rever, em que três crianças, escolhidas aleatoriamente, partilham com o pequeno grupo o que realizaram durante o tempo de fazer.

(Nota de Campo N.º 60.2. - 8 de janeiro)

Durante a brincadeira as crianças partilharam antes si as experiências que já tinham tido sobre o campismo. No tempo de rever, perguntei ao Alê “o que fizeste no tempo de brincar?” e este respondeu “brinquei às tendas.” “E como é que se brinca às tendas?” perguntei de seguida e este respondeu-me “dormimos e depois comemos”.

11h10 – Tempo de pequeno ou grande grupo

Neste período decorre a atividade planeada para o dia, que pode acontecer em grande ou em pequeno grupo. É explicado o que é pretendido e são disponibilizados os materiais previamente preparados.

(Nota de Campo N.º 40.1. - 21 de novembro)

Para fazer a experiência com o pequeno grupo dos jipes de corrida, coloquei em cima da mesa o tabuleiro com os materiais necessários. Depois perguntei ao grupo se se lembravam do que o escuteiro nos tinha dito que poderia acontecer caso um escuteiro se perdesse na floresta e não

tivesse uma bússola. (...) Para fazer uma bússola caseira expliquei que era necessária uma agulha, água e uma folha.

11h30 – Tempo no espaço exterior e tempo de fazer as camas

Terminada a atividade, um pequeno grupo de cada vez desloca-se para o espaço exterior ou permanece na sala para fazer as camas. No espaço exterior, brincam e interagem entre si. Enquanto fazem a cama denota-se o sentido de ajuda entre algumas das crianças do grupo, existindo um grande sentido de responsabilidade por este momento, pois cada criança é responsável por fazer a sua cama.

12h10 – Higiene e refeição do almoço

As crianças dirigem-se para as casas de banho, onde realizam autonomamente a sua higiene. Seguidamente, deslocam-se até ao refeitório onde almoçam.

13h – “Quando o sol se esconde e a lua quer brilhar, está na hora de um sonho agarrar...” – Tempo de repouso

Depois de almoçarem, as crianças realizam novamente a sua higiene. De seguida, deslocam-se para a sala para dormir. As crianças que não desejam dormir permanecem nas suas camas, com os seus brinquedos, aproveitando o tempo de repouso.

15h – “Sala 9, vamos acordar...”

As crianças acordam, arrumam os seus lençóis e brinquedos autonomamente.

15h30 - Tempo de Grande Grupo/Atividades de Enriquecimento Curricular

Durante a parte da tarde, a educadora de infância dinamiza junto das crianças a atividade planeada para o grande grupo.

(Nota de Campo N.º 46.6. – 30 de novembro)

À tarde, o momento em grande grupo tratou-se de uma visita interativa à exposição “Aterro” de Bordalo II, onde a educadora mostrou as diferentes esculturas realizadas pelo artista. As crianças identificaram as figuras esculpidas, na sua maioria animais, e também os materiais utilizados pelo artista.

Também é durante a parte da tarde que decorrem as atividades de enriquecimento curricular e as atividades extracurriculares.

16h - Lanche

Neste período do dia, as crianças, acompanhadas pela educadora de infância e pela auxiliar deslocam-se até ao refeitório, onde realizam a refeição do lanche.

16h30 – 17h – Tempo no Espaço Exterior “Até *amanhã*”

Aproxima-se o final do dia e as crianças deslocam-se para o espaço exterior, aproveitando os últimos momentos de brincadeira no colégio. Algumas crianças permanecem no colégio até às 17h, enquanto outras permanecem até mais tarde.

Anexo G . – Estruturação das atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular

As atividades de enriquecimento curricular são destinadas a todas as crianças, sendo elas dinamizadas pela educadora de infância e outros profissionais, mais precisamente entidades externas. As crianças participam nas sessões de **Robótica**, nos **Ginásios da Matemática**, nas atividades de **Expressão Motora** e ainda nas sessões de **Introdução à Língua Inglesa**.

No que concerne às atividades extracurriculares, as famílias das crianças podem ou não inscrevê-las nestes momentos. A oferta de atividades é **Natação**, **Gimnoanima** e **Invento Musical**.

Anexo H. – Idades das crianças

Nome da Criança	Idade em janeiro de 2018
Alê.	5 anos e 11 meses
Fada	4 anos e 11 meses
Bela	5 anos
Dimu.	4 anos e 10 meses
Barbie Princesa	5 anos e 3 meses
J.	5 anos e 10 meses
LA.	4 anos e 5 meses
LE.	4 anos e 2 meses
Benfica	4 anos e 11 meses
TI.	4 anos e 11 meses
LO.	5 anos e 8 meses
Girafa	5 anos
MC.	4 anos e 2 meses
M.	3 anos e 1 mês
Sporting	4 anos e 11 meses
Hello Kitty	4 anos e 6 meses
B.	4 anos
P.	3 anos e 10 meses
Uá	3 anos e 5 meses
Tubarão	3 anos e 3 meses
Macaquinho	4 anos e 8 meses
RO.	4 anos e 10 meses
S.	4 anos e 4 meses
VA.	3 anos e 7 meses
VP.	4 anos

Anexo I. – Rotinas

Como estratégia de orientação no tempo, foram criados eventos específicos para cada dia da semana. As crianças pediram e posteriormente negociaram com a educadora os eventos a acontecer em cada um dos dias:

Dia da Semana	Evento	Explicação
Segunda-feira	Dia da partilha	Encontra-se previamente estipulado qual a criança a efetuar a partilha na semana decorrente. Em conjunto com as famílias, as crianças decidem se querem partilhar um jogo, um bolo, ou qualquer objeto a partilhar com o restante grupo.
Terça-feira	Dia do pé descalço	Era uma vontade constante das crianças em permanecerem descalças no decorrer do dia da sala. Por essa razão, foi estipulado um dia específico para que as crianças pudessem andar livremente descalças pela sala.
Quarta-feira	Dia do brinquedo	Neste dia, as crianças podem trazer um brinquedo que lhes pertença para sala podendo brincar com o mesmo nos diferentes momentos do dia.
Quinta-feira	Dia sem farda	As crianças não utilizam a bata neste dia. Encaram-no como um dia especial e por isso vestem-se com vestidos, camisas, gravatas, etc.
Sexta-feira	Dia da surpresa	A educadora e a auxiliar preparam uma atividade surpresa neste dia com base nos interesses das crianças. Pode ser uma ida ao espaço, um acampamento, um discoteca dependendo dos interesses demonstrados.

Anexo J. – Notas de Campo/Registos de Observação

Semana 1

(25 a 29 de setembro)

Dia	Unidades de Registro
25 de setembro - Nota de Campo N.º 1	• Nota de Campo N.º 1.1. Neste dia estiveram presentes 20 crianças. O estabelecimento educativo funciona de segunda a sábado das 7h00 às 00h30. No caso das crianças que chegam à instituição educativa antes das 9h, estas permanecem na sala de acolhimento junto ao refeitório. No caso das restantes crianças, que chegam a partir das 9h, o acolhimento realiza-se no espaço exterior à sala. • Nota de Campo N.º 1.2. O Dimu trouxe para a sala três folhetos de um museu que a sua avó visitou, sobre uma quinta e um borboletário. Apresentou-os à educadora, abrindo-os e na sua direção. • Nota de Campo N.º 1.3. Depois do acolhimento as crianças entraram na sala reunindo-se junto ao quadro. Neste momento existe uma pequena conversa de grupo, onde é dito o dia, mês e ano em que se encontram. Dizem quantas crianças estão presentes, no caso do dia de hoje estavam 20. Contam quantas meninas e quantos meninos estão presentes, sendo este número escrito no quadro pela educadora ou auxiliar e reproduzido por uma criança escolhida aleatoriamente (um-dó-li-tá). De seguida, são comparados os números “estão mais meninos ou meninas?”. Neste dia, estavam o mesmo número de meninos e de meninas. Uma das meninas disse “Mais meninas!” enquanto outra respondeu “Não, não! Está a mesma coisa! É igual!”. • Nota de Campo N.º 1.4. Foi colocado no quadro, através de ícones/desenhos, o que iria decorrer de manhã (menino + menina + prenda), como forma de anunciar que o MC., o novo colega do grupo, havia chegado e trazido uma

surpresa. No caso, o **MC.** presenteou o grupo com um animal de estimação: uma tartaruga. Iniciou-se a discussão sobre qual seria o nome que lhe iria ser atribuído, no entanto o grupo não decidiu nenhum nome, pois não sabiam se a tartaruga era macho ou fêmea (oportunidade de projeto).

- **Nota de Campo N.º 1.5.**

A educadora chamou à atenção do grupo da presença de um novo elemento na sala e, deste modo, iniciou-se a minha apresentação. A educadora geriu esta dinâmica introduzindo a consciência linguística ao nível do fonema. “Vamos pedir-lhe uma pista, qual será a letra do primeiro nome” “Então que palavras conhecemos com C (Cê) que é o som “que”?”. O Alê respondeu “Catarina, Carlota”. Depois perguntaram qual era a letra seguinte, repetindo o mesmo processo.

- **Nota de Campo N.º 1.6.**

Para que o tempo do “fazer” (brincar) não ficasse comprometido, a educadora decidiu suprimir o tempo do “planear”. Informou o que iria passar-se no tempo da atividade, onde o grande grupo se divide em dois pequenos grupos o “Batman” e os “jipes” e assim decorrem diferentes atividades.

- **Nota de Campo N.º 1.7.**

As crianças distribuem-se autonomamente pelas diferentes áreas existentes na sala, de entre elas a área da natureza, a área dos blocos, a área da escrita, a área da arte, área da casa, área do computador. A educadora colocou a mesa de experiências da área da natureza no exterior, permitindo que as crianças pudessem fazer manipulações com água. Ainda na área da natureza, as crianças fizeram observação da tartaruga com lupas – **S., Alê, MC., LO..**

Na área da arte, foram feitos recortes, colagens e plasticina – **TI., LE....**

Na área dos blocos algumas crianças realizaram puzzles e outras brincaram com os carros e com os animais.

Na área da casa, duas meninas fantasiaram-se, brincaram aos médicos, entre outras brincadeiras.

- **Nota de Campo N.º 1.8.**

A educadora pediu que arrumassem, para que, em seguida pudessem realizar a atividade e o tempo de “rever”. Por norma, a atividade não dura muito mais do que 15 minutos. O grande grupo divide-se nos dois pequenos grupos: Batman e Jipe. Um grupo foi para o jardim exterior realizar uma atividade de consciência fonológica, enquanto o outro permaneceu na sala para realizar a atividade da dissecação da maçã.

- **Nota de Campo N.º 1.9.**

O grupo que realizou a atividade de dissecação da maçã começou por observá-la. A educadora perguntou de que cor eram as maçãs que estavam a observar e quais as cores que existiam. Pediu ainda que antecipassem de que cor seriam as maçãs por dentro. “Azul!” respondeu um dos meninos, dada esta resposta a educadora cortou-as e assim todos os meninos observaram as cores, compararam as duas qualidades da maçã, cheiraram, observaram com lupa e disseram os constituintes da mesma. Depois saborearam a maçã. Dado que não sabiam os nomes de todos os constituintes da mesma utilizaram um dispositivo móvel com internet para pesquisar qual o nome correto. Assim, ainda conseguiram descobrir todas as cores das maçãs, falando das qualidades existentes.

À pergunta “então e que mais frutas têm caroços?” o **LO.** respondeu “ameixa”, o **S.** respondeu “melancia” e depois a educadora pediu que comparecem os diferentes tipos de caroços. Depois foram cortadas maçãs para serem feitas pinturas com as mesmas com três tons (amarelo, vermelho, castanho) através de carimbagem.

- **Nota de Campo N.º 1.10.**

Depois de arrumadas as pinturas e lavadas as mãos, as crianças foram buscar os lençóis para fazerem as suas camas. Metade do grupo de cada vez, enquanto metade brincava no exterior, a outra metade fazia as camas.

- **Nota de Campo N.º 1.11.**

As crianças foram à casa de banho para depois poderem dirigir-se ao refeitório. No refeitório todos comem autonomamente, no entanto alguns ainda pedem ajuda. Cada um entrega a sua loiça na copa e caso queiram repetir, fazem-no autonomamente. Depois de comida a fruta segue-se a hora da sesta.

	• Nota de campo N.º 1.12. As crianças que não terminam de comer a comida no refeitório, fazem-no na sala. • Nota de Campo N.º 1.13. Quando uma criança mostra um trabalho as educadoras tendem a ter uma reação como “UAU”. Na pedagogia High Scope, privilegia-se o reforço positivo numa perspetiva construtiva, isto é, não dizer meramente que o trabalho está bonito, mas sim levar as crianças a pensar como é que foi feito. Perguntar “porque utilizaste esta cor aqui?” etc.
26 de setembro - Nota de Campo N.º 2	• Nota de Campo N.º 2.1. A educadora chega ao refeitório e o grupo reúne-se numa fila para se deslocarem até à sala. Neste momento, uma das crianças, o LO., mostra à educadora o seu brinquedo: um carro com íman. Enquanto se deslocam para a sala, a educadora sugere os materiais que existem no corredor de modo a identificar qual é que tem magnetismo. • Nota de Campo N.º 2.2. As gémeas chegam e vão de imediato regar os canteiros existentes no espaço exterior. Estes canteiros foram realizados pelos pais, que também construíram outros equipamentos do recreio. Depois de regarem, a educadora sugere que as gémeas e o MC. cheirem os canteiros. Depois identificam e etiquetam as diferentes plantas: tomilho, coentros, hortelã, hortelã chocolate... • Nota de Campo N.º 2.3. Depois do acolhimento no espaço exterior, a educadora chama o grupo para o interior “Sala 9!”. Reúnem-se todos junto à área do quadro das mensagens. Começam por dizer que dia é hoje (26) e depois contam até esse número. Depois identificam o mês, o ano e o dia da semana. Através de um destrava-línguas, a educadora escolhe aleatoriamente uma criança para realizar a contagem das crianças da sala. O MC. é a criança escolhida. Primeiro são contadas as meninas (11), depois os meninos (9). Neste momento, a educadora apercebeu-se da dificuldade da criança em contar e pediu-lhe que apontasse para cada uma delas. O MC. escreve os números no quadro e depois a educadora incentiva a que façam uma subtração, tentando perceber a diferença entre os meninos e as meninas. Alguns disseram respostas erradas como 5, até que depois surgiu a resposta correta, 2.

- **Nota de Campo N.º 2.4.**

Para planear as atividades a realizar, a educadora recorreu ao mapa dos tesouros como estratégia. Cada criança escolheu um lugar para permanecer durante o tempo de fazer. As escolhas são feitas nos pequenos grupos: jipes e Batman.

- **Nota de Campo N.º 2.5.**

Área do computador – O **Alê**, o **LO.** e a **Sporting** tiveram de partilhar o mesmo espaço. A minha intervenção foi “como vamos resolver?”. Como os intervenientes não participaram com ideias de resolução, senti alguma dificuldade. Pouco depois a educadora interveio.

- **Nota de Campo N.º 2.6.**

Área da natureza – **TI.** e **Sporting** tiveram o conflito na partilha de material, no caso 2 seringas. A minha intervenção foi “Como vamos resolver?”. Dada a resistência em apresentarem uma solução perguntei “Quem tinha a seringa primeiro?”, as duas meninas responderam da mesma forma “Eu”. De seguida, interveio o **Alê**, dizendo “quem tinha primeiro era a Sporting!”. Assim, quem ficou com a seringa foi a Sporting, tendo a TI. ido para outra atividade.

- **Nota de Campo N.º 2.7.**

No tempo de rever participam no máximo três crianças, escolhidas aleatoriamente, pois não existe tempo suficiente para todas as crianças participarem no mesmo dia. Tal como no tempo de planear, a educadora durante o tempo de rever ao mapa dos tesouros. O **S.** foi a criança escolhida para iniciar este momento, no entanto, ao invés de apontar diretamente para a área onde esteve durante o tempo de fazer, apontou para o canto do mapa onde estava presente uma rosa dos ventos. Nesse momento disse “Nós temos isto na sala!”. A educadora incentivou-o a mostrar-nos e que parte da sala estava. O **S.** dirigiu-se à área da natureza e voltou para a mesa com uma bússola na mão. O grupo dos jipes demonstra interesse pelo objeto, partilhando ideias sobre o mesmo. O **Dimu**, o **LO.**, a **J.** e o **MC.** respondem à pergunta “Para que serve a bússola?” da seguinte forma:

- “Para não me perder”;

	- “Se eu me perder posso ir ter com um polícia”; - “Para eu ir para o Norte”; - “O pai Natal mora no polo Norte”. Dadas estas respostas, a educadora propõe uma pesquisa. <u>(Oportunidade de projeto).</u> • Nota de Campo N.º 2.8. O tempo de atividade tem uma duração média de 15 minutos. Neste dia, o grupo dos jipes fez a atividade que o grupo do Batman havia feito no dia anterior. No espaço exterior, o grupo construiu um painel de outono com as cores do mesmo (amarelo, laranja e vermelho). Foi perguntado se existia mais alguma cor e uma das crianças respondeu “castanho”. Cada criança cortou uma tira de papel crepe nas cores acima indicadas, para depois colar o painel (papel autocolante). A principal intencionalidade educativa desta atividade era a estimulação da motricidade fina. • Nota de Campo N.º 2.9. Os portefólios serão implementados este ano. • Nota de Campo N.º 2.10. Os pequenos grupos são heterogéneos em termos de idades.
27 de setembro - Nota de Campo N.º 3	• Nota de Campo N.º 3.1. O grupo dirige-se do refeitório para a sala de atividades entre as 9h10/9h15 da manhã. • Nota de Campo N.º 3.2. A quarta-feira é o dia do brinquedo, por isso cada uma das crianças trouxe um brinquedo da sua casa para poder brincar com o mesmo. • Nota de Campo N.º 3.3.

Por volta das 9h40 da manhã, inicia-se a comunicação no quadro das mensagens. As crianças escolheram qual seria o destrava-língua que preferiam para escolher quem seria o responsável pelo quadro das mensagens esta manhã. “Pico Pico” foi a escolha do grupo.

- **Nota de Campo N.º 3.4.**

Neste dia não existiram atividades em pequeno grupo, e por isso houve um momento em grande grupo na parte da manhã. Ficou assim definido que iria ser lida a história “Livro Laranja do Outono”.

Ed. “Hoje um menino vai-nos contar a história do outono”.

Alê – “Quem é?”

Da parte da tarde ficou definido que atividade em grande grupo estaria em aberto. No entanto a educadora referiu que se lembrava que o grupo queria jogar ao jogo do cuquedo, e por isso esta foi a definição das atividades do dia. Através dos interesses do grupo ficou definida a planificação do dia.

- **Nota de Campo N.º 3.5.**

Entre as 9h50 e as 10h ocorreu o tempo de planear. Através de questões como “O que vais fazer?” as crianças comunicam desenvolvendo e expandindo o seu vocabulário. O Dimu referiu “Vou passear com o Leão” e as perguntas feitas foram “Para onde?” à qual a resposta foi “Para este”. Mais uma vez, volta a emergir uma temática impulsionadora de um futuro projeto.

- **Nota de Campo N.º 3.6.**

Alê – “Fui buscar o Leão e a caixa da roupa caiu”

Ed. - “O que fizeste?”

“Apanhei e voltei a arrumar”. [Resolução de problemas]

- **Nota de Campo N.º 3.7.**

P. – “Quero o dinossauro”

Eu – “O dinossauro é do MC., tens de lhe pedir para poderes brincar” [Mediação de conflitos/interesses]

- **Nota de Campo N.º 3.8.**

Barbie Princesa – “O que estás a escrever? Estás a escrever área dos jogos?”

Eu – “Estou a escrever o que vocês fazem”

Barbie Princesa - “Ah estás a escrever, a catarina gosta muito dos adultos! (risos) E agora o que estás a escrever?”

Eu - “O que acabaste de dizer”

- **Nota de Campo N.º 3.9.**

Por volta das 11h, o grupo fez a refeição ligeira e depois aconteceu o tempo de “rever”. Neste momento, a educadora recorreu aos walkitoques para poder fazer a comunicação. Esta não demora mais que 10 minutos.

- **Nota de Campo N.º 3.10.**

De seguida, iniciou-se o momento da hora do conto com o livro “Livro LA.nja do Outono”. Durante a dinamização do mesmo surgiram várias ideias de interesse sobre a temática. À pergunta “o que é a temperatura”, o **Alê** respondeu “é quando eu não gosto de água fria e a mãe põe quente”.

Durante a leitura da história, as crianças fizeram referência a outras experiências relacionadas com a temática, como por exemplo “Já comemos gelo” e “Já vimos como ficam as nuvens”.

O livro tem implícitas várias atividades e experiências a explorar, como por exemplo “A nozes podem ser barquinhos”. No início da semana a educadora trouxe nozes, por isso, nos tempos de fazer, esta experiência pode ser testada e assim surgem os conceitos como a flutuação. Outra das atividades propostas pelo livro é uma receita de crumble de maçã e no início da semana foi realizada a dissecação da maçã. No livro também foi sugerida a ideia de existirem das estações secas e de existirem países com apenas duas estações. Este facto despertou o interesse do grupo, pois a auxiliar nasceu em cabo-verde, um dos países com esta especificidade. Depois voltou a surgir o tema da bússola como instrumento de ajuda, para ajudar a perceber a localização destes países.

- **Nota de Campo N.º 3.11.**

Por volta das 12h15, o grupo dirige-se para o w.c. para depois poderem almoçar.

- **Nota de Campo N.º 3.12.**

Por volta das 13h/13h10, o grupo já se encontra na sala para dormir.

- **Nota de Campo N.º 3.13.**

Entre as 15h/15h30 o grupo acorda da sesta.

- **Nota de Campo N.º 3.14.**

Às 4h o grupo lancha. Durante o lanche o **LE.** sujou de propositadamente um dos seus colegas, o **Alê.** Este veio ter comigo pedindo ajuda para o limpar, no entanto o **LE.** seguiu continuando a sujar o **Alê.** Assutado, o **Alê** chorou. Dada a atitude do **LE.** disse-lhe “**LE.** estás a sujar o **Alê** e a magoá-lo, tens de lhe pedir desculpa” ao qual este responde “não” e de seguida, tenta acertar-me com a comida uma primeira vez e à segunda acerta-me batendo-me na orelha. Depois desta situação a auxiliar intervém.

- **Nota de Campo N.º 3.15.**

Depois do lanche, o grupo vai para o espaço exterior aguardando pela hora de saída.

Enquanto interajo com as crianças do grupo, estando de cócoras e sem ver, o **LE.** agarra-se aos meus cabelos puxando-os como forma de demonstrar frustração.

- **Nota de Campo N.º 3.16.**

Durante o recreio um a menina abordou-me dizendo:

- Já te vi aqui ontem? O que é que estás aqui a fazer?

- Venho aqui ver-vos e brincar convosco durante os próximos meses.

- E a tua mãe deixa? Olha a minha só me deixa vir nos dias de escola!

28 de setembro - Nota de Campo N.º4	• Nota de Campo N.º 4.1. A rotina decorre como nos dias anteriores: o grupo encontra-se no refeitório, deslocando-se por volta das 9h10 para o espaço exterior junto à sala até o final do acolhimento. No espaço exterior, brinquei com o Alê, o Benfica, o Rodrigo e a Sporting aos polícias e ladrões, sendo eu a prisioneira. O VA. espalhou as partes de uma pinha pelo chão e não arrumou, por isso pedi aos quatro meninos que me ajudassem. Primeiro ficaram reticentes, mas depois de recorrer à fantasia para tornar o momento mais apelativo ajudaram-me. Disse-lhes que cada um dos pedaços de pinha era ouro e o sítio onde os colocar era o cofre, tentando interligar com a temática da brincadeira. • Nota de Campo N.º 4.2. Junto ao quadro das mensagens a educadora comunica quais serão as atividades planeadas para o dia. Ainda dentro da temática do outono, a proposta é que o grupo faça uma experiência com as folhas das árvores de modo a perceber a sua real cor e ainda, fazer uma atividade de enfiamento de contas. Dada esta apresentação o LO. diz “Oh boy, isso é difícil!”. • Nota de Campo N.º 4.3. Neste dia para planear, a educadora recorreu ao “saco mágico”, isto é, um saco que contém peças representativas que cada área da sala. Assim, cada criança tira o objeto correspondente à área onde quer estar. Para começar, a educadora recorreu à consciência linguística dizendo “O primeiro menino a tirar uma peça do saco tem como primeira letra do nome o L”. Neste caso, três meninos levantaram a mão e por isso, a educadora refez o “desafio”. “Como há três meninos com o nome começado por L, passamos para a segunda letra que é um E” e assim o Benfica foi a criança escolhida. • Nota de Campo N.º 4.4. Quando no tempo de planear as crianças escolhem uma área para brincar, podem indicar mais que uma área da sua preferência e brincar em duas.

- **Nota de Campo N.º 4.5.**

Neste quarto dia já é possível verificar algumas preferências das crianças, como é o caso do **MC.** que tem um grande interesse pelos animais, e consequentemente pela área dos blocos.

- **Nota de Campo N.º 4.6.**

O **VA.** tem algumas particularidades ao nível da fala. Foi operado há pouco mais de um ano aos ouvidos, pois não tinha audição. Neste momento faz algumas vocalizações, mas não diz muitas palavras, a não ser “cocó”. Nos momentos em que a educadora tem a oportunidade de falar individualmente com o **VA.**, esta estimula e propicia momentos de desenvolvimento da fala.

- **Nota de Campo N.º 4.7.**

O **LO.**, o **Alê** e o **Dimu** brincam com as pistas dos carros, fazendo tuneis, explorando a inclinação e qual anda mais rápido. Identifiquei o interesse e a oportunidade de desenvolver os conceitos da inclinação e o que pode influenciar a rapidez dos carros como é o caso do peso dos mesmos.

- **Nota de Campo N.º 4.8.**

O **MC.** teve o seu primeiro dia no colégio esta segunda e por vezes, ao longo do dia sente a falta da sua mãe. Esta manhã foi um desses momentos, em que a educadora em conjunto com a auxiliar tenta confortá-lo “ligando” para a mãe. Para isso, a auxiliar escrever num papel um número de telefone falso e ainda “mãe MC.”, Apesar de ser um momento de brincadeira, foram estimuladas a consciência de palavra e a consciência de número.

- **Nota de Campo N.º 4.9.**

Durante o tempo de fazer, juntei-me ao **Macaquinho** e à **Girafa** que se encontravam a jogar o loto. Porém, estavam em conflito devido ao número de cartões que existiam para cada um. Propus que dividíssemos igualmente o número de cartões e comecei dizendo “um cartão para o Rodrigo, um cartão para a Girafa...” e no fim perguntei “Contem agora o número de cartões que cada um tem” e os dois contaram, termo a termo, apontando com o dedo, e por fim disseram “três”. Satisfeitos com a solução

começaram a jogar. Ao retirar uma das peças perguntei “a peça que tenho aqui é uma coisa que escreve e começa com a letra L, qual é?”. O Rodrigo respondeu de imediato “Lápis”!.

- **Nota de Campo N.º 4.10.**

Comecei a perguntar individualmente, a cada uma das crianças, qual o nome que desejam que escreva no relatório, visto que não posso colocar o seu nome real e expliquei-lhes:

- A Catarina tem de fazer um trabalho para a escola e vou ter de escrever algumas vezes as brincadeiras que vocês fazem, mas não posso escrever o vosso nome. Há algum nome que gostes? Ou um desenho animado?

Obtive como respostas, Sporting, Benfica, Macaquinho.

- **Nota de Campo N.º 4.11.**

No tempo de pequeno grupo, a educadora propôs que realizassem a atividade sobre a mudança de cor das folhas das árvores durante o outono. Ao mostrar as folhas amareladas às crianças, a educadora perguntou quais eram as cores iniciais das mesmas e a **J.**, respondeu “verde!”. À pergunta “porque é que ficam assim?” o **LO.** respondeu “porque secam”. De uma forma sintética, a educadora explicou que as folhas tinham um componente responsável pela mudança de cor e escreveu no papel o nome do mesmo: clorofila. Enquanto escrevia, o **LO.** foi identificando algumas das letras da palavra “Olha está ali o L! A letra do meu nome! E um O”.

- **Nota de Campo N.º 4.12.**

Não foi possível observar o resultado da experiência no imediato, mas nem por isso o grupo se esqueceu disso. O **S.** perguntou “quando vemos a experiência?” antes do almoço, depois do almoço e logo quando acordou.

29 de setembro - Nota de Campo N.º5	• Nota de Campo N.º 5.1. Em cada dia da semana, a educadora despertou o interesse do grupo para o momento de planejar de formas diferentes. À sexta-feira o planeamento é realizado em “comboio”, enquanto o grupo passa por todas as salas do estabelecimento educativo dando os bons dias. • Nota de Campo N.º 5.2. No tempo de pequeno grupo, o grupo dos jipes de corrida, que no dia anterior realizou a experiência da alteração das cores das folhas, realizou uma atividade de enfiamento de contas. Cada criança tinha uma folha de árvore plastificada e com alguns furos. Depois, com uma “agulha” (palito) e um fio de lã, a criança teria de coser a folha, passando a linha pelos diferentes furos. • Nota de Campo N.º 5.3. Na próxima semana iniciam-se as atividades extracurriculares, o que quer dizer que a organização do tempo da tarde se altera. • Nota de Campo N.º 5.4. A educadora em conjunto com a auxiliar planeia à sexta feira quais as atividades que irão ocorrer na semana seguinte. Este planeamento é suscetível a alterações dado que, a base de todo o planeamento são os interesses das crianças e por isso, se estes mudarem, as atividades podem ser adaptadas ou modificadas. De acordo com o que aconteceu durante esta semana foram planeadas as seguintes atividades: - Visita de um veterinário: ação de sensibilização aos cuidados dos animais. Esta atividade surgiu, pois no início da semana o MC. trouxe para a sala uma tartaruga de estimação para o grupo cuidar. - Realização de uma receita: Apple Cramble Depois da leitura d’ “O livro Laranja do outono”, o grupo demonstrou interesse em realizar a receita presente no mesmo. - Caça a folhas e pauzinhos: Desenho e construção de folhas.
--	--

	Durante a realização da experiência com as folhas, a J. do grupo dos jipes de corrida propôs esta atividade. A educadora perguntou aos restantes elementos se também concordavam com a realização desta a atividade e todos disseram que sim.
--	---

Semana 2
(2 a 6 de outubro)

Dia	Categoria	Unidades de Registo
2 de outubro - Nota de Campo N.º 6	Atividades Extracurriculares	Nota de Campo N.º 6.1. No início desta semana é dado início às atividades extracurriculares, sendo que hoje, segunda-feira, é dado início à natação e também à robótica. No caso da natação são só as crianças inscritas que frequentam a atividade. No caso da robótica esta funciona por idades, sendo que os meninos de 4 anos frequentam primeiro e só depois vão as crianças de 5 anos de idade. Com a existência de todas estas atividades, a rotina modifica-se um pouco. O acolhimento não é feito no espaço exterior, mas sim na sala, para potencializar o tempo disponível.
	Rotina	
	Partilha	Nota de Campo N.º 6.2. Segunda-feira também é caracterizado por ser o dia da partilha. À porta da sala está afixada uma grelha onde se encontram os nomes das crianças e os respetivos dias em que têm de partilhar. Assim, os pais podem preparar atempadamente o que querem que os seus filhos partilhem. Neste dia foi o Alê a partilhar, trouxe ao grupo um bolo e vários biscoitos.
	Rotina	Nota de Campo N.º 6.3. As crianças estão reunidas junto ao quadro das mensagens onde se encontra o calendário. A educadora informa o grupo que estamos noutro mês, pede-lhes para antecipar qual será a cor do calendário. Ao saberem que é outubro, algumas crianças fazem referência ao Halloween. Neste seguimento, o Alê diz: - O mês é preto! E o S. responde: - Sim tem de ser preto! Porque os monstros são pretos! Depois veem no calendário um flamingo, a educadora pergunta “porque será que está ali um flamingo?”. Uma das crianças responde: “Porque é o dia da dança do flamingo!” Depois a educadora contextualiza o grupo sobre a chegada do dia do animal.
	Festividades	

Robótica	• Nota de Campo N.º 6.4. A educadora chama a atenção do grupo para a existência de uma nova atividade: a robótica. Pergunta ao grupo quais são as ideias que têm sobre a temática. O Alê responde: - Vamos robocar carros! E o LO.: - Vamos construir robôs, rodas... Alê: - ... E carros! O Dimu diz: - Vou fazer uma formiga robot!
Quadro Mensagens	• Nota de Campo N.º 6.5. O VA. foi o escolhido para realizar o quadro das mensagens. No caso, a educadora ajudou-o a contabilizar o número de meninos e de meninas. A educadora apresenta ao grupo as atividades que vão fazer neste dia, no caso, as atividades foram todas propostas pelos mesmos: Exploração do furador e fazer folhas com colagens. Ao olhar para o calendário o Alê repara: - O Halloween é no último dia do mês! Assim demonstra ter uma noção de número.
Contagem	• Nota de Campo N.º 6.6. Ainda junto ao quadro das mensagens, chega ao grupo mais uma criança. A Barbie Princesa repara: - Oh Sara! As meninas já são mais que os meninos! (estavam presentes 8 meninos e 7 meninas).

		A educadora corrige “Agora estão iguais”. No entanto, a Barbie Princesa demonstra ter uma noção de contagem.
	Resolução de conflitos	• Nota de Campo N.º 6.7. Enquanto fazem a refeição ligeira, sentados à mesa, a Uá. e o LE. entram em conflito, pois o LE. aleijou a Uá. no olho. A Uá. olha para mim, levanta-se e vem em minha direção, enquanto a Barbie Princesa diz: - Foi o LE. que a magoou no olho! Uá. vem cá! LE. levanta-te! Vem pedir desculpas à Uá.. A Uá. para e o LE. dirige-se até ela, dizendo: - Foi sem querer, já passou... - Pede desculpa LE.! – diz a Barbie Princesa. - Desculpa. Assim, sem qualquer intervenção do adulto, o conflito foi resolvido, sendo a Barbie Princesa a mediadora do mesmo.
	Robótica	• Nota de Campo N.º 6.8. Depois do almoço, as quatro crianças com 5 anos de idade (LO., J., Alê e Barbie Princesa) aguardam pelo começo da sessão de robótica. Dirigi-me com os mesmos para a sala indicada com mais oito crianças. A sessão iniciou-se com a discussão do que poderia ser o robô. A Barbie Princesa disse que tinha de ser algo telecomandado. O Alê, após perguntarem se alguém tinha um robô de cozinha, falou da Yummi que tinha em casa. Seguidamente, foi dada a oportunidade aos pequenos grupos, de três crianças, de construírem uma ventoinha. Para tal, tiveram de identificar as peças relativas ao motor e à ligação ao computador, fazer a construção da ventoinha como havida sido exemplificado e manipular um programa de computador onde conseguiam manipular a ventoinha (ligar, desligar, aumentar e diminuir de velocidade). Depois de uma primeira exploração cada criança fez a sua construção e testou, repetindo os passos realizados previamente.

3 de outubro - Nota de Campo N.º 7	Consciência numérica	• Nota de Campo N.º 7.1. Sentados junto ao quadro das presenças, as crianças veem que dia é hoje. No quadro está presente o dia “03”. A educadora pergunta “que dia é hoje?”. As crianças respondem que é dia 3. No entanto, o Alê faz uma observação “São os mesmos números do 30!”. Para comprovar esta informação, a educadora colocou a forma numérica do 30 e assim o Alê pôde verificar que os números utilizados são os mesmos, porém numa forma invertida.
	Rotina	• Nota de Campo N.º 7.2. A terça-feira é o dia do pé descalço e dos ginásios da matemática, uma atividade que decorre durante a tarde.
	Atividades Extracurriculares	
	Atividades	• Nota de Campo N.º 7.3. Enquanto se encontram reunidos junto ao quadro de presenças, a educadora informa qual o planeamento para o dia. Hoje o grupo dos jipes de corrida e do Batman farão a mesma atividade: o separador mensal do seu portefólio.
	Classificação	• Nota de Campo N.º 7.4. Para planear, a educadora distribui um animal por criança, depois vai dando pistas sobre um animal e a criança que tiver o animal com essas características é a criança escolhida para começar a atividade. Por exemplo: “O animal que vou dizer é um animal da quinta, quem tem um animal da quinta?”. Ao mesmo tempo, que de forma lúdica, encaminha este momento, ainda são abordados conceitos relativos à classificação.
	Respeito pela Criança	• Nota de Campo N.º 7.5. Durante o tempo de fazer, estive na área da arte com a Bela, a Hello Kitty e a Barbie Princesa. Mais tarde passei para a área da casa. Nesta área, junto da Girafa, da Tubarão, da Uá. e do S. perguntei-lhes quais os nomes que gostariam de ter no meu “trabalho da escola”. Só o S. não quis dizer, respondendo-me: - Não quero! Já me perguntaste isso uma vez! Não me interessa isso! Dada a resposta do S., respeitei a sua vontade.

		• Nota de Campo N.º 7.6. No decorrer do tempo de atividade, apoiei o VA. a executar o seu separador do mês de setembro. O VA. aparenta ter algumas dificuldades de concentração, no entanto ainda não se encontra comprovada nenhuma especificidade neste sentido. A educadora pediu que recortassem as fotos cedidas à volta, já o VA. decidiu cortar a foto em mais pedaços, levantando-se constantemente da cadeira sem grandes períodos de concentração. Quando terminou, pedi-lhe que arrumasse o seu trabalho na gaveta destinada às suas obras. O VA. levantou-se e saiu da sala sem fazer o pretendido.
4 de outubro - Nota de Campo N.º 8	Festividades	• Nota de Campo N.º 8.1. Dia 4 de outubro é assinalado o dia do animal e visto que, na rotina de sala também é o dia do brinquedo, a educadora pediu que as crianças trouxessem um animal que tivessem em brinquedo.
	Rotina Quadro das mensagens	• Nota de Campo N.º 8.2. Ao ver os ícones desenhados no quadro das presenças, o Alê conseguiu antecipar de imediato a atividade que iria ser realizada: - Vamos fazer bolo de maçã! A atividade em grupo neste dia foi a execução de uma receita (“apple crumble”) presente na história lida na semana anterior “O livro LA.nja d’outono”.
	Rotina Contagem	• Nota de Campo N.º 8.3. Seguiu-se a habitual rotina realizada junto ao quadro das mensagens: dizer e contar o dia em que estão, o mês, o ano, realizar o mapa do tempo, realizar a contagem do número de meninos presentes e apresentar a planificação do dia. No momento da contagem dos meninos e meninas, a Barbie Princesa, depois de ver os números no quadro (10 meninos e 9 meninas) disse de imediato “estão mais meninos do que meninas!”
	Interesses do grupo	• Nota de Campo N.º 8.4. Para planear foi utilizado novamente o mapa dos tesouros. Em princípio, na próxima farei a minha primeira intervenção relacionada com a rosa dos ventos e a utilização

	da bússola, um interesse do grupo. Para “reavivar” esse interesse, foi novamente mostrado ao grupo o instrumento que fez surgir o interesse pela temática.
Brincar	• Nota de Campo N.º 8.5. Durante o tempo de fazer, de uma forma natural, a educadora trouxe a temática dos animais para o grupo. Começou a cuidar do peluche cão, que pertencia à Bela, como se de uma veterinária se tratasse. As crianças começaram a ter curiosidade e aproximaram-se “queixando-se” dos problemas de saúde dos seus animais/peluche. A educadora atendeu a todos e realizou ainda alguns raio-x (ida à entrada da instituição digitalizar e fotocopiar os mesmos). Assim, através de um momento informal, onde o brincar tem um papel principal, as crianças adquiriram alguns conhecimentos sobre a importância da profissão de um veterinário. Na sexta-feira poderão consolidar estes conhecimentos com a visita ao hospital veterinário.
Imitação Adulto	• Nota de Campo N.º 8.6. Ao ver a educadora a manipular a maleta do médico, a Tubarão dirige-se à área da casa e traz, para junto de mim, a maleta do médico. O que vê a educadora fazer aos peluches, faz a mim dizendo: - Já passou! Foi só uma pica!
Bem-Estar Segurança	• Nota de Campo N.º 8.7. No espaço exterior, enquanto as crianças brincam, a auxiliar de educação, baixa-se ao nível do MC. para falar com o mesmo. Esta é a segunda semana do MC. no colégio e tem sido difícil para o mesmo adaptar-se. No momento em que a auxiliar decide falar com o MC., este estava tranquilo. Dada esta ocasião, a auxiliar aproveitou para reforçar positivamente o comportamento do MC., dizendo-lhe que ficava muito feliz por vê-lo bem a brincar com os amigos e que ficava feliz por tê-lo no grupo. Com este reforço são transmitidas ao MC. atitudes de conforto e segurança que contribuem para o seu bem estar.
Cooperação	• Nota de Campo N.º 8.8. Depois do tempo de atividade, as crianças fazem as suas camas. Enquanto metade brinca no espaço exterior, a outra metade dirige-se aos seus cabides indo buscar os seus sacos com lençóis, seguindo para junto das camas, que são colocadas na sala pela educadora e pela auxiliar. Pelo que tenho observado, algumas crianças fazem a

		sua cama autonomamente, outras acabam por se distrair com a cama, ou com os lençóis e depois acabam por pedir ajuda. Hoje observei uma situação de cooperação entre pares em que o M., que ainda não tinha feito a sua cama, dirigiu-se para junto do VA. Peq. para o ajudar a fazer a sua cama.
	Motricidade Grossa Cooperação	• Nota de Campo N.º 8.9. Durante a parte da tarde, tal como planeado, o grupo fez o jogo do berlinde e do tubo. Em meia lua, todas as crianças tiveram que segurar um tubo. Depois uma das crianças lançou o berlinde para dentro do tubo. Em cooperação, todas tiveram de transportar o berlinde do início ao fim do tubo. Algumas crianças começaram a desistir, e como a atividade decorreu no espaço exterior, começaram a interessar-se pelos triciclos e outros brinquedos presentes no espaço. Entretanto a educadora começou a associar que as crianças que já tinham lançado o berlinde eram as que haviam começado a desistir. Como tal, pediu às mesmas que se voltassem a juntar ao grupo de modo a fomentar o verdadeiro sentido de cooperação entre todos.
5 de outubro		Feriado.
6 de outubro		• Nota de Campo N.º 9.1. No seguimento do dia do animal, neste dia foi planeado um dia diferente no colégio. Logo à entrada do estabelecimento educativo encontrava-se publicitada a existência de um “Hospital Veterinário”. Todas as crianças trouxeram consigo um animal de peluche para participar da atividade deste dia. Aos meninos que não trouxeram um animal foi-lhes emprestado um da sala.
- Nota de Campo N.º 9		• Nota de Campo N.º 9.2. Enquanto o espaço no interior do colégio era preparado, as crianças permaneceram no espaço exterior a brincar com os seus animais. Sentei-me junto da Sporting, do Benfica e do Dimu, que brincavam com os seus animais. Como forma de os envolver na temática do hospital veterinário perguntei-lhe o que os seus animais tinham. O Dimu disse-me “o meu leão não tem uma garra”, o Benfica disse-me “o meu crocodilo tem um pico na cauda” e a Sporting disse “O meu dragão tem um buraco na boca”. Fiquei curiosa com esta última resposta e perguntei-lhe “Porque comeu muitos doces?” ela respondeu que sim e disse-lhe que esse buraco se chamava cárie.

Rotina	• Nota de Campo N.º 9.3. Visto que, a educadora se encontrava a preparar o hospital veterinário, a auxiliar fez junto das crianças o quadro das mensagens. A rotina deste dia teve de ser um pouco alterada e para rentabilizar o tempo de “fazer” das crianças, o tempo de “planear” foi suprimido.
	• Nota de Campo N.º 9.4. Durante o tempo de “fazer” estive junto ao MC. e perguntei-lhe que animal era o dele “Isso é um papagaio ou uma arara?”. Sabia que na hora do acolhimento uma das auxiliares o tinha ajudado a pesquisar sobre as diferenças entre os dois animais. O MC. respondeu-me: - Uma arara. - Então e o que tem a tua arara? - Comeu muita porcaria e ficou a doer-lhe a barriga. - Então e o que é comer porcaria? - É comer doces, gomas, rebuçados, pastilhas... Pela segunda vez neste dia, surge mais uma vez a temática da saúde e o que nos faz mal.
Faz-de-conta	• Nota de Campo N.º 9.5. Ainda na sala, a auxiliar “liga” para o hospital veterinário. Dizem que ainda não podem deslocar-se ao hospital, que precisam de mais cinco minutos. Achei interessante esta ligação, pois com os telefones do colégio a equipa educativa consegue comunicar de sala para sala. Esta ligação fomentou o ambiente criado contribuindo para o faz-de-conta.
	• Nota de Campo N.º 9.6. Quando já estava tudo pronto, a educadora chegou à sala vestida de médica veterinária. Acompanhou o grupo para o “hospital”. As auxiliares e eu também nos vestimos como médicas veterinárias, contribuindo para que este clima fosse cada vez mais real. As crianças entraram na sala do CAF e do acolhimento dos bebés, onde estava montado um hospital de animais.

	Os três grupos de jardim-de-infância reuniram-se nessa sala, puderam ver o animal de uma das educadoras, um cão “jack russel” que exemplificou o que iria passar-se naquela sala. Foram montadas “estações” correspondentes às salas existentes num veterinário: sala de banhos, sala de receção, sala de pesagem e medição, sala de medicação, sala de injeções, sala de repouso, sala de raio-x. O objetivo foi que cada uma das crianças passasse com o seu animal por todas as estações existentes na sala.
	• Nota de Campo N.º 9.7. No final, nem todas as crianças conseguiram passar por todas as estações e por isso algumas delas ficaram tristes com a ideia. Durante todo o tempo estiveram verdadeiramente envolvidas e interessadas na atividade, por isso a educadora pondera criar uma nova área na sala: a área do hospital.

Semana 3
(9 a 13 de outubro)

Dia	Unidades de Registo
9 de outubro - Nota de Campo N.º 10	• Nota de Campo N.º 10.1. Esta é a segunda semana em que se encontram a decorrer as atividades extracurriculares no colégio. Como tal, a rotina do grupo inicia-se mais cedo. As crianças sentam-se na área do tapete junto ao quadro das mensagens. • Nota de Campo N.º 10.2. Trouxe para a sala dois mapas, um de Portugal e um de uma quinta, ambos com o desenho da rosa dos ventos. O meu intuito era que, de uma forma discreta, o interesse sobre a rosa dos ventos fosse reavivado. • Nota de Campo N.º 10.3. Dia 9 de outubro marca o dia do correio. Como tal, a atividade planeada para este dia relacionou-se com esta festividade. No quadro das mensagens, a educadora desenhou um envelope e uma carta e perguntou ao grupo “o que é isto?”. O Macaquinho respondeu: - É uma carta... A partir deste momento iniciou-se uma conversa informal para perceber quais as conceções das crianças sobre o correio. A educadora pergunta às crianças “onde é que posso entregar uma carta?”. O Macaquinho responde novamente: - No correio. A educadora prossegue perguntando “E quem já foi aos correios?”. Algumas crianças levantam o braço, como foi o caso do MC.. Depois a educadora recorda que a Sporting, o LO. e o Alê já haviam visitado os correios no ano anterior no âmbito de um

	projeto. De seguida, a educadora levanta uma hipótese “Se eu quiser enviar uma carta para a china como é que eu faço?”. Algumas das respostas foram: - Se calhar temos de ir de carro entregar a carta (Rodrigo O.). - Podemos levar a carta até ao avião (Dimu). Dadas as hipóteses a educadora diz que irão descobrir as diferentes formas ao visualizar um vídeo no tempo de grande grupo. • Nota de Campo N.º 10.4. O tempo de planear do grupo dos jipes de corrida foi gerido por mim. As crianças sentaram-se na mesa e perguntei qual era a lengalenga que queriam que cantasse para a escolha aleatória das crianças para o tempo de planear. A Sporting foi a única que respondeu dizendo “A do caracol!” uma rima que as crianças aprenderam através d’”O livro LA.nja do outono”. Comecei assim a escolher as crianças, para que me dissessem o que pretendiam realizar no tempo de “fazer”. Perguntei a cada criança “para onde queres ir?”; “o que vais fazer?”; “com quem vais brincar?”; “que materiais vais utilizar?”. Depois deste pequeno diálogo cada criança dirigiu-se à área escolhida. No final, algumas das crianças já estavam distraídas e não ouviram a lengalenga a ser cantada. Talvez por não estarem habituadas que eu dinamizasse este momento, perderam o interesse. Lengalenga demorada. • Nota de Campo N.º 10.5. A educadora preparou o retroprojektor e as crianças sentaram-se no tapete. Quando as luzes se apagaram o LE. disse “Cinema!” e assim começaram a ver os vídeos. O primeiro vídeo era um episódio do Ruca onde este enviava uma carta à sua mãe. O segundo vídeo era uma animação sobre o funcionamento dos correios. Os dois últimos vídeos documentavam a realidade vivida nos correios, mostrando os tipos de transportes utilizados para a distribuição das cartas e os tipos de máquinas precisos para organizar este tipo de trabalho. Neste momento, as crianças puderam confirmar ou não as conceções tidas sobre este tópico.
--	---

	• Nota de Campo N.º 10.6. Durante a visualização dos vídeos a educadora, de uma forma bastante discreta, inseriu os conceitos de Norte e Sul. “Se eu quiser enviar uma carta para Norte posso levar ao correio e ele leva no comboio”. A intencionalidade era reavivar a temática para que a atividade planeada para o próximo dia faça mais sentido para o grupo dos jipes. • Nota de Campo N.º 10.7. Junto da Barbie Princesa, do LO., do Alê e da J., as crianças mais velhas do grupo, esperei no corredor pelo início da sessão de robótica. Enquanto a hora não chegava, trouxe para junto das crianças alguns dos livros presentes na área dos livros da sala. Pediram que lhes lesse uma história. Li o livro das lengalengas. Dizendo a lengalenga do “Gericopo” a J. disse “Eu conheço essa lenga!”. Depois de ler todas, as crianças pediram que as repetisse. • Nota de Campo N.º 10.8. Na sessão de robótica, as crianças aprenderam a construir um mecanismo. Numa perspetiva de <i>scaffolding</i>, as crianças aprenderam um novo termo da robótica, suportando-se no conhecimento previamente adquirido.
10 de outubro - Nota de Campo N.º 11	• Nota de Campo N.º 11.1. Após uma conversa com a educadora, esta propôs-me que iniciasse o quadro das mensagens com as crianças. Aceitei o desafio, pois após observar durante estas duas semanas, pensei que seria capaz de dinamizar o momento. Com algumas dificuldades consegui dinamizar cumprindo os momentos que se realizam no mesmo. Aproveitei o facto da Sporting e do MC. estarem a recitar a lengalenga do “caracol” para utilizar a mesma na escolha de uma criança para me ajudar a realizar o quadro das mensagens. Dado o nervosismo, esqueci-me que primeiro o grupo vê o dia, o mês e o ano em que estão e só depois se escolhe o menino ou menina que ira contabilizar o número de crianças, etc. O Benfica foi a criança escolhida que me ajudou a contabilizar as crianças presentes, a riscar o dia da semana. Quando perguntei sobre

	o dia, o mês e o ano, a Barbie Princesa e a Girafa foram as crianças que responderam acertadamente a cada uma das perguntas. De seguida, expliquei as atividades planeadas para cada grupo. O grupo do Batman, tal como adivinhou o Alê iria realizar um desenho dos animais realizando a continuação das partes cedidas na folha, já o grupo dos jipes de corrida iria realizar a atividade sobre a temática da rosa dos ventos. Depois encaminhei o grupo do Batman para planear com a auxiliar enquanto as restantes permaneceram comigo e com a educadora a planificar. Iniciei o diálogo dizendo “para onde queres ir?” a educadora corrigiu-me dizendo “o que queres fazer hoje?”. • Nota de Campo N.º 11.2. A temática dos cuidados de saúde continua a permanecer no grupo. Neste dia ao invés de cuidarem dos animais, a Girafa, o S. e o Macaquinho cuidaram da educadora, dando-lhe “picas” e vendo-lhe os dentes. O Macaquinho utilizou um espelho ortodôntico para examinar a boca da educadora, no fim disse-lhe “êh, tem lixo!” • Nota de Campo N.º 11.3. Durante o tempo de rever, o S. referiu que estiveram a brincar aos médicos “no hospital da sala”. A Girafa completou o S. dizendo que era uma “ambulância”. Nisto a educadora propôs que fosse visitar uma ambulância, ver como é por dentro e quem trabalha lá. Rapidamente, o grupo concordou com a ideia dizendo “sim, sim, sim, vamos!”, A educadora propôs também que visitassem um quartel dos bombeiros, assim, para além de visitarem a ambulância teriam a oportunidade de visitar também outros veículos.
	• Nota de Campo N.º 11.4. Durante o tempo de atividade a educador propôs que nos deslocássemos para o polivalente. Aí sentei-me com o grupo em roda, mostrei-lhes a rosa dos ventos. Perguntei “o que é isto?”

	Sporting – Uma estrela. S. – Uma bússola. Completei a informação dizendo “isto que tenho na mão existe dentro da bússola, chama-se rosa-dos-ventos”. De seguida perguntei “para que serve?” S. – Para ir para cima e para baixo. A educadora interveio dizendo “Para cima e para baixo como?” S. – Para Norte e para sul. (Exemplificando com as mãos) À pergunta “para onde podemos ir?” responderam: Dimu – Para França. S. – Pólo Norte. MC. – A casa do pai natal é no norte! Muito Longe! Depois mostrei diferentes mapas. Ainda respondendo para que serve as crianças responderam “É para ir para os países.” De seguida a educadora perguntou como é que os aviões sabiam para onde voar. A Girafa respondeu “eles já sabem os caminhos”. A educadora relacionou ainda com os instrumentos utilizados pelos pais, caso eles quisessem ir para França o que utilizariam. Dada a dificuldade em responder a educadora disse o GPS. À pergunta “para que serve o GPS?” as crianças responderam: Girafa – É quando há muito trânsito. J. - O GPS é quando não sabemos para onde ir e queremos saber. Depois mostrei ao grupo um vídeo de como acontecia antigamente. O LO. e a J. atentaram ao facto de antigamente as pessoas se guiarem pelo sol e pelas estrelas. Seguidamente a educadora reavivou a memória do grupo dizendo que estes conheciam uma música que falava sobre a utilização das estrelas como guia (https://www.youtube.com/watch?v=z0J4gtntwk9o). A atividade terminou com a proposta ao grupo em pensar o que querem saber sobre este tema.
--	---

	• Nota de Campo N.º 11.5. Aproveitei que o grupo estava reunido para lhes perguntar que cores gostariam de usar na atividade que a realizar no dia seguinte, as repostas que obtive foram: azul, vermelho e amarelo.
11 de outubro - Nota de Campo N.º 12	• Nota de Campo N.º 12.1. No recreio, antes de entrar para a sala, disse ao VA. peq. que se dirigisse a mim para me cumprimentar. Baixei-me ao nível dele e disse “Olá” e este mexeu os lábios dizendo também “olá”, reproduzindo um som muito baixinho. • Nota de Campo N.º 12.2. Hoje é o dia do brinquedo logo é quarta-feira! • Nota de Campo N.º 12.3. A lengalenga escolhida para o dia de hoje, foi escolhida pelo Alê é lengalenga do “jericopo”: Copo, Jericopo, Quem não Copo, Jericopo, Por este copo não beberá. copo, copo disser copo, copo jericopo, cá; três vezes jericopo, cá, • Nota de Campo N.º 12.4. Enquanto a Tubarão diz “Está quase a chegar o meu aniversário” a Barbie Princesa diz “ Ela fala tão bem! É tão fofinha!” • Nota de Campo N.º 12.5.

	Dizendo “outubro”, o mês em que estão, o Alê lembra-se novamente do “Halloween”, por isso conta os dias até lá “faltam 20 dias para o Halloween!” • Nota de Campo N.º 12.6. “Estamos quase iguais!!” Diz a Girafa quando vê que estão 11 meninos e 10 meninas. • Nota de Campo N.º 12.7. A educadora fala-me da possibilidade de realizar o projeto da rosa-dos-ventos em pequenos grupos, mesmo de 1 ou 2 crianças, visto que o interesse não é o mesmo para todos. • Nota de Campo N.º 12.8. Hoje, a atividade extracurricular é a música. • Nota de Campo N.º 12.9. A estratégia para planificar neste dia foi “o senhor do planear”, as crianças duas a duas falaram ao telefone dizendo uma à outra o que iam fazer. • Nota de Campo N.º 12.10. Brinco com a Tubarão aos médicos, pega nas seringas e diz “qual gostas mais? Esta ou esta?” Apontei e de seguida disse “então toma!” dando-me a que disse gostar mais. Mais tarde, o VA. Peq. Junta-se à nossa brincadeira, no entanto a Tubarão diz “Tu não VA. Peq.! Não podes!”. Este foi embora, de seguida perguntei à Tubarão porque lhe tinha dito isso, no entanto não me respondeu. • Nota de Campo N.º 12.11. Na área da casa também brincam aos médicos: a Girafa, o M., a Hello Kitty, a LA., o Rodrigo, a Uá. e também o VA..
--	---

- **Nota de Campo N.º 12.12.**

No momento de fazer existem algumas crianças escolhem sempre os mesmos parceiros de brincadeira e assim é possível verificar as relações sociais sustentadas na amizade. É o caso do Alê que escolhe sempre o LO. para brincar (e vice-versa). Nos dias em que a J. está presente, esta também é escolhida para os momentos de brincadeira.

A Fada e a Hello Kitty Ferreira também são uma dupla de amigas que costumam brincar sempre juntas. A Barbie Princesa e a Tubarão também costumam estar juntas durante o recreio. O VA. Peq. e o M. também são bastante companheiros nas brincadeiras de um e do outro.

- **Nota de Campo N.º 12.13.**

Na área da casa, uma das mais escolhidas pelo grupo, as crianças mascaram a educadora colocando-lhe uma série de adereços. No fim, veem que se parece com um palhaço, por isso a educadora coloca um nariz. Forma-se um momento de faz-de-conta, as crianças sentam-se no sofá e a educadora pede “batam palmas!”. E repente a área da casa transforma-se num pequeno circo. Depois pedem que leia uma história e ela lê.

- **Nota de Campo N.º 12.14.**

O Dimu e a Hello Kitty brincam cada um com um cavalo e o Dimu diz “Olha apaixonaram-se!” E a Hello Kitty diz de imediato “Não, não!!!”

- **Nota de Campo N.º 12.15.**

A Hello Kitty brinca com o telefone, faz uma chamada e diz “Tou a portar-me mal aqui na escola”.

- **Nota de Campo N.º 12.16.**

	Ainda durante o tempo de fazer, começo a preparar os materiais: guaches, cartolina, fita cola para poder preparar o espaço exterior. • Nota de Campo N.º 12.17. Realiza-se o tempo de rever e desta vez dinamizo o momento. Uma das crianças pega no carro e lança-o a um colega escolhendo assim quem realiza o tempo de revisão. Terminado o momento faço uma pequena introdução à atividade a realizar no tempo de pequena atividade, no grupo dos jipes de corrida. Quando recorro que vamos pintar a Fada informo-me “Os mais pequenos precisam de bata!”, agradeço e vou preparar as mesmas. • Nota de Campo N.º 12.18. Dirigimo-nos para os pátios interiores para iniciar a atividade. Em conjunto com a educadora, a cartolina A2 no vidro, enquanto a educadora colocou papéis no chão para não sujar o espaço. Como só existiam 6 batas e 12 crianças, a atividade realizou-se com dois grupos. Distribui os balões e coloquei duas bandejas no espaço com as três cores escolhidas pelo grupo: azul, vermelho e amarelo. As primeiras seis crianças pegaram nos seus balões e começaram a pintar, explorando diferentes técnicas: alguns arrastaram o balão e outros carimbaram a cartolina. Quando as cores se misturaram perguntei às crianças que novas cores viam. O S. foi a criança que mais perguntas e explorou a técnica, foi-me chamando à atenção dizendo “olha aqui que nova cor eu fiz”. O P. não queria fazer a atividade, perguntei-lhe se queria experimentar primeiro no papel e aceitou. Depois de experimentar a técnica não queria parar de pintar. • Nota de Campo N.º 12.19. Durante a parte da tarde a educadora apresentou ao grupo uma história sobre os correios. No dia anterior, viram um episódio sobre o “carteiro Paulo” como forma de dar continuidade à temática dos correios. O livro de hoje falava do trajeto das cartas e a educadora fez novamente referências aos pontos cardeais.
--	---

	• Nota de Campo N.º 12.20. Foi o último dia da M. na instituição, a pedido da educadora organizei o seu portefólio. • Nota de Campo N.º 12.21. Algumas crianças tiveram a sessão de música, só as crianças inscritas podem fazer esta atividade.
12 de outubro - Nota de Campo N.º 13	• Nota de Campo N.º 13.1. No espaço exterior, ainda durante o tempo de acolhimento, encontrei o S. e o seu irmão a brincarem no chão. O S. encontrava-se dentro de uma caixa, sentei-me ao lado dele dizendo “estou na minha canoa, e tu estás onde?” e o S. disse-me: - Estou na minha canoa de salvamento, as riscas no chão são laser não lhes podes tocar! Perguntei-lhe então como é que ele não se perdia na sua canoa, esperou um pouco e respondeu-lhe: “Mas tu és tola? Tu não vês que a minha canoa tem GPS?”. • Nota de Campo N.º 13.2. Durante o quadro das mensagens, a educador antecipou um momento que irá acontecer amanhã: um simulacro. Neste sentido, a educadora perguntou “quem é que sabe o que é um terramoto ou um sismo?” O Alê respondeu: - Eu já vi na TV um prédio a cair. A terra tremeu e os prédios caíram. Já o MC. disse: - Sabes uma coisa? Uma vez vi com o meu pai um vídeo. O vento soprou com muita força e estragou um carro e um prédio.

- **Nota de Campo N.º 13.3.**

A educadora propôs que hoje o grupo planeasse debaixo da mesa, como forma de preparar o grupo de crianças para o simulacro. Alguns hesitaram e recearam, até que o Alê disse à educadora:

- Vais dar uma oportunidade de estar debaixo da mesa!

- **Nota de Campo N.º 13.4.**

Ainda durante o tempo de planear, o Alê quis partilhar com o grupo um fruto que trouxe neste dia. “Hoje trouxe uma avelã! Encontrei no carro do meu pai.”. A educadora aproveitou a oportunidade para relacionar com a temática abordada nestes últimos dias, dizendo que se trata de um fruto seco do outono. Perguntou ao grupo “As avelãs vêm do chão ou das árvores” o Alê respondeu de imediato “Das árvores”. De seguida, o Dimu disse “os esquilos comem!” e o LO. completou “e os porcos também”. Seguidamente, surge a questão “E como se chama a árvore que dá avelãs?” e o Alê respondeu:

“Avelãeira.... Boloteira”. A proposta foi o grupo pesquisar com os pais em casa o verdadeiro nome da árvore originária deste fruto seco.

- **Nota de Campo N.º 13.5.**

Quando perguntado “como está o tempo hoje?” a Barbie Princesa respondeu “Tá sol e nuvens e estão coisas no chão”, referindo-se às folhas de outono.

- **Nota de Campo N.º 13.6.**

Desta vez, planeei com o grupo do Batman. O Alê disse de imediato “Finalmente!”, pois tenho acompanhado mais o pequeno grupo dos jipes de corrida. Tentei pensar numa forma rápida e diferente de planear, no entanto só me lembrei de utilizar a bolota do Alê. Como planeámos debaixo da mesa o M. ficou um pouco assustado, tendo estado parte do tempo a chorar. Para que acalmasse coloquei-o ao meu colo. Escolhi

	uma criança aleatoriamente para começar e quando esta acabasse de dizer o que pretendia fazer, poderia passar a bolota a outra criança. • Nota de Campo N.º 13.7. Durante o tempo de fazer, permaneci a maioria do tempo na área da casa. Brinquei com a Tubarão, o Macaquinho, a Girafa, a Sporting e com o M.. Andámos de carro, fomos à praia e de seguida à piscina, cuidámos dos bebés, fizemos sopa, vimos um filme e comemos pipocas. • Nota de Campo N.º 13.8. A educadora encontra-se ajudar as crianças a arrumar a área dos blocos e vê um dos carros partido. Retira-o da gaveta dos carros para restaurar e colocar posteriormente na mesma. • Nota de Campo N.º 13.9. No tempo de atividade, permaneci com as crianças do grupo dos jipes de corrida. Estas fizeram uma atividade de pintura, em que escolheram uma imagem de uma parte de um animal (cabeça ou restantes membros) em que o principal objetivo seria completá-la. O grupo do Batman realizou uma atividade relacionada com a temática dos correios, realizando um selo.
13 de outubro - Nota de Campo N.º 14	Sexta Dia da surpresa Ida ao correio Gestão dos momentos de pequeno grupo Reunião de pais

Semana 4

(16 a 20 de outubro)

Dia	Unidades de Registo
16 de outubro - Nota de Campo N.º 15	• Nota de Campo N.º 15.1. O acolhimento ocorreu tal como nos outros dias, no entanto, a educadora escolheu o Alê para ajudar a preencher o quadro das mensagens. Autonomamente, este perguntou o dia, de seguida com ajuda da educadora perguntaram o mês e o ano. Seguidamente, escolheu uma lengalenga para escolher um colega aleatoriamente para se dirigir ao quadro (um dó-li-tá). A criança escolhida foi o LE.. • Nota de Campo N.º 15.2. A educadora explicou ao grupo que o dia iria decorrer de uma forma um pouco diferente. A instituição educativa foi convidada para se dirigir ao hipermercado Jumbo (próximo do estabelecimento) de forma a celebrar o dia mundial da alimentação. Para que fosse possível o grupo chegar a tempo ao hipermercado, o tempo de planejar-fazer-rever foi suprimido. Depois de chegarem do evento, a rotina iria decorrer como de costume, sendo que as crianças de quatro e cinco anos iriam deslocar-se para a sessão de robótica. Da parte da tarde, as atividades planeadas relacionavam-se com a atividade extracurricular da natação. Sendo que nem todas as crianças estão inscritas nesta extracurricular, está sempre planeada outra atividade para decorrer paralelamente � natação. Neste dia, foi a leitura de uma história. • Nota de Campo N.º 15.3. Antes de sairmos da institui�o, a educadora expos ao grupo o que iriam realizar no Jumbo: umas espetadas de tomate e queijo como forma de celebrar o dia da alimenta�o. As crianças foram ao w.c., colocaram as t-shirts do colégio e as fitas com as informações relativas ao mesmo. A equipa educativa colocou os coletes refletores e assim as duas salas de jardim-de-infância e as duas salas de creche estavam prontas para ir para a atividade. Durante o percurso, olharam os carros, ouviram as sirenes, passaram nas passeiras, viram as diferentes lojas do centro comercial e finalmente chegaram ao destino. Esperavam-nos numa sala algumas pessoas, de entre elas a nutricionista do

Jumbo. O M. ficou assustado com a agitação e o ambiente diferente. Um dos responsáveis pela dinâmica perguntou “queres um rebuçado?” e de seguida perguntou ao grupo. Todos responderam que sim. No entanto não haviam rebuçados e a nutricionista aproveitou a oportunidade para chamar a atenção do consumo dos doces e consequências possíveis. A J. partilhou com o grupo: “se comermos doces os dentes caem. Eu comi e caiu”.

Depois deste momento inicial, começou a dinâmica para a qual as crianças foram convidadas. Foram apresentados diferentes legumes e frutas, de entre elas, cenouras, maçãs, peras, brócolos, curgetes, maçãs... Cada legume/fruta tem uma cor, por isso o objetivo da atividade era associar cada alimento a um recipiente com a respetiva cor: amarelo, verde, LA.nja e vermelho. As crianças do jardim-de-infância e da creche realizaram a atividade com bastante facilidade. Terminada a mesma, o grupo esperava poder experimentar a comida, no entanto os responsáveis disseram que não existia nada para provar, para grande tristeza das crianças que no caminho de volta ao colégio perguntavam “os tomates e o queijinho?”. Em suma, a mensagem de toda a atividade foi “temos de fazer uma alimentação colorida”.

- **Nota de Campo N.º 15.4.**

Chegadas à instituição educativa, as crianças fizeram as camas, as de quatro anos de idade dirigiram-se para a sessão de robótica enquanto as restantes brincaram no espaço exterior.

- **Nota de Campo N.º 15.5.**

Sentei-me ao lado da Tubarão enquanto esta me analisava com o instrumento do otorrino (otoscópio), fingia olhar para dentro das minhas pernas e dizia “comeste ossos, e gomas, e rebuçados”. Depois a auxiliar chamou a mesma e ela disse-me “espera aí um ‘cadinho, já volto, venho já”.

- **Nota de Campo N.º 15.6.**

À hora do almoço, ajudei as crianças a comerem, as mais novas ajudando a dirigir o talher à boca, as mais velhas ajudando-as a colocar a comida no talher. O P. e o VA. Gran. Por norma não aceitam a minha ajuda, mas as crianças que aceitam, ajudo. O LE. costuma aceitar a minha ajuda, porém não é todos os dias que o tempo da refeição corre da melhor forma. Foi o caso de hoje. Comecei

	por dizer-lhe para pegar nos talheres, depois ajudei-o a colocar comida nos mesmos e depois ajudei o LE. a levar os talheres à boca. A sua deficiência motora faz com que não tenha uma grande estabilidade, fazendo com que este trema enquanto executa movimentos. Há momentos que se tornam frustrantes para o LE., mas na maioria das vezes este é uma criança resiliente. A dada altura, o LE. largou os talheres, começando a encher as mãos de comida. Depois de encher as mãos de comida, atira-a para a direção oposta à sua, sujando as crianças ao seu redor. Não é a primeira vez que tem esta atitude. Agarrei nas mãos do LE. e abri-lhe as mesmas de forma a que a comida que lhe restava nas mãos caísse no prato e assim pudesse continuar a comer com os talheres. O LE. resistiu, repetindo a atitude mais três vezes. Por fim, depois de me tentar beliscar e puxar o cabelo, virou o prato na mesa despejando a restante comida pela mesma. Sem estratégias, tirei o prato da mesa e afastei O LE. da mesma. Dirigi-me à auxiliar perguntando o que fazer, disse-me que não valia a pena insistir, não é a primeira vez que o LE. reage assim e por isso a refeição do mesmo termina por ali. • Nota de Campo N.º 15.7. Na robótica, o conhecimento é andaimado. Com base nas experiências e conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores, inicia-se uma nova sessão começando sempre a partir dos conhecimentos prévios.
17 de outubro - Nota de Campo N.º 16	• Nota de Campo N.º 16.1. No espaço exterior, antes do acolhimento, o VA. brincava com um camião. Dirigiu-se a mim dizendo “Amião!”. • Nota de Campo N.º 16.2. O LO. chegou à sala com os ténis calçados. De imediato, o S. avisou: “É dia de pé descalço!”. • Nota de Campo N.º 16.3. O VA. Grand. chega na hora do acolhimento, é algo que não acontece sempre, pois o horário laboral dos seus pais não permite que este chegue às 9h. O colégio tem a facilidade de receber as crianças a horas diferentes, no entanto esta característica acarreta para o VA. Grand. algumas consequências. Ao não chegar a horas não acompanha o grupo da mesma maneira, tendo também

algumas dificuldades ao nível da integração. Depois de parar de chorar pede que lhe deem um lenço. A auxiliar estimula a autonomia do VA. pedindo-lhe que se desloque até ao rolo de papel, subindo uma cadeira de modo a alcança-lo.

- **Nota de Campo N.º 16.4.**

Ainda no tempo do acolhimento, antes de serem apresentadas as atividades a serem feitas neste dia, o LE. pergunta “vamos aonde?” isto porque no dia anterior dirigimo-nos ao Jumbo.

- **Nota de Campo N.º 16.5.**

A criança escolhida para se dirigir ao quadro das presenças é o VA., que à pergunta “queres aqui vir?” responde “, pois, quero!”.

- **Nota de Campo N.º 16.6.**

O LE. chama pela sua mãe e o VA. vocaliza alguns sons que se assemelham à frase “mamã não está cá” (“ãã não à cá”).

- **Nota de Campo N.º 16.7.**

No tempo de planear o Dimu responde: “vou brincar com a catapulta”.

- **Nota de Campo N.º 16.8.**

Sentei-me a brincar com o MC. que me pediu “brincas comigo?”. Aceitei de imediato. O VA. decidiu juntar-se a nós, pegou num grande dinossauro e destruiu o alinhamento de animais que o MC. e eu havíamos construído. Dada esta atitude, o MC. diz ao VA. “não sou mais teu amigo”. Momentos mais tarde, o VA. repete a ação e o MC., levantando a mão diz “Tu levas!!”.

- **Nota de Campo N.º 16.9.**

	A atividade do dia foi igual para ambos os grupos. No dia anterior, visto que na visita ao Jumbo os promotores da atividade não prepararam as espetadas de frango e tomate como haviam avisado previamente, a educadora decidiu que neste dias as crianças iriam realizar as mesmas. • Nota de Campo N.º 16.10. Durante o tempo da refeição ligeira, o VA. levanta-se da mesa colocando a casca da banana no lixo. Depois dirige-se a mim, apontando para algo e sorrindo. Não percebi de imediato, mas pouco tempo depois disse “nana” pedindo-me banana. • Nota de Campo N.º 16.11. Ao dirigirmo-nos para a sala o S. inventou um jogo, agarrando numa pá e colocando uma bola na mesma, deslocou-se equilibrando a mesma.
18 de outubro - Nota de Campo N.º 17	• Nota de Campo N.º 17.1. No espaço exterior, é possível observar quem chega ao colégio. Já no lado de dentro, a Fada observa a chegada da Hello Kitty. Apressada, a Fada corre para junto da grade para dar os bons dias à Hello Kitty, que lhe mostra que brinquedos trouxe para o colégio. • Nota de Campo N.º 17.2. Durante o acolhimento a TI. foi a última a chegar, trazendo o seu pequeno almoço (bolachas de chocolate) e um brinquedo. A Barbie Princesa disse-lhe mal entrou “é para guardar o brinquedo!”, visto que é quarta-feira e este é o dia destinado para as crianças trazerem brinquedos para a sala. • Nota de Campo N.º 17.3. Na contagem dos rapazes e raparigas, uma das crianças disse “Empate!” • Nota de Campo N.º 17.4.

Ficou definido que no presente dia iria experimentar a técnica do balão com o grupo dos Batman, ou seja o grupo que ainda não tinha experimentado e demonstrou interesse. Ficaram surpresos por ser eu a dinamizar a atividade deste dia pois ainda não tinha acontecido de dinamizar uma atividade com o grupo dos Batman. A Barbie Princesa disse-me “Eu não disse catarina?”.

- **Nota de Campo N.º 17.5.**

No tempo de planear, a Fada diz que quer brincar com os bebés na área da casa. Quando a Hello Kitty está presente, a Fada nomeia-a na sua planificação, dizendo que quer brincar com ela.

- **Nota de Campo N.º 17.6.**

Durante o tempo de brincar, permaneci algum tempo na área do computador, junto do Benfica e da LA.. Observei e fiz perguntas sobre o que estavam a ver. A dada altura a LA. ouviu um choro e perguntou “Quem está a chora? Assim não consigo ouvir nada!”.

- **Nota de Campo N.º 17.7.**

Enquanto se encontravam no tempo de fazer, preparei o espaço exterior e os materiais da atividade. Depois do tempo de rever, desloquei-me com o grupo para o pátio interior. Logisticamente a atividade correu bem. Preparei as batatas, a tinta, o espaço com papeis para não sujar. No entanto, em conversa com a educadora foi sugerido que fosse utilizada a cor vermelha, visto que a técnica deste grupo é os correios. Depois, caso pedissem, poderiam utilizar outras cores. Porém, para a atividade só preparei a cor vermelha, o que se transformou num grande erro da minha parte. Tornou a atividade demasiado redutora. A Barbie Princesa, o Rodrigo e a Hello Kitty pediram-me mais cores, no entanto, atrapalhada por não as ter levado para o espaço exterior, não soube como reagir à situação. Propus que, visto que queriam utilizar mais cores, no dia seguinte no tempo de fazer repetissem a técnica com as cores que quisessem. Comparativamente à outra vez que realizei a atividade levei mais folhas para que pudessem testar a técnica primeiro e só depois pintar no painel. Como a atividade foi feita no espaço exterior e neste dia choveu, o chão encontrava-se todo molhado. Fiquei num impasse, ainda assim tentei colocar as folhas nos espaços ainda secos para que pudessem testar. No fim da atividade, as folhas acabaram por se desfazer com o excesso de água.

	• Nota de Campo N.º 17.8. No espaço exterior a Sporting estava a brincar com uma vassoura. De repente o VA. Peq. decidiu que também queria brincar com a mesma e arrancou-a da mão da Sporting. Tentei mediar o problema, mas com alguma dificuldade dada a situação do VA.. Posteriormente, falei com a educadora de modo a entender de que forma poderia ajudá-lo. Pensei que a linguagem gestual pudesse ser uma opção, porque muitas vezes o VA. quer pedir as coisas e como não fala, acaba por comunicar à sua maneira, no entanto isso implica que tire os brinquedos aos seus colegas. Na conversa tida com a educadora percebi que o VA. fala em casa, aqui em sala, ou por vergonha, ou por outro motivo não o faz. Por isso considero que a estratégia seja promover momentos de comunicação oral com o VA. dando-lhe sempre tempo para que responda. • Nota de Campo N.º 17.9. “O que é isto?” pergunta o LO. quando acabo de colocar na parede a rosa-dos-ventos finalizada.
19 de outubro - Nota de Campo N.º 18	• Nota de Campo N.º 18.1. O LE. foi a última criança a chegar. Entrou na sala gritando “Bom dia!!!”. Depois, dirigindo-se a mim disse “Bom dia Catarina!”. O S., que estava sentado a meu colo, levantou-se dizendo “Já sei que me vai morder” (o LE.). Disse-lhe que não para que permanecesse ao lado do LE.. Este é um dos exemplos de que as crianças se afastam progressivamente do LE. com receio das atitudes que ele possa ter para com eles. • Nota de Campo N.º 18.2. Durante o tempo de planear, o LO. foi buscar o mapa dos tesouros para que planeassem com o mesmo. Depois o mapa acabou por permanecer com o grupo durante o tempo de fazer. Uma das crianças deu o chapéu do pirata à educadora e de uma maneira espontânea as crianças sugeriram a caça ao tesouro. A educadora apercebeu-se rapidamente do interesse e realizou uma cruz. Pegou num saco e num brinquedo, sem que o grupo visse, e depois escondeu o mesmo. De seguida chamou o grupo que se deslocou pelo colégio à procura do tesouro. (Girafa, Macaquinho, Alê, Tubarão, Fada, LO., Barbie Princesa). Depois de se deslocarem por diferentes pontos da instituição, voltaram à sala onde o S. e a Barbie Princesa disseram, em momentos diferentes, que queriam esconder um tesouro na sala.

	• Nota de Campo N.º 18.3. No tempo de fazer as camas, disse ao LE. para ir buscar os seus lençóis. Por duas vezes, fui atrás do mesmo, pois ao invés de se cumprir o que lhe foi pedido, decidiu sair da sala, visitando outras. Conversei com o mesmo e disse-lhe que quanto mais cedo fizesse a cama, mais tempo teria para brincar e também que estava ali para ajudá-lo esperando que aceitasse a minha ajuda. Nesse momento tentou puxar-me os cabelos, mas não conseguiu. De seguida, beliscou-me e mais uma vez saiu da sala. Fui atrás do LE. e ajudei-o a ir buscar os seus lençóis. Largou-os na sua cama e mais uma vez saiu em direção ao espaço exterior. Fui atrás do mesmo, pois era a única criança que não tinha feito a cama. Este momento dá à criança o sentido de responsabilidade, independência e desenvolve a sua agilidade, por isso é importante que todas as crianças o façam. Por uma última vez falei com o LE. numa forma mais firme, visto que estava a desafiar-me. Ainda assim, não consegui que fizesse a cama por sua vontade. Deitou-se no chão, fazendo de peso morto. Agarrando no mesmo, enquanto ainda me tentava puxar os cabelos, peguei nas suas mãos, coloquei-as no lençol, fazendo com ele a sua cama, embora contra sua vontade. No fim, fiz questão de lhe transmitir o sentimento de tristeza que sentia pela sua atitude.
20 de outubro - Nota de Campo N.º 19	• Nota de Campo N.º 19.1. No tempo da manhã, a chuva obrigou a que, durante o tempo no exterior, as crianças se abrigassem debaixo da cobertura. Porém, a educadora pediu aos pais que trouxessem galochas e capas de chuva para os seus filhos, para que deste modo, estas pudessem brincar à chuva. Neste dia só o Benfica e o Alê é que possuíam as mesmas e por isso puderam deslocar-se para além do espaço que abrigava da chuva. A educadora juntou alguns guarda chuvas para que os mesmos pudessem andar livremente pelo espaço. • Nota de Campo N.º 18.1. Durante o quadro das mensagens, a educadora apresentou as atividades a fazer neste dia. A temática dos correios permanece e o grupo dos jipes e Batman irá realizar atividades relacionadas com a mesma, nomeadamente atividades de recorte e atividades de colagem. • Nota de Campo N.º 18.1. Ao aperceberem-se que era sexta-feira, o grupo começou a falar da surpresa, visto que este dia da semana está destinado a uma surpresa. De seguida, uma das crianças perguntou “O que vamos

receber hoje?”, visto que na semana anterior receberam postais dos seus pais. A educadora disse que, esta sexta, não iriam receber uma encomenda, mas que iriam ouvir uma história numa tenda.

- **Nota de Campo N.º 18.1.**

No tempo de fazer, voltou a surgir o interesse pela caça ao tesouro. O LO., o Alê, a Barbie Princesa, a Sporting e o S. quiseram participar na brincadeira. Os super-heróis escolheram um objeto para levarem consigo, de entre capas, bússolas, mapa e binóculos, para partirem à descoberta do tesouro. Seguindo as ações que a educadora havia tido no dia anterior, o LO. escondeu o tesouro e deu as indicações:

- “Podem vir!” Continuou a orientar o momento “Está quente, muito quente!”. Quando os colegas encontraram o tesouro o LO. disse “Boa! Conseguiram! E agora, o que será que está dentro do saco? Vamos ver!” tal como a educadora havia dito.

- **Nota de Campo N.º 18.1.**

Durante a atividade, o Alê e o S. referiram-se aos pontos cardeais:

Alê - “Ele (tesouro) está para Norte!” Enquanto segura a bússola.

S. – “Temos de ir para Norte”.

Semana 5

(23 a 27 de outubro)

Dia	Unidades de Registo
23 de outubro - Nota de Campo N.º 20	• Nota de Campo N.º 20.1. Os poucos elementos que se encontram presentes neste dia sentam-se junto ao quadro das mensagens. Como estão poucos elementos, a educadora sugere que se deitem no tapete. • Nota de Campo N.º 20.2. “Para o próximo fim-de-semana vai acontecer uma coisa muito gira”, diz a educadora. São ditas pelas crianças algumas sugestões do que poderá ser, no entanto nenhuma é de facto o que vai acontecer. Por isso, a educadora dá a resposta e diz “A hora vai mudar” e faz uma pequena explicação sobre o que vai acontecer aos dias. De seguida pergunta ao grupo “Porque é que acham que a hora muda?”. A Fada responde “Porque o relógio fica tonto e dá piruetas”. O Alê, na sua segunda tentativa, diz “Por causa do planeta que anda à volta”. • Nota de Campo N.º 20.3. A educadora apresenta quais são as atividades a realizar neste dia. No quadro encontra-se desenhada uma rosa dos ventos para explicar a realização de um jogo sobre a mesma. De seguida, pergunta se alguma das crianças consegue identificar os pontos cardeais o Benfica identifica o Norte e o Alê identifica o Sul. • Nota de Campo N.º 20.4. Para planear, a educadora recorreu à atividade de enfiamento de contas de formas geométricas. Cada criança teve de pegar numa peça descrever que forma geométrica era, colocar no fio e dizer para que área se dirigia.

- **Nota de Campo N.º 20.5.**

Durante o tempo de fazer, surgiu novamente a temática dos tesouros. Os super-heróis Girafa, Macaquinho e RO. quiseram brincar e pediram-me que escondesse o tesouro. Desta vez, o jogo teve de ser realizado dentro da sala.

- **Nota de Campo N.º 20.6.**

O reforço foi pera e o VA. dirigiu-se a mim pedindo mais. Primeiro apontou, depois começo a mexer os lábios sem vocalizar qualquer tipo de som como se dissesse “pê”. Depois perguntei-lhe “pêra?”, ele sorriu e pedi-lhe para repetir comigo. Este começou por dizer “pêpê” e depois “pêa”.

- **Nota de Campo N.º 20.7.**

No tempo e rever, a educadora desenhou numa folha rosa dos ventos para começar a introduzir a temática para a atividade. Perguntou o que havia desenhado e a Tubarão disse de imediato “Uma rosa dos ventos!”. A Tubarão é a criança mais nova do grupo. Depois a educadora falou da mão direita, inserindo também os conceitos de lateralidade. “Todos com a mão direita ao centro”. Seguidamente, dinamizou o momento da seguinte forma “Quem for o primeiro a por a mão direita no nariz é quem vai rever”.

- **Nota de Campo N.º 20.8.**

Preparei o espaço exterior durante o tempo de fazer. Desenhei a giz no chão a rosa-dos-ventos. Por sugestão da educadora alterei a forma de promover a noção da lateralidade, cortando vários círculos em papel autocolante amarelo para colocar na mão direita das crianças. Findo o tempo de rever, dirigimo-nos para o espaço exterior. Neste espaço, as crianças sentaram-se em roda em torno da rosa-dos-ventos. Mais uma vez, a Sporting voltou a referir-se à rosa-dos-ventos como sendo uma estrela. Comecei por explicar a localização dos pontos cardeais, utilizando como referência o corpo: “o Norte é em cima”, apontando para a cabeça e “o Sul é em baixo apontando para os pés”. Depois, para me referir aos pontos Este e Oeste recorri a uma rima, no entanto tive de parar a dada altura, pois ainda não tinha colocado o papel autocolante na mão direita, de modo a que as crianças comessem a compreender as noções de lateralidade, relacionando-as com os

pontos cardeais. Confesso que este momento se tornou um pouco confuso. Depois de colocado o papel autocolante na mão já me pude referir à posição do sol, “se apontarmos a mão direita para o Sol conseguimos encontrar o ponto Este e a mão esquerda encontramos o ponto Oeste”. Disse toda a rima e depois de encontrados todos os pontos cardeais e a posição do sol, foi possível colar os papeis no chão que indicavam a posição do sol e dos Norte, Sul, Este e Oeste. Posteriormente, levantaram-se. Expliquei a primeira variante. O grupo percebeu. Perguntei aos diferentes elementos em que ponto cardeal haviam ficado o Dimu respondeu de imediato “a Norte”. A segunda variante foi mais complexa de entender. Para além de mais, o sinal por mim escolhido para iniciar e terminar os tipos de deslocamento foi as palmas, no entanto o som não ecoava e as crianças não conseguiam ouvir. Neste caso, a educadora interveio, ajudando-me. Cedeu-me uma pá e um balde como se de um tambor e de uma baqueta de tratasse para ser o sinal de início e fim da atividade. A LA. não participou em toda atividade e a dada altura sentou-se. As crianças que tiveram um pouco mais de dificuldade no jogo foram o MC., o P., a Sporting e a B., que ou a dada altura deixaram de jogar, ou que tiveram dificuldades em identificar o ponto cardeal onde se encontravam. O LO., a J., a Girafa, o Benfica e o Dimu demonstraram saber identificar os pontos cardeais com maior facilidade. Em cada uma das variantes tentei insistir na questão da identificação dos pontos cardeais e da posição relativa das crianças ao sol, no entanto também tenho noção que poderia ter insistido mais nesta última questão. Houve uma questão de grande relevância que me esqueci de referir, é que a identificação do ponto Este em relação ao sol só é possível realizar durante a manhã, porque depois a nossa posição relativamente ao sol altera-se e por isso o ponto cardeal também. Terminamos o jogo a Sul, de frente para a rosa-dos-ventos. Nesta fase o Benfica disse “estamos no Pólo Sul”. Repetimos os pontos cardeais utilizando também a noção corporal e o jogo foi dado por terminado. Outro fator que não correu como previsto foi o facto do papel autocolante ter começado a descolar das costas da mão das crianças e por isso a educadora teve de desenhar na mão direita das mesmas um sol.

- **Nota de Campo N.º 20.9.**

Depois de terminada a atividade, o LO. e J. permaneceram a jogar. Perguntei-lhe se tinham gostado da atividade, disseram-me que sim. O LO. acrescentou ainda que toinha gostado

	de estar a Norte. De seguida, perguntei-lhe se tinha havido algo que tinham desgostado e disseram-me que não. • Nota de Campo N.º 20.10. Mais uma vez no recreio o VA. Grand. faz questão de me dizer “Olha o meu amigo Miguel!”, uma criança que não pertence à nossa sala. • Nota de Campo N.º 20.11. No espaço exterior, a J. diz à Barbie Princesa “Hoje não sou mais tua amiga. Só amanhã, está bem? Vá... Estava a brincar”.
24 de outubro - Nota de Campo N.º 21	• Nota de Campo N.º 21.1. Na maioria dos dias, chego ao estágio antes das 9h. Já se encontram presentes o Macaquinho, o RO., o P. e o Alê. Estes dois últimos, assim que me veem entrar no refeitório fazem questão de me vir cumprimentar. “Bom dia catarina” diz o Alê. No caso do P., este aproxima-se de mim e encosta-se ao meu ombro. • Nota de Campo N.º 21.2. Durante o quadro de mensagens. Alê – Cardinalidade. • Nota de Campo N.º 21.3. Dado que, não foi possível obter a abóbora para a atividade neste dia, houve uma pequena alteração na planificação e por isso, a atividade que iria ser por mim realizada na sexta-feira, passou para este dia. Durante o tempo livre passei do grupo dos jipes de corrida, com quem já havia realizado a atividade, para o grupo do Batman. Pedi que se calçassem, porque apesar de ser o “dia do pé descalço” não seria possível realizar o jogo no espaço exterior descalços. Chapéus colocados e sapatos calçados dirigimo-nos para o exterior. Sentaram-se à volta da rosa-dos-ventos desenhada a giz no chão. Perguntei “sabem o que é?” e a Barbie Princesa e o Alê respondem “Rosa-dos-ventos”. De seguida, a Barbie

	Princesa perguntou “Porque é que se chama rosa-dos-ventos?”. Respondi-lhe que estava relacionado com as direções dos ventos, mas que poderíamos ir pesquisar. Perguntei ao grupo onde é que estava o sol, todos apontaram para o mesmo. Desenhei o sol no chão e de seguida disse-lhes “o lado em que está o sol é o lado direito, para vos ajudar a saber qual é o vosso braço direito vou desenhar um sol na vossa mão direita”. Depois de desenhar o sol na mão direita de cada criança, referi que, de manhã, através do sol era possível descobrir os pontos cardeais da rosa-ventos e que o lado direito da rosa-dos-ventos era o ponto Este. Depois perguntei se alguém sabia qual era o ponto cardeal que ficava em cima, e o Alê respondeu “norte”, e depois expliquei os pontos restantes Sul e Oeste. Depois dei a instrução da atividade, mas antes de iniciarmos o jogo perguntei qual era o braço direito e qual era o braço esquerdo, pois o objetivo desta atividade era desenvolver as questões de lateralidade e não saber identificar os pontos cardeais. Aproximando-nos no fim do jogo, numa das variantes finais disse para se deslocarem novamente a pés juntos e o Macaquinho disse “outra vez?”. Aproveitei para, na vez seguinte, lhe desafiar a sugerir um deslocamento este disse “andar a cavalo” pedi-lhe que demonstrasse e depois dei o sinal para que fizessem todos. Na variante final, quando perdi a uma criança, que fosse ela a escolher o ponto de paragem dos colegas, ao invés de pedir que escolhesse Norte, Sul, Este ou Oeste, pedi que escolhesse direita ou esquerda. A criança em questão, o RO., escolheu dizer “direita”. No fim, perguntei se tinham gostado a Barbie Princesa e o Alê foram as únicas crianças que responderam dizendo que sim. O M. teve algumas dificuldades em realizar o jogo, bem como o LE.. No entanto, a dificuldade do LE. relaciona-se com a sua deficiência motora. Quando mandei o grupo parar nos diferentes pontos da rosa-do-ventos, tentei esperar e também ajudar o LE. a deslocar-se para um dos pontos em questão. Contrariamente ao outro grupo, a questão sobre a qual me foquei mais durante a atividade foi a questão da lateralidade e não a questão dos pontos cardeais. • Nota de Campo N.º 21.4.
--	---

	Depois do almoço, as crianças acabam de comer, dirigem-se para a casa de banho e depois para a cama. O VA. Grande, antes de entrarmos para a sala para dormir pergunta-me, “mas não vamos brincar?”, respondi-lhe, “mas nós nunca brincamos depois de almoçar”. Penso que, o facto de o VA. Grande raramente chegar a uma hora certa contribui para a confusão mental das rotinas da sala. Depois de entrarmos, o VA. Grande chora pois, como chegou no fim do tempo de fazer, não brincou.
25 de outubro - Nota de Campo N.º 22	• Nota de Campo N.º 22.1. Antes de se realizar o acolhimento, existe um tempo em espaço exterior para as crianças brincarem. No dia anterior, ajudei o P. a regar as plantas e hoje este aproximou-se de mim dizendo “quero regar”. Perguntei à Tubarão se queria ajudar o P. a regar as plantas, esta disse que sim. Pegaram no regador e dirigiram-se ao interior da sala para ir buscar água. Pegando os dois no regador, dirigiram-se ao exterior para regar as diferentes plantas, cedidas e colocadas pelas famílias, do recreio. • Nota de Campo N.º 22.2. O Macaquinho aproxima-se de mim, desafiando-me para correr “não me apanhas”. Começamos a jogar à apanhada e rapidamente esse jogo se transforma numa corrida. O P. aproxima-se de mim dizendo “Catarina, Catarina! A mamãe do P. foi trabalhá”. De seguida, pede-me para jogar. Assim, a três começámos uma corrida. • Nota de Campo N.º 22.3. Enquanto estava a resolver um conflito entre o MC. e a Uá., o LE. acerta-me com o regador na cabeça. Paro a conversa e pergunto o que se passa para fazer isso. Não responde e tenta acertar-me com a colher de pau. Como não consegue, tenta com um rolo de cozinha, mas agarro-o a tempo. Depois de o agarrar, com alguma firmeza, tenta pontapear-me. Sento-o e falo com o mesmo dizendo “Gostavas que te batessem com o regador na cabeça?” diz-me que sim. Prossigo, “Gostavas que te batessem com uma colher de pau?” diz-me que não. Depois explico-lhe que fiquei triste, pois ajudo-o, brinco com ele e todos os dias o LE. me bate, arranha ou puxa os cabelos. Perguntei-lhe “queres que deixe de te ajudar?” e responde-me “sim”. Disse-lhe que a partir daquele momento deixaria de ser tão benevolente com o mesmo, afastando-me.

- **Nota de Campo N.º 22.4.**

Juntei-me à Sporting e ao Dimu que brincavam na área da natureza, explorando a utilização da água e de seringas. O Dimu disse “são 4 águas”, perguntei o que eram 4 águas, visto que não é quantificável. Explicou-me que eram quatro seringas. Pouco depois apontou e disse “São 4”. Na seringa estava escrito “40 ml” daí o Dimu só ler o 4. Expliquei o que era e continuaram a brincar. Para além de discutirem a quantidade, manipularam água e diferentes instrumentos para a transportar de um lado para o outro.

- **Nota de Campo N.º 22.5.**

Dinamizei a atividade de recolha de informações sobre o que o grupo queria saber sobre a rosa dos ventos e como iríamos descobrir. O LO. iniciou a conversa, relacionando com os desenhos animados do Peter Pan, dizendo que também utilizavam a bússola por causa da Wendy e do Capitão Gancho: “Na terra do nunca também há a rosa-dos-ventos, pa saberem onde é a terra no nunca”. Depois os Dimu e o Benfica, quiseram acrescentar que tinham espadas em casa, relacionando com o facto do LO. ter-se referido a piratas.

Como a conversa começou a dispersar, a educadora chamou a atenção do grupo para o foco da conversa. Neste sentido, a J. disse que gostaria de saber “Como é que se usa a rosa-dos-ventos no deserto”. A J. disse ainda “Pode ajudar a saber de onde as cartas vêm”, dada a temática do correio abordada nas semanas anteriores. Acrescentou ainda que temos de “olhar pa trás da carta ou pá frente” para saber de onde vem.

De seguida, uma das crianças refere-se novamente ao pai natal e dizendo que este é do Norte, por isso decidimos que vamos confirmar se o pai natal é mesmo do Norte. Outra criança perguntou “como é que o sol ajuda a ver a rosa-dos-ventos?”, visto que durante esta semana realizámos um jogo sobre esta temática.

A dada altura, a conversa estagnou um pouco, por isso a educadora induziu o grupo dizendo “quem é acham que usa?”. Não havendo resposta, a educadora perguntou novamente “e os escuteiros? Vocês sabem quem são e se precisam?”. As crianças ficaram muito entusiasmadas, querendo partilhar o que sabiam sobre esta temática. O LO. começou por dizer “eu vou para os escuteiros para o próximo ano!” e completou dizendo que um escuteiro “é uma pessoa que caminha com um pau” e “tem um chapéu”. O Dimu diz que os

escuteiros “Têm mochilas com autocolantes” e têm “coisas pa investigar”. O LO. continuou dizendo “têm uma roupa”, “andam na relva e na praia” e “seguem o sol”. O Dimu disse que têm “bússolas” e que “põe bussolas pa verem os caminhos e dentro da mochila têm uma pá pa encontrar tesouros... na areia”.

Depois deste momento, consegui colocar a questão “Porque é que se chama rosa-dos-ventos?”, nenhuma criança tentou responder. A educadora perguntou “Onde está a rosa dos ventos neste mapa?”, apontando para o mapa exposto. A Sporting e a Girafa apontam para o mapa, e de seguida a educadora pergunta “e o mapa é de onde?” a Girafa responde “é de Portugal”.

Perguntei “onde vamos pesquisar?”, a J. diz “no computador”, a Girafa diz “no tablet”, a Sporting diz “na televisão” e o LO. “no telemóvel”. A educadora pergunta “e nos livros não?”.

Como tinha levado o computador, coloquei um vídeo que tínhamos visualizado quando falámos sobre “o que sabemos?” sobre a rosa dos ventos. Voltámos a visualizar o vídeo sobre a origem da bússola e a J. começou a descrever o que via “depois ficou noite e não sabia pa onde ir. Depois seguiu a estrela. Ficou escuro e não conseguiu ver a rosa-dos-ventos”. Apareceu uma imagem de um navio no mar e a J. disse “O Brasil fica depois do mar”.

Seguidamente, descobrimos uma música sobre o tema, que o grupo adorou e mostrou bastante entusiasmo. Como apareciam piratas no vídeo, surgiu a pergunta “Será que os piratas precisam de bússola?”.

No final da música, eram apresentadas as diferentes danças referentes a cada zona do país e as crianças ficaram curiosas sobre este facto. Por isso, apontámos este facto para perguntar às famílias sobre as suas origens.

Também perguntei “o que acham de construírem com os vossos pais uma rosa dos ventos para trazerem sempre convosco?” todos responderam “SIM!”. Neste sentido, ficou definido que iria enviar um recado para os pais pedindo estes elementos.

- **Nota de Campo N.º 22.5.**

À quarta-feira, é dia de expressão motora, dinamizada pela educadora. Esta sessão consistiu na definição de pares e cada criança tinha de passar a bola ao seu par de

	diferentes formas. O P. no início, escondeu-se por de trás do escorrega para não realizar a atividade. Depois fez toda a sessão comigo, com alguma dificuldade. É uma das crianças mais novas do grupo e demonstra ter alguma resistência em realizar as atividades.
26 de outubro - Nota de Campo N.º 23	• Nota de Campo N.º 23.1. O LO. pediu para dinamizar o momento do quadro das mensagens. Perguntou o dia da semana, o dia do mês, o mês e o ano. Depois, dizendo a lengalenga do “pico pico”, escolheu aleatoriamente uma criança para fazer a contagem do número de elementos no grupo. Neste dia calhou a LA.. • Nota de Campo N.º 23.2. Enquanto a LA. descrevia como estava o tempo neste dia, o M., juntamente com a Tubarão descreviam também entre eles como se encontrava o tempo. M. – “Tá sol e nuvens”. Tubarão – “Muito bem M.!” Ao longo do dia acabam muitas vezes por reproduzir frases e comportamentos realizados pelas figuras de referência presentes na sala (educadora e auxiliar). • Nota de Campo N.º 23.3. No tempo de planear, o Dimu diz “vou brincar com o carro do Batman”. A educadora pergunta “e vais para onde?”, ao qual o Dimu responde “Vou para Norte”. A Tubarão acrescenta “é para cima!!”. • Nota de Campo N.º 23.4. Enquanto faziam a refeição ligeira, o Dimu e o Benfica encontravam-se a cantar a música sobre a bússola e a rosa-dos-ventos, que encontrámos na nossa pesquisa sobre “o que queremos saber?”. O Dimu cantarolava “o Norte é para cima” e o Benfica completava “o Sul é para baixo”. O Dimu continuava “o Este é para... o lado” atrapalhado, pois não tinha

	a certeza para que lado era. Ainda assim, terminou a canção dizendo “o Oeste é para o outro lado”. • Nota de Campo N.º 23.5. A J. chegou antes do tempo de fazer e fui busca-la à entrada da instituição. Para minha surpresa, a J. já trazia alguns documentos sobre a Rosa-dos-Ventos, trazendo um mapa da Europa e uma rosa dos ventos pintada. • Nota de Campo N.º 23.6. A atividade do grupo dos Jipes de Corrida foi dissecação de uma abóbora, visto que é um legume típico do Outono, mas também devido ao Halloween que se aproxima, sendo também um grande interesse do grupo. Exploraram a cor da abóbora, o cheiro, a textura e o sabor. À pergunta “De que cor é a abóbora por fora?” responderam “É Laranja” (Dimu) “É amarela” (Fada). A educadora fez uma observação para que o grupo que reparasse que o exterior não era só Laranja, mas também verde e relacionou com um tópico também já falado no início do ano, a mudança das cores das folhas. À pergunta “Como é que ela é por dentro?” as respostas foram “tem caroços!” (Benfica) e “os caroços são muito duros!” (MC.). Responderam também: - Parece cenoura! - Cheira bem! (Girafa). Para além da exploração ao nível sensorial, partilharam o que sabiam sobre a utilização da abóbora: - Dá pa fazer lanternas! (J.) - Dá pa cortar (Benfica) - SOPA! (Dimu) Quando lhes foi pretendido o que queriam realizar com a mesma, propuseram a realização de um bolo de abóbora (J. e LO.). Por fim, as crianças que demonstraram interesse pintaram com o conteúdo da abóbora, aproveitando o seu pigmento natural. Algumas
--	---

	mostraram alguma reticência em mexer dizendo “que nojo!” (MC.) “eu não quero.... É muito.... Nojento” (LO.). • Nota de Campo N.º 23.7. A terapeuta LE..
27 de outubro - Nota de Campo N.º 24	• Nota de Campo N.º 24.1. Tem se mantido a dinâmica de uma das crianças apresentar o quadro das mensagens. Através do desenho realizado no quadro pela educadora, a criança acaba por intuir o que será a atividade desse dia. Foi a vez do Dimu e da Girafa dinamizarem esse momento. • Nota de Campo N.º 24.2. Sexta-feira é o dia de dar os bons dias a todas as salas do colégio. Na semana passada, a sala dos bebés (1 ano) sugeriu que o grupo dos jipes de corrida oferecesse alguma comida para o tempo de refeição ligeira das crianças mais pequenas. Hoje, o grupo levou consigo alguns queques para entregar na sala dos bebés. • Nota de Campo N.º 24.3. A educadora e a auxiliar, com os respetivos pequenos grupos, formaram comboios para que, tal como acontece todas as sextas-feiras, se possam dirigir a todas as salas do colégio para dar os bons dias. Neste dia, o planeamento é realizado em “comboio”. Este passa por cada uma das áreas da sala e a criança que queira brincar nessa área deverá levantar o braço, dizendo “tsu tsu” (onomatopeia do comboio). • Nota de Campo N.º 24.4. Guiei o final deste momento, pois a educadora teve de se ausentar por breves instantes. Apesar de ter ficado só com os elementos do grupo dos jipes de corrida, é sempre um ato de bastante responsabilidade. Conforme a educadora saiu, o MC. e a Uá. entraram em conflito, pois a Uá. queria mexer Pizza, a tartaruga da sala e o MC. não deixou “Não podes!

Ela pode morrer!”. Baixei-me ao nível das duas crianças para entender o que se havia passado, mas a mesmo tempo que a Uá. chorava, o MC. explicava o ocorrido, o P. e a Tubarão agarraram-me pelo braço gritando “Catarina, Catarina!” para que lhes desse atenção e a Sporting e a Fada também entraram em conflito. A tensão nestes momentos é alguma, pois são várias as crianças a necessitar de atenção e por isso várias situações a gerir. Ajudei a resolver as várias situações, e colocados novamente em fila, prosseguimos pelas áreas da sala. Chegando à área da casa disse “quem quer sair do comboio para ficar na área da casa?” manifestaram-se o P., a Fada e a Tubarão. Sentado no chão, a calçar o sapato, o VA. gritou “êeeê êee” como que dizendo “eu! eu!”.

- **Nota de Campo N.º 24.5.**

A LA. pediu-me para pintar, por isso fomos preparar as tintas. “Que cores queres?” perguntei, enquanto a LA. me ajudava a tirar as várias garrafas de tinta do armário. Colocados os materiais na mesa a LA. começou a pintar.

- **Nota de Campo N.º 24.6.**

Sentadas à mesa, as crianças realizaram o tempo de refeição ligeira, comendo duas bolachas, um pedaço de pera e bebendo um copo de água. Terminada a refeição ligeira é iniciado o tempo de rever. Como a educadora se encontrava a preparar os materiais para o tempo de atividade e a auxiliar já havia iniciado o tempo de rever com o grupo do Batman, decidi iniciar também com o grupo dos jipes de corrida. Primeiro, tentei perceber se a dinâmica do abecedário (realizada no dia anterior) já tinha sido terminada. O LO. disse-me, “mas tu não sabes!”, pelo facto de ter sido a educadora a realizar este momento. Mostrei-lhe que também sabia como era feita a dinâmica do abecedário e depois de me aperceber que todos já tinham participado, recorri a outra estratégia. Recorrendo a um comando da área da casa, rodopiei o mesmo na mesa de forma a escolher uma criança aleatoriamente (calhou o MC.) disse-lhe “Muda de canal... estás a ver o que estiveste a fazer, não estás?” respondeu-me que sim assentindo com a cabeça. Depois disse-lhe “agora partilha connosco o que estiveste a fazer”, não esquecendo de perguntar com quem e com que materiais brincou. De seguida passou o comando à Sporting. Só conseguimos realizar o tempo de rever com duas crianças, dada a logística relativa ao tempo.

- **Nota de Campo N.º 24.7.**

Dinamizei o tempo de fazer. O grupo começou por afastar as mesas, sentando-se divididos em número igual por cada uma. Depois de sentados, mostrei a folha, explicando o que era pretendido realizar. Comecei pela folha só com o tracejado. Apesar de só se encontrarem seis crianças por mesa, decidi explicar a uma mesa de cada vez para se tornar mais perceptível. A primeira atividade foi a mais fácil, tendo a J., o Benfica, o LO., o Dimu e a Girafa terminado rapidamente. O P., a Tubarão e o VA. riscaram a folha aleatoriamente.

Depois passei para a segunda atividade e perguntei “qual é a diferença entre as duas folhas?” a J. respondeu-me “essa tem números”, disse-lhe “tens razão J., esta tem números. O objetivo é que façam uma linha por cima do tracejado, seguindo a ordem dos números, 1, 2, 3, ...”. Neste caso, a Sporting, a Fada e o MC. tiveram algumas dificuldades. Tentei ajudá-los, mas devo dizer que se tornou um momento frustrante para mim, porque queria ter dado atenção individual a cada criança, dando-lhe feedback e ajuda, mas dados os tempos individuais, o tempo de atividade e o número de crianças, é humanamente impossível conceder o mesmo tempo de atenção a todas. Neste caso, ajudei a Fada e o Dimu, prometendo ajudar a Sporting. No entanto, ao mesmo tempo que prometia ajuda à Sporting, tinha outras crianças, como a Girafa, a LA., o Benfica, a dizer “já acabei” e por isso, comecei a distribuir novas folhas, com a atividade seguinte por quem já tinha acabado. No seguimento da explicação anterior, perguntei “qual a diferença entre esta nova folha e a anterior?”. Novamente, a J. identificou que era a ausência de tracejado. Esta atividade causou um pouco mais de confusão, pois a distância entre os números era grande e a reação da maioria foi seguir realizar o traço a caneta por cima do traço já existente. Por essa razão, a educadora distribuiu réguas, pelas crianças que se encontravam a realizar esta atividade. No entanto, a confusão de realizar o traço a caneta por cima do traço já existente permaneceu, por isso as réguas foram retiradas. Expliquei a algumas crianças o pretendido, de entre elas o Dimu e a Fada. Esta última dizia-me “Eu não consigo, é muito difícil!”. Porém, depois de a ajudar, e de conseguir terminar a figura, pediu-me uma nova folha dizendo “isto é giro!”. Destaco a prestação do Dimu (4 anos), pois conseguiu seguir a ordem dos números, tracejando a folha com precisão e atenção com maior facilidade comparativamente a crianças mais velhas como o LO. (5 anos). Com a aproximação do fim da atividade a educadora perguntou “então e qual é a figura que veem?”, mas as crianças

	não responderam. Seguidamente, a educadora e eu repetimos a pergunta e obtivemos a resposta por parte da Girafa que disse “Rosa-dos-Ventos!”. No fim, nem todos realizaram as três variantes propostas. Ainda assim, está era a intencionalidade da atividade, cada criança conseguir realizar a atividade da melhor forma possível, identificando os números e trabalhando a motricidade fina através do tracejado. Coloquei as três variantes na mesa e perguntei “qual foi a mais difícil e qual foi a mais fácil?”. Em ambas as mesas, a resposta foi igual, determinado a primeira atividade cedida como a de menor complexidade e a última de maior complexidade. Depois de dar por terminada a atividade, reparei que a Sporting permanecia à minha espera, enquanto as restantes crianças se levantavam na mesma. Disse-lhe “eu prometi que te ajudava, por isso vou ajudar. Queres uma nova folha e fazemos as duas?”, assentiu com a cabeça, pois a folha que tinha estava toda rabiscada. Com uma folha começámos a realizar a atividade. Disse “coloca a caneta no ponto que tem o um e agora une onde está o dois”, e assim por diante, primeiro com a minha mão agarrando na sua e depois sozinha.
--	---

Semana 6

(30 de outubro a 3 de novembro)

Dia	Unidades de Registo
30 de outubro - Nota de Campo N.º 25	• Nota de Campo N.º 25.1. Habitualmente, dirijo-me ao refeitório antes do acolhimento para interagir com as crianças que chegam ao colégio antes das 9h. Dada a decoração do colégio, já pronto para o Halloween, surgiu como tema de conversa quais os fatos as crianças iriam trazer no dia seguinte, 31 de outubro. O Alê, muito entusiasmado disse que ia trazer um fato de Drácula e a Sporting disse com muita preocupação “e eu? eu não tenho!”. • Nota de Campo N.º 25.2. Todos os dias encaro o contacto com o LE. como uma nova oportunidade, deixando para trás os conflitos, arranhões, tentativas de morder e puxões de cabelos realizados pelo mesmo. Aproveito o facto do LE. se ter sentado na área da arte durante o tempo de fazer, para me aproximar do mesmo. Disse “quero colar”, ajudo-o e digo-lhe para vir comigo buscar as folhas A4, o Conflito LE.. • Nota de Campo N.º 25.3. Durante a atividade da exploração da abóbora, que ocorreu na semana passada, tanto o grupo do Batman, como o grupo dos jipes de corrida, sugeriu que utilizássemos a abóbora para realizar um bolo. O grupo do Batman confeccionou um bolo de abóbora e LA.nja, utilizando a LA.nja crua. Já o grupo dos jipes de corrida confeccionou um bolo mármore com abóbora cozida e chocolate. No decorrer da atividade, a educadora foi chamando diferentes crianças para participarem na confeção do mesmo. A Girafa encheu o copo com óBenfica, a Tubarão colocou o óBenfica com a abóbora e assim sucessivamente. Conforme foram acrescentados os diferentes ingredientes, as crianças foram experimentando os mesmos. Apenas o Dimu não quis provar nem o açúcar, nem a farinha, nem o cacau. O

	grupo misturou os ingredientes com uma batedeira, colocou a massa na forma e juntos deslocámo-nos até à cozinha para deixar o bolo.
31 de outubro Nota de Campo N.º 26	Nota de Campo N.º 26.1. O colégio decidiu festejar o dia de Halloween. Na semana anterior, a educadora enviou um recado para casa informando as famílias da celebração do Halloween. O uso de máscara foi facultativo, ficando os pais de decidir se queriam ou não que os seus filhos utilizassem máscaras. No caso da sala 9, só a Barbie Princesa e a Sporting não tiveram máscara. Esta última, já havia dito no dia anterior que não tinha nenhuma máscara. Para que não se sentissem mal e discriminadas, a equipa de sala arranjou dois fatos para as duas meninas. Dirigi-me à Barbie Princesa dizendo “estás tão gira! Que bela máscara” esta respondeu-me de imediato “não é meu”, com alguma tristeza. Disse-lhe que não havia problema nenhum, que se não me tivesse dito nunca teria adivinhado e que o intuito era divertirmo-nos. Nota de Campo N.º 26.2. Em colaboração com os estagiários para auxiliar (IEFP e curso profissional), foi desenvolvido um teatro para o dia das bruxas intitulado de “Um feitiço de abóbora”. Este teatro foi realizado para todas as salas do jardim-de-infância. Correu bastante bem, apesar das crianças mais pequenas, do contexto creche, se terem assustado com o ambiente construído, bastante escuro e com alguns adereços relacionados com o Halloween. Nota de Campo N.º 26.3. Dadas as dificuldades que tenho tido em lidar com o LE., tenho, infelizmente, tentado adotar uma postura mais rígida e fria. Nota de Campo N.º 26.4. O almoço foi temático. Foi servida sopa de abóbora e frango e massas com “sangue”, isto é, massas com corante vermelho. Algumas crianças acharam que era realmente sangue e demonstraram alguma hesitação em comer. Expliquei à LA. e ao LO., as

	crianças que demonstraram maior resistência que era a brincar. No fim, todas as crianças puderam comer alguns doces feitos especialmente para este dia, como foi o caso dos bolos realizados no dia anterior.
2 de novembro - Nota de Campo N.º 27	• Nota de Campo N.º 27.1. Como me foi previamente dito, a educadora tirou férias durante estes dois dias. Por isso, as auxiliares e eu, num trabalho cooperativo, assegurámos o grupo. Realizei o quadro das mensagens preparando o mesmo. Substitui o mês de “outubro” por “novembro” e de seguida desenhei no quadro as atividades planeadas. • Nota de Campo N.º 27.2. Neste dia, esteve a chover, e por essa razão, deslocámo-nos para o espaço exterior coberto, na área destinada à creche. • Nota de Campo N.º 27.3. Passado o acolhimento, o grupo reuniu-se junto ao quadro das mensagens, onde eu á me encontrava. A Barbie Princesa disse “yey! A Catarina vai apresentar o quadro das mensagens!”. Este tipo de reações entusiasma-me pois prova que algumas crianças estabeleceram algum tipo de vínculo comigo. Iniciei o quadro das mensagens como é realizado habitualmente “BOM DIA SALA 9!”. Mais uma vez a Barbie Princesa ajudou-me, dizendo “agora tens de dar os bons dias”. Perguntei-lhes se o feriado tinha sido bom e o que tinha feito. O Macaquinho, o Alê, o LO. e a Barbie Princesa quiseram partilhar com o grande grupo o que haviam feito. Depois, através da lengalenga do “Pico Pico” escolhi uma criança para me ajudar a fazer o quadro das mensagens. Calhou o Macaquinho que de imediato me disse “Eu fiz no Halloween”. Por isso fiz de novo, escolhendo outra criança. Calhou o Alê que me ajudou a colocar o tempo, a contar as meninas e os meninos, bem como a ler os ícones do quadro. Perguntei qual o dia da semana, e com o feriado, algumas crianças ficaram baralhadas, dizendo que era segunda-feira. Dado isto, decidi cantar a música dos dias da semana que é cantada aqui na sala.

Quando lemos os ícones do que se iria passar, todos souberam dizer que iam ouvir uma história, porém não me souberam dizer sobre o quê. Por isso, apontei para a árvore de Natal e para a abóbora desenhada e aí o Rodrigo disse o que lhe parecia ser. Uma das crianças disse que era a história de “um pai natal que tinha medo do Halloween”.

- **Nota de Campo N.º 27.4.**

Terminado o quadro das mensagens, encaminhei o grupo dos jipes de corrida para a mesa e o grupo do Batman para ficar no tapete. A auxiliar realizou o planeamento com o grupo do Batman, e eu com o grupo dos jipes, como ocorre habitualmente.

- **Nota de Campo N.º 27.5.**

No tempo de planear, já em pequeno grupo, preparei o chapéu de uma bruxa (que deixei na sala) e fiz recortes em papel, dobrando-os. Cada pedaço de papel tinha desenhado uma área da sala. O intuito era que cada criança tirasse, aleatoriamente do chapéu, um papel e caso gostasse da área atribuída poderia ficar na mesma, explicando o que iria fazer, que materiais iria usar e se iria brincar com outra criança.

Esta dinâmica improvisada correu bastante bem. No caso do LO., da B. e do P., não lhes calhou o papel da sua preferência. Estes dois últimos, voltaram a colocar o papel dentro do chapéu, tirando outro. O LO. tirou o papel e fez uma careta, tinha-lhe calhado a área da casa. “Não queres essa área LO.?” perguntei eu, disse-me que não e, tal como expliquei às outras crianças, disse-lhe que não havia problema, podia ir para a área que quisesse, só tinha de me dizer qual.

- **Nota de Campo N.º 27.6.**

Para o tempo de rever, utilizei outra estratégia. Disse às crianças “quem vai contar o que esteve a fazer, é uma criança como... Olhos castanhos!”, todas as crianças se pronunciaram, pois, todas têm olhos castanho. Depois fui acrescentando outras variantes como “quem vai contar o que esteve a fazer tem olhos castanhos...é um menino... E tem cabelo preto”. Fiz três variantes por vezes até calharem as características singulares de uma só criança. Também foi uma estratégia que correu

bem. Como habitual, três crianças fizeram o tempo de rever, explicando o que haviam feito. Já tinha dinamizado este momento em dias anteriores, mas este dia foi o que me correu melhor, talvez por estarem presentes menos crianças que o costume.

- **Nota de Campo N.º 27.7.**

O tempo de pequeno grupo, foi neste dia um tempo em grande grupo. Li às crianças a história “O estranho mundo de Jack” de Tim Burton. Comecei por dizer ao grupo o que era necessário para que fosse possível ouvir a história “têm de ter muita atenção, cabelo atrás das orelhas para ouvirem muito bem! Depois vamos fechar a boca e fazer silêncio para que a história se oiça ainda melhor!”. As crianças respeitaram o pedido.

Apesar de já terem visto o quadro das mensagens, perguntei às crianças o que é que achavam que seria a temática da história, através da visualização da capa do livro. Disseram várias hipóteses desde “o pai natal com medo do dia das bruxas”, “um natal no Halloween”, “o pai natal que faz o Halloween”, entre outros. O LO. disse “tens de ler essa coisa pra saber o que é a história”, referindo-se ao título. Li o mesmo, mostrei as primeiras páginas que tinham ilustrações sobre a personagens principal da história, o Jack, perguntei quem achariam que era, a Barbie Princesa e o Macaquinho responderam-me “um esqueleto”.

Tinha planeado que antes de iniciar a história, iria dar ao grupo um objetivo de escuta. No entanto, com o entusiasmo por estar a receber tantas versões sobre o que é que poderia ser a temática da história, esqueci-me de dizer o que seria. Então, mesmo antes de chegar à página que se encontrava a resposta decidi inserir o objetivo. Fechando o livro disse “agora quero que estejam muito atentos à história, pois, no fim, terão de me dizer o nome do cão do Jack!”. Achei que era demasiado fácil, pois logo a seguir li a resposta “Zero, o cão de Jack.”. Contrariamente ao que achava, no final da história, nenhuma das crianças me soube dizer qual era o nome do cão. Fui fazendo algumas perguntas de antecipação como “o que acham que vem a seguir?” “o que acham que vai acontecer?”, e as crianças foram respondendo. Também perguntei “como é que acham que está a correr o Natal desta história?”. Várias crianças como o Benfica, o Macaquinho, o Alê e a Barbie Princesa disseram que estava a correr mal, que o Jack apesar de ter prometido ao pai natal fazer um bom natal, isso não estava a acontecer. Para responderem esta pergunta, as crianças mobilizaram diferentes partes da história, o que

	demonstrou que estes estiveram atentos às passagens da mesma. No fim de ler a história, perguntei se tinha gostado a Barbie Princesa disse logo “não, foi muito assustador”, perguntei se gostariam de ter um natal assim, responderam-me que não. Perguntei ainda quando deve ser o dia mais assustador do ano, responderam-me então “o Halloween”. Entre sussurros, dirigindo-se para o recreio, a Hello Kitty comentava com a Fada “A história era muito feia!”. O VA., o MC., a TI. e o RO. foram as crianças que demonstraram menos interesse em escutar a história, o que é legítimo, pois a escuta de histórias pode ser algo que não tenha tanto interesse para os mesmos. GESTÃO MOMENTO FINAL
3 de novembro - Nota de Campo N.º 28	• Nota de Campo N.º 28.1. Mal chego à instituição vejo no corredor o Alê que me diz “Bom dia Catarina” eu retribuo os bons dias, abrindo os braços à espera de um abraço. Este corre até mim. São estes pequenos momentos que me fazem perceber o quão bom é estabelecer uma relação com uma criança. Pouco depois, cruzo-me num corredor com uma criança de outra sala que para junto a mim e pergunta “como te chamas?” e eu digo “Catarina e tu?”, diz-me o seu nome e prossegue o seu caminho. • Nota de Campo N.º 28.2. A educadora cooperante permanece de férias e neste dia esteve presente uma educadora substituta que é conhecida de todas as crianças. O facto de já existir uma relação entre a educadora e as crianças é uma grande mais valia, pois o decorrer da rotina acabou por decorrer com a mesma naturalidade que nos dias anteriores. • Nota de Campo N.º 28.3. O Macaquinho pede-me “vamos fazer uma corrida”. Depois de fazer algumas vezes, juntou-se a nós o P. e o Enzo, um menino de outra sala. O <i>pequeno</i> P. esteve todo o tempo a desafiar-me para brincar com o mesmo “não me apanhas!!”, rindo-se constantemente. O P. é habitualmente uma criança muito recatada, que não brinca com

	muitas crianças, mas o facto de querer brincar comigo demonstra que tem por mim estima. Nota de Campo N.º 28.4. Ainda no acolhimento, vi o M., junto agarrado às grades que têm vista para o espaço exterior, a chorar. Aproximei-me do mesmo perguntando “o que se passa? Queres contar-me?”. Não me respondeu permanecendo a chorar desenfreadamente. Fiquei bastante preocupada, mas associei que tivesse visto a sua mãe ir embora e tivesse ficado assim. Tentei tirar-lhe as mãos das grades, mas o M. estava a agarrar nas mesmas com bastante força. Disse-lhe que se podia aleijar e nem assim largou. Depois perguntei se podia dar um abraço e se ele queria que o pegasse ao colo. Ainda assim, permaneceu ali a chorar. Senti impotência da minha parte naquele momento e talvez, falta de vínculo. Se tivesse uma relação de afeto mais sólida com esta criança talvez tivesse conseguido gerir o problema. Chamei a auxiliar para que o ajudasse. Esta em pouco tempo conseguiu tirá-lo de junto da grade, ainda assim permaneceu a chorar. Nota de Campo N.º 28.5. A rotina fugiu um pouco do normal, pois neste dia estava planeada a visita de uma companhia de teatro que apresentou um teatro de marionetas sobre a história “Quiquiriqui”. Nota de Campo N.º 28.6. Durante o tempo de fazer, o Benfica dirigiu-se a mim dizendo “a história? A história do Halloween e do Natal?”. Perguntei-lhe “Queres que leia?”, este disse que sim. Depois expliquei-lhe que infelizmente não podia porque não tinha comigo o livro, mas que na próxima semana traria o mesmo para fazer a leitura com o Benfica. A meu ver, este comentário é uma forma de avaliação à atividade que realizei no dia anterior. Nota de Campo N.º 28.7.
--	--

	A mesma dupla que realizou o teatro preparou uma dinâmica de construção de marionetas na sala. Com materiais reutilizáveis como caixas de ovos, papéis, molas, tintas, cola quente... No fundo, os mesmos materiais que as educadoras utilizaram para construir as suas marionetas. Assim, cada criança ficou com em conjunto com as dinamizadoras, construiu uma marioneta para si (um galo – personagem principal da história Quiriquiqui). • Nota de Campo N.º 28.8. À hora da sala o VA. começou a dizer algumas palavras que não entendi.
--	---

Semana 7

(6 a 10 de novembro)

Dia	Unidades de Registo
6 de novembro - Nota de Campo N.º 29	• Nota de Campo N.º 29.1. No refeitório, pela manhã, estavam sentados na mesa o Rodrigo, o Alê, a TI. e a Sporting. Em conjunto disseram “preparámos um bolo para ti!”, isto enquanto brincavam com os alimentos faz-de-conta da caixa dos alimentos. De seguida, cantaram-me os parabéns. • Nota de Campo N.º 29.2. Ao lerem o calendário para verem que dia se tratava, o Alê perguntou “Já chegou o natal?”. • Nota de Campo N.º 29.3. No espaço exterior, a brincar na área da natureza, encontravam-se o S. e o MC.. Este último dizia-me “Quando eu crescer vou ter um Porsche sabias?” ao qual o S. respondeu, “mas sabes que vais gastar o teu dinheiro todo para isso não sabes?”. • Nota de Campo N.º 29.4. Senti a necessidade de me aproximar do Rodrigo O, uma das crianças com a qual não tinha muito contacto. Neste dia, durante o tempo de fazer, sentei-me ao lado do mesmo construindo pistas carros. • Nota de Campo N.º 29.5. Durante o tempo de fazer, o P. disse “Caina anda comigo”, pedindo constantemente que brincasse com o mesmo. Sentámo-nos na área da arte a realizar recortes e colagens com papel autocolante.

	• Nota de Campo N.º 29.6. Este dia foi marcado pela chegada de um novo membro ao grupo, a B.. Os pais da B. permaneceram a primeira hora com a mesma na sala, para perceberem um pouco da rotina de sala e também para poderem acompanhar a filha neste período de adaptação. Anteriormente, a B. esteve numa ama também devido aos seus problemas de saúde, pois teve cancro. • Nota de Campo N.º 29.7. Neste dia, a atividade planeada foi a de registo nos cadernos de partilha. Estes cadernos têm como intuito criar um elo entre o colégio e os pais. Metade do caderno destina-se à família, que pode colocar registos escritos ou fotográficos dos momentos que são tidos durante o fim-de-semana, ou outros momentos que achem pertinentes partilhar. Na restante metade do caderno, as crianças colam as suas fotografias, das atividades que ocorreram durante o mês. De seguida, desenharam. Este registo pode ser em modo de memória, por exemplo, desenharem sobre a atividade/momento que mais gostaram este mês. Acompanhei algumas crianças, como foi o caso do VA. P., em que realizei uma legenda do desenho realizado. • Nota de Campo N.º 29.8. Já na robótica, não consegui entrar com o grupo na sala, pois estive a ajudar outras crianças a terminarem o tempo de refeição. Quando chego à sala gritam “CATARINA”. De seguida, o Taiki diz “Estás muito bonita catarina”. Este tipo de momentos comprova que a relação que tento fomentar todos os dias com as crianças vai para além das quatro paredes da sala 9, estendendo-se às restantes salas de jardim-de-infância.
7 de novembro -	• Nota de Campo N.º 30.1. Ao longo deste mês que me encontro a estagiar, sinto que já tenho um maior à vontade para acolher as crianças e comunicar junto das suas famílias. Hoje acolhi a Tubarão, que não hesitou em vir comigo e também acolhi a Hello Kitty. • Nota de Campo N.º 30.2.

Nota de Campo N.º 30	Durante o tempo de fazer, estive na área da casa com a Tubarão, a Barbie Princesa e com o M. Cuidámos dos bebés, passeámos e voltámos para “casa”, até que o M. disse “<i>Vô fazer o jantar, tá bem?</i>” e a Barbie Princesa completou “<i>eu vou por a mesa!!</i>”, enquanto a tubarão cuidava dos bebés. Ao por a mesa, notei que a Barbie Princesa olhou à sua volta, como se se encontrasse a confirmar quantos éramos. Continuei a observá-la e reparei que se dirigiu à gaveta das “tecnologias” (gaveta com câmeras fotográficas, câmeras de filmar, teclados, telemóveis, telefones, ...) e retirou quatro telemóveis. Depois foi buscar quatro pratos e quatro talheres. Começou por distribuir os telemóveis pela mesa, até que olhou para mim e disse “<i>tu tens o teu na mão. Tu não precisas!</i>”, retirou o telefone e continuou a distribuir os pratos e talheres pela mesa. O “jantar” ficou pronto e sentámo-nos à mesa.
8 de novembro - Nota de Campo N.º 31	• Nota de Campo N.º 31.1. O dia iniciou-se com a habitual reunião no espaço do refeitório. Sentei-me junto a algumas crianças como o Alê, o MC. e o Macaquinho. A brincadeira sobre os bolos de aniversário mantém-se e mais uma vez continuo a participar. • Nota de Campo N.º 31.2. Já no espaço exterior, brinquei com o Macaquinho, com a Bela, com o Dimu e mais tarde a Girafa juntou-se a nós. Como já aconteceu, pelo menos uma vez, voltaram a brincar comigo aos ladrões: “Tu és um ladrão!” (Macaquinho) “Mas o que é que eu fiz?” Perguntei “Muitas cocegas!” (Dimu) E assim continuaram a brincadeira, dizendo, “vais para a prisão, vais para a prisão”. De seguida, chegou a Girafa que trouxe consigo umas algemas de brincar. “São do fato do meu pai”, disse-me. As crianças aproveitaram o brinquedo da amiga para continuar a nossa brincadeira.

	Já o P. e o Rafael, uma criança de outra sala, dirigiram-se a mim, dizendo “não me apanhas!”. Apesar do grupo de crianças que citei acima se encontrar a correr e a ter uma brincadeira dentro do mesmo tipo, estas duas crianças, talvez por serem mais novas, decidiram continuar com a sua brincadeira entre pares. • Nota de Campo N.º 31.3. Pela segunda vez esta semana, realizei o quadro das mensagens, no entanto, desta vez, com a presença e apoio da educadora, que me auxiliou a gerir o grupo. A Barbie Princesa, dada a presença da educadora perguntou “Porque é que é a Catarina a apresentar o quadro das mensagens?”. A educadora aproveitou esta pergunta para perguntar ao grupo “Porque é que vocês acham que é a Catarina a fazer o quadro das mensagens?”. O Alê respondeu “Porque tu estás cansada!”. Foi impossível não conter o riso dada esta resposta. Depois, continuámos a tentar perceber o que é que as crianças pensavam sobre a minha presença na sala, mas todas remeteram para o dia em questão, por exemplo, “Hoje é a Catarina a fazer o quadro das mensagens porque temos muita coisa para fazer”. Depois expliquei que era uma estagiária e a Barbie Princesa respondeu “A A. também é”, que é a outra estagiária para auxiliar presente na sala. Seguidamente expliquei que para nos prepararmos para uma profissão temos de ser estagiários. E assim foi. • Nota de Campo N.º 31.4. Durante o tempo de fazer, a Girafa e o Macaquinho dirigiram-se a mim, dizendo-me “Anda a ver o nosso teatro”. Prepararam um espaço na sala com um pequeno bombo do Teatro Girafa e Macaquinho Casa Barbie Princesa e M.
--	--

	As crianças demonstraram-se bastante curiosas quer com as imagens, quer com os livros novos presentes na sala. Para início de conversa, perguntei se sabiam quais eram as imagens que estavam ali. Identificaram de imediato o mapa e o Pai Natal. Peguei na foto que tinha a bússola do deserto e perguntei “E esta foto sabem porque está aqui?”. Ao não saberem, recordei as perguntas realizadas inicialmente para o projeto. Uma das perguntas feitas pela J. era “como é que se vê a rosa-dos-ventos/bússola no deserto?”. Prosseguimos a pesquisa. Houve alguns conflitos na utilização dos livros, pois todos queriam ter algo para manipular. Acompanhando o MC. Este viu uma foto de um senhor com uma barba muito grande e disse-me “é o pai natal!”, li a legenda da foto e descobrimos que era um senhor de uma tribo. O L. encontrou num dos livros uma página que falava no pai Natal, e por isso foi possível responder à questão “será que o pai natal vive mesmo no polo norte?”, confirmando que o pai natal vivia na lapónia. Depois de explorarmos os livros, fizemos pesquisa no computador, digitando no motor de busca questões que não haviam sido respondidas através dos livros.
9 de novembro - Nota de Campo N.º 32	• Nota de Campo N.º 32.1. Pela manhã, acabada de chegar à sala, o pai do MC. cruzou-se comigo e pediu que guardasse a e rosa-dos-ventos do mesmo. Foi mais uma contribuição que chegou à sala. • Nota de Campo N.º 32.2. No espaço exterior, a brincadeira da apanhada permanece com o mesmo grupo de crianças. O MC. quis levar a sua rosa-dos-ventos consigo. Chegaram alguns pais com os seus filhos, fazendo perguntas relativamente à atividade que ocorrerá amanhã. Alguns pais, que se inscreveram voluntariamente, irão fazer uma surpresa aos seus filhos, e às restantes crianças do grupo, dramatizando em sombras chinesas a lenda de São Martinho, como forma de comemorar este evento que ocorrerá no sábado. Para além disso, alguns pais contribuíram com castanhas que também foram pedidas num pequeno recado. • Nota de Campo N.º 32.3. Hoje, a Girafa teve alguma dificuldade em despedir-se da sua mãe. Ontem recebeu a notícia que vai ter um irmão, e a inquietação sobre esta notícia foi transportada para o

momento de despedida da mãe. “eu quero a barriga da mãe”, dizia a Girafa. Tentei algumas estratégias, desde falar em brincar com um dos seus amigos preferidos (o Macaquinho), desde falar do caso da Tubarão que também vai ter uma irmã. Sugerir que a Tubarão lhe contasse como tinha sido ir ver a sua irmã à “televisão” (ecografia). Esta analogia foi feita pela Tubarão. No entanto, nem assim a Girafa quis sair. A sua mãe começou a ficar incomodada com a situação, porém sinto que não sou eu, enquanto estagiária ou educadora, que deva tirar a criança de junto dos seus pais, pois este momento pode tornar-se um momento de stress para a criança e é um momento que pode ser evitado, quando pais e educadores em conjunto conseguem utilizar estratégias que tornem este momento mais fácil.

- **Nota de Campo N.º 32.4.**

Durante o tempo de planear, ajudei algumas crianças a dizer quais o que desejavam fazer no tempo de fazer. Utilizámos a rosa-dos-ventos do MC. para planear e também para rever como forma de valorizar a sua produção.

- **Nota de Campo N.º 32.5.**

Durante o tempo de fazer houveram diferentes brincadeiras como é usual, no entanto algumas mantiveram-se como o caso do teatro. No entanto, a brincadeira do teatro manteve-se com a Girafa, Rodrigo e hoje, juntou-se o Alê. Porém, estes colocaram várias cadeiras em filas como se de uma plateia se tratasse. Entretanto, surgiu uma brincadeira paralela, em que o Benfica e o RO. começaram a juntar cadeiras com o intuito de subir e depois saltar para o pouf. Pouco mais tarde, os dois grupos entraram em conflito pois as crianças que criaram o teatro não tinham audiência e porque o restante grupo dos super heróis começou a tirar as cadeiras da plateia. “Eles estão a falar muito alto! E não ouvem” disse a Girafa. Começaram a gritar uns com os outros e sugeri que dividissem as cadeiras. Não resolveram a problema com a solução que dei, no entanto, entre eles arranjam outra forma de ultrapassar este problema. Ao invés de permanecerem nas suas brincadeiras e dividirem as cadeiras, as crianças que se encontravam a fazer o teatro de fantoches decidiram juntar-se à brincadeira dos super-heróis, tendo terminado por ali a confusão entre pares.

	• Nota de Campo N.º 32.6. O Alê, o RO., o Benfica e a girafa ao juntarem as cadeiras em círculo e ao atirarem-se para o pouf, encontravam-se a reproduzir o vídeo dos “super-heróis” a saltar para a água que é tantas vezes pedido por alguns elementos do grupo. • Nota de Campo N.º 32.7. Ao fazermos a atividade em pequeno grupo, o MC. pela segunda vez esta semana, como forma de demonstrar o seu desagrado e frustração, risca o “trabalho” de outra criança. Hoje, foi o caso do VA., que se encontrava a tirar lápis do copo. Tirou um que o VA. precisava e, por conseguinte, o MC., frustrado, riscou parte da folha do VA.. • Nota de Campo N.º 32.8. Dimu à hora da refeição “Sabes Catarina, eu gosto muito de comer”.
10 de novembro - Nota de Campo N.º 33	• Nota de Campo N.º 33.1. As famílias de dez crianças conseguiram deslocar-se até ao colégio para participarem nesta atividade. Chegaram por volta das 9h30 e dirigiram-se para o polivalente, onde eu juntamente com a educadora, preparámos os adereços e o cenário para se desenvolver o teatro de sombras. As famílias combinaram e colaboraram entre si, decidindo os papéis de cada um e o que os personagens poderiam fazer, ensaiando cerca de três vezes. Realizados os ensaios, as famílias partilharam entre si as histórias contadas pelas crianças, depois de um dia no colégio. Estes momentos estreitam laços mesmo entre as próprias famílias, contribuindo para um maior bem-estar das próprias crianças. Achei interessante uma das mães, a mãe da L., ter comentado acerca da hora em que decorreu a atividade. Considerou que era uma hora inapropriada para algumas famílias que não possuem tanta flexibilidade quanto ela e este fator poderia eventualmente pesar nas crianças que não tivessem as suas famílias presentes. Preparado o espaço, as crianças entraram no polivalente não conseguindo ver os atores por de trás do lençol, pois esta peça teve como técnica o teatro de sombras chinesas. No decorrer da história, alguns

	meninos como o Alê, o LO. e o S. foram reconhecendo as vozes. No final da peça, quando as famílias surgiram à frente do pano, as crianças demonstraram muita <i>felicidade</i> e <i>agrado</i> pela presença dos seus familiares. Não notei que existisse por parte das crianças que não tiveram os seus familiares presentes, nenhum tipo de constrangimento. No fim, as crianças fizeram alguns desenhos e comeram castanhas juntamente com os seus pais, irmãos, padrinhos, entre outros familiares que se disponibilizaram a aparecer.
--	---

Semana 8

(13 a 17 de novembro)

Dia	Unidades de Registo
13 de novembro - Nota de Campo N.º 34	• Nota de Campo N.º 34.1. “Sabes lá em casa acabou-se o tintador” Tinteiro. – Alê • Nota de Campo N.º 34.2. No tempo de planear, a LA. foi a única criança que quis ir para a área do computador, para ver o Ruca, Elsa e Patrulha Pata. • Nota de Campo N.º 34.3. Durante o tempo de fazer, a Girafa e o Macaquinho quiseram brincar aos tesouros, chamando-me para participar na brincadeira. O primeiro objeto que escondi foi uma tiara. Quando encontraram o tesouro, o Macaquinho disse logo “O próximo tem de ser de menino!”. Escondi um boneco dos minions e quando encontrado, o Rodrigo disse de imediato “este é de menino”. Rapidamente contrapus, dizendo “acho que também é de menina, eu por exemplo sou menina e gosto muito dos minions”. O Macaquinho assentiu e continuamos com a brincadeira. No objeto seguinte, um anel, permaneceu a ideia de “coisas de menino e coisas de menina”, sendo que este objeto, segundo o Macaquinho, era claramente de menina. Novamente decidi provocar, dizendo “não entendo o que é isso de coisas de menina e de menino. Então um anel não pode ser de menino?”. A Girafa responde “não! os homens só usam aliança!”. Perguntei-lhes se não podiam dividir aquele tesouro. O Rodrigo disse-me que não, pois os namorados não partilham tesouros. Pouco depois, a LA. juntou-se à brincadeira e de seguida o RO.. Mais dois tesouros e a Girafa e o Macaquinho abandonaram o jogo. Diferente do par anterior, o RO. e a LA. quiseram que também encontrasse tesouros. A dada altura depararam-se com um problema, a cruz, que indicava a proximidade do tesouro tinha perdido a cola. Pedi-lhes que arranjassem uma estratégia. O RO. diz “ah já

	sei!” e vai buscar um ovo. A estratégia arranjada pela dupla foi de colocar um ovo próximo do local onde o tesouro se encontrava. • Nota de Campo N.º 34.4. Durante o tempo de fazer o VA. aproximou-se de mim com o telefone, fingindo tirar Selfies. • Nota de Campo N.º 34.5. Na robótica, as instruções dadas no computador remeteram muito para o desenvolvimento da visão geométrica, pois para descobrirem que peças utilizar, as crianças tinham que, no computador manipular a visão da peça através da visão 360º.
14 de novembro - Nota de Campo N.º 35	• Nota de Campo N.º 35.1. Tal como nos dias anteriores, a brincadeira do aniversário continua, assim como a minha participação. Desta vez, o Macaquinho e a Sporting fazem o bolo com plasticina. • Nota de Campo N.º 35.2. No espaço exterior, o Macaquinho e o Benfica pediram que jogasse com os mesmos à apanhada. Durante a corrida, juntaram-se outras crianças, como o Alê e o MC.. De seguida, começaram a fingir que eram crocodilos arrastando-se pelo chão, prestes a “atacar-me”. Neste momento, chega o LO. que me cumprimenta com um abraço e ficando agarrado a mim. O MC. começa a agarrar-se às calças do LO., como se o atacasse. Numa questão de segundos, o LO. acabou por ficar despido no recreio de tanto que o MC. puxou as suas calças. Embaraçado com a situação, o LO. começou a chorar, enquanto as restantes crianças e a auxiliar estagiária se riam. Apressei-me para ajudar o LO. a vestir-se, para sair daquele desconforto. Não gostando da situação, chamei os demais à atenção, dizendo “acho que o LO. não está a gostar. Gostavam que vos acontecesse o mesmo?”. Acalmaram-se. O MC. levantou-se e conversou com o LO., depois deste lhe explicar que não tinha gostado do ocorrido. • Nota de Campo N.º 35.3.

	Hoje o dia decorreu de forma diferente. Na sequência do projeto sobre a rosa-dos-ventos e dos mapas, convidámos para vir à sala um escuteiro. No quadro das mensagens foi colocado um ponto de interrogação e um boneco, para que o grupo não soubesse ao certo o que iria acontecer. O Benfica sugeriu “é um mistério” e de seguida, o LO. informou o que se ia passar, pois deve ter pedido à sua mãe que lhe lesse a planificação que se encontra à entrada da sala. O escuteiro entrou na sala como se estivesse perdido, trazendo consigo malas, uma vara, um mapa e uma bússola. Perguntou ao grupo “é aqui a sala 9” e as crianças disseram que sim. Depois perguntou se era nesta sala que queriam saber como se utilizava a rosa-dos-ventos e a bússola e as crianças responderam que sim. Para início de dinâmica o escuteiro começou por dizer que tinha caminhado muito até ali e que estava com frio, necessitando de algo que o aquecesse, uma das crianças sugeriu “uma fogueira!”. Perguntou como poderiam fazer e o Alê sugeriu “Podes com duas pedras bater para fazer fogo”. O escuteiro ensinou outra forma, através de um pouco de palha e um pau de madeira era possível fazer uma fogueira. Simularam esta ação e depois prosseguiram. Seguidamente o Escuteiro voltou a perguntar “O que vim ensinar?” a Tubarão respondeu “A rosa-dos-ventos”. Depois perguntou “para que serve?” e o Alê respondeu “É para saber onde vamos, tipo uma bússola...”. Posteriormente, o Dimu começou a explicar muito rápido “Nós vimos um senhor a navegar e não sabia onde ia e seguiu uma estrela”. Para demonstrar algumas ideias ao grupo, o escuteiro pediu uma folha grande, onde desenhou uma cruz colocando os pontos cardeais, escrevendo um de cada vez explicando a posição dos pontos relativamente à posição do sol. Ensinou também o grupo a utilizar a bússola, alertando-os para as especificidades da alteração do polo magnético da bússola, a proximidade de objetos metálicos pode alterar o norte da bússola. Depois de saberem ver o norte do mapa e o norte da bússola, o escuteiro ensinou a juntar os dois como forma de aprendermos a ler o mapa. Depois desenhou o mapa mundo, dizendo, “O mundo é um quadrado, não é?” “Não! É uma bola!”, respondeu o Alê. De seguida foi perguntado o que existia a norte o Dimu disse “é o polo norte” e o MC. disse “Ursos polares”. Depois descobriram que do lado direito estava o ...“é o este” como disse a Girafa e foi dito que o sol pela manhã está a Este, ao meio dia está a sul e ao fim do dia a oeste.
--	---

	Depois foi perguntado “Nas minhas costas está o... “ “... Norte” disse o Alê. E neste momento surgiu outra questão que foi feita com alguma frequência pelo Alê, que pergunto “E a Lua, onde nasce?”. O escuteiro respondeu que isto dependia, e que a lua tinha várias fases. Nisto o LO. disse, “Pode ser como uma banana ou redonda”. A TI. e a Girafa perguntaram pelas estrelas cadentes, e aqui surgiu a temática da ursa maior e a ursa menor. Foram ensinados alguns valores, saudações e cumprimentos próprios relativos ao escutismo. Foi cantado o hino e de imediato a Girafa perguntou “quando é que cantamos a canção do benfica”, associando o facto de ouvir o hino sempre que ouvia o hino do benfica. Voltou a surgir novamente a questão do menino jesus e dos reis magos que se guiaram pela estrela. Foram ensinadas outras formas de ver o Norte e outras curiosidades (formigueiros, musgo, caracóis...). O escuteiro falou em campanários que o Alê associou a “onde as galinhas vivem”. No fim, em jeito conclusivo, o escuteiro avisou que os escuteiros se não tivessem mapas ou bússolas conseguiam facilmente encontrar o Norte, ao qual o LO. respondeu “com o GPS”, apesar da finalidade não ser essa.
15 de novembro - Nota de Campo N.º 36	• Nota de Campo N.º 36.1. Chego e o Macaquinho e o Benfica comentam baixinho “A Catarina chegou”. Ainda no refeitório pediram-me “quando chegarmos lá fora podemos brincar?”, visto que habitualmente tenho brincado à apanhada com os mesmos. • Nota de Campo N.º 36.2. Por ser dia de fotografia, as crianças vêm com roupas menos desportivas, com penteados mais elaborados e fazem questão de se fazer reparar à chegada “Catarina olha a camisola que trago hoje!”.

- **Nota de Campo N.º 36.3.**

Já no espaço exterior, observei o Benfica e o Macaquinho que corriam de um lado para o outro tocando nas grades dizendo “estátua”. Depois aproximaram-se de mim pedindo para brincar com os mesmos. Dada esta observação, propus-lhes que fizéssemos uma nova brincadeira, a brincadeira das estátuas. Primeiro disse ao ouvido de cada criança uma palavra relacionada com profissão ou personagem animada. Depois, o intuito era que cada criança se posicionasse consoante a palavra que havia dito. Gostaram tanto da brincadeira que pediram “agora outra vez!”. Já sem ideias, sugeri que fossem eles a dizer-me o que queriam ser e disseram-me “faísca mcqueen, pj masks”, mas estar em estátua já não era o suficiente, por isso o jogo transformou-se em mimica. Depois de dar o sinal (palma) o Benfica e o Rodrigo tiveram de parar em frente um ao outro e dizer o que eram. Ao observar esta brincadeira, a Girafa decidiu participar. Já a Barbie Princesa, observou, não quis participar, mas destabilizou um pouco, tentando ouvir o que era dito ao ouvido, repetindo em voz alta.

- **Nota de Campo N.º 36.4.**

Na sala, foi realizada a habitual rotina (Quadro das mensagens, planejar, fazer...). No quadro viram desenhada uma máquina fotográfica o que significava a presença do fotografo. Em parte, a rotina foi alterada à conta disso, pois a hora do fotografo não era certa.

- **Nota de Campo N.º 36.5.**

Ainda no tapete, antes do momento de planejar, o RO. dirigiu-se a mim dizendo “Catarina, sabes o que é que vou planejar? Tesouros! Tesouros com a Catarina”.

- **Nota de Campo N.º 36.6.**

Durante o planeamento, o Dimu disse “vou para a área da natureza” e “vais fazer o quê?” perguntei. “Vou caçar”, ri-me com a sua resposta, por não ser usual. “Para onde?”

	perguntei eu, à espera que me respondesse, para o campo ou algo semelhante. Respondeu “para Norte”. Nota de Campo N.º 36.7. Já dispersos pelas diferentes áreas presentes na sala, a Girafa e o Macaquinho aproximaram-se de mim. Este último pediu-me “Catarina, podemos jogar o jogo da corrida e das palmas e da estátua?”, tal como havíamos realizado no recreio. Repetimos a brincadeira. Nota de Campo N.º 36.8. O tempo dedicado ao pequeno grupo passou a ser o momento de grande grupo, em que as salas 8 e 9 se juntaram para ouvir a história do dia do pijama: “O Botão Invisível” dinamizada com fantoches de vara, pelas educadoras das diferentes salas e por mim. Por ser muito extensa, a história foi adaptada e foi essa adaptação que foi apresentada às crianças, através de um pequeno teatro de varetas, em que as personagens foram manipuladas pelas duas educadoras e eu fiz a narração da história. A temática da história remete para os sentimentos de saudade, recordações e perda, visto que, uma das personagens principais do livro, a avó, morre. Na adaptação, este facto foi dito de uma forma subtil, alegando que a avó era uma estrela no céu. Porém, nem por isso este facto escapou à atenção do Alê que disse de imediato “a avó da milu morreu”. Nota de Campo N.º 36.9. Sentados à mesa, enquanto comiam a sopa, a Barbie Princesa e o MC. entram em conflito. O MC. profere as seguintes frases “Queres que te bata? Não vais gostar, pois não? Mas já vais começar é?”. Um discurso adulto, sinal de que devemos ter cuidado com a forma como falamos e com o conteúdo que é transmitido, pois qualquer coisa que digamos pode ser facilmente absorvido pelas crianças. Nota de Campo N.º 36.10.
--	--

	As fotografias acabaram por realizar-se da parte da tarde, tendo sido anulada a atividade de expressão motora.
16 de novembro - Nota de Campo N.º 37	• Nota de Campo N.º 37.1. Comecei a brincar com o Macaquinho, com a Bela, com a Girafa e com o Alê. Estes disseram-me “vais prá prisão!”, respondi “mas porquê? Sou inocente” e o Alê respondeu “porque roubaste e tens na bata botões de ouro”. Lembrei-me de imediato da história do botão invisível. Comecei a fingir que tinha um botão invisível no bolso e esse foi o mote para a brincadeira. Tiraram-me o botão, partiram-no, entre outras coisas... Tudo com base no faz-de-conta. • Nota de Campo N.º 37.2. Começámos por planear com a bússola. A educadora sugeriu “quem estiver mais a Norte pode começar”. Coloquei a bússola em cima da mesa e fiz os procedimentos como o escuteiro disse “há metais à volta?” perguntei. Responderam e depois reparámos que era o P. a criança mais a Norte. Depois de uma das crianças começar a planear, a educadora perguntou-me se queria continuar a dinamização do momento de planeamento e eu aceitei. O Benfica planeou ir para a área do computador. Perguntei-lhe “e vais ver o quê?”, respondeu-me “ver o homem aranha... Na moto... Na água a cair”. Logo depois, a Girafa planeou “ir pá área dos tesouros”, apesar de me parecer um erro, corrigi, dizendo “vais brincar com os tesouros é isso?”. (Parece-me um erro, pois é como se suprimíssemos uma ideia da criança, neste caso um interesse). Logo depois, o Dimu diz-me “vou para a área do tesouro”. Visto que, esta resposta surgiu novamente perguntei “então se calhar temos mesmo de criar uma área dos tesouros... Onde achas que ficava bem?”. O Dimu responde “ali” enquanto aponta para a área da natureza. Ao ouvir a conversa, a educadora sugere que pergunte quais os materiais que acha que devam existir lá, pergunto e o Dimu responde “Lupas... E mais nada”. • Nota de Campo N.º 37.3. No tempo de rever, cortei pequenos quadrados de papel (13 – número de crianças) e desenhei botões a cinzento em cada um dos quadrados, escolhendo três papéis para desenhar a cor de Laranja. Distribui um papel por cada criança. Quem tivesse os papéis

	com os botões desenhados a Laranja, seria a criança a rever. No caso, foi a vez da Girafa, do P. e do MC.. • Nota de Campo N.º 37.4. A atividade deste dia foi relacionada com a história d' "O botão invisível". A educadora distribuiu folhas plastificadas a cada criança, com sequências de botões feitas com cores diferentes para completar. As crianças completaram as sequências com plasticina, O P. foi uma das crianças que demonstrou maior dificuldade para realizar a atividade. Por outro lado, a J. e a Girafa, mostraram bastante à vontade na execução da mesma. Achei interessante, pois a dada altura a Girafa disse-me "podemos por a plasticina por cima dos botões?", apesar da finalidade da atividade ser só completar a sequência (quadrados em branco), deixei, dizendo "se isso te ajuda". Às vezes as atividades são delineadas e são as próprias crianças que nos ajudam a aperfeiçoá-las de modo a que lhes façam mais sentido.
17 de novembro - Nota de Campo N.º 38	• Nota de Campo N.º 38.1. O RO. veio em minha direção mostrar-me qual o carro que havia trazido hoje. No início do estágio considerava que tinha pouca ou nenhuma relação com este menino. No entanto, bastou num dos dias ter brincado com o mesmo na área dos blocos, com carros, que surgiu um vínculo. Desde aí, sempre que traz um novo carro, mostra-me o mesmo. • Nota de Campo N.º 38.2. Novamente, durante o tempo de acolhimento no espaço exterior, a Bela, o RO. e o macaquinho dirigem-se a mim. Este último pede-me para brincarmos ao "jogo das estátuas". Ouvindo isto, o RO. diz "1, 2, 3 macaquinho do chinês" e espantada com a ideia e com a associação sugeri que jogássemos. Depois destas três crianças juntaram-se o VA. Pereira, a Girafa e o Benfica. • Nota de Campo N.º 38.3. No dia anterior, coleí a rosa-dos-ventos no chão da sala e hoje, várias crianças mexeram na mesma.

- **Nota de Campo N.º 38.4.**

Durante o tempo de fazer estive com as crianças mais novas, com o M. e com a Tubarão a brincar na área da casa. A Tubarão segurava no bebé, enquanto o M. fazia o “almoço”. Perguntei à Tubarão “és a mãe?” respondeu-me que sim. De seguida perguntei “E o M.?”, respondeu-me “é o pai”.

- **Nota de Campo N.º 38.7.**

Na área do computador estiveram primeiro o RO. e depois a LA.. Estiveram a ver um vídeo relacionado com um jogo, não apropriado para idades dos mesmos: GTA. O vídeo não mostrava conteúdo inapropriado, porém não é para as faixas etárias em questão. Ainda assim, decidi sugerir que mudássemos o vídeo.

- **Nota de Campo N.º 38.6.**

Durante o tempo de refeição ligeira distribuí as bolachas. No entanto, várias crianças me pediram para ser elas a efetuar a tarefa. Disse que seria assim na próxima semana. Depois refleti, pois, o desejo da autonomia e da responsabilidade nestas crianças é evidente e este tipo de comportamentos ajudam na fomentação destes valores.

- **Nota de Campo N.º 38.7.**

O grupo dos jipes de corrida acabou por realizar a atividade que o grupo do Batman realizou ontem. Através do lançamento dos dados, as crianças para além de terem de reconhecer a mancha gráfica, associando o úmero de pintas a um número – *subitizing* . também tinham de efetuar a soma do número de pintas presentes nos dois dados. Este sentido, o LO. e a J. demonstraram ter um rápido cálculo mental, para além da propriedade de *subitizing* bem definida.

Semana 9

(20 a 24 de novembro)

Dia	Unidades de Registo
20 de novembro - Nota de Campo N.º 39	• Nota de Campo N.º 39.1. Hoje o dia foi assinalado pela celebração do dia nacional do pijama. Neste dia todas as crianças do colégio trouxeram o seu pijama. Uma das propostas da iniciativa era que, em casa, construíssem a planificação de um mealheiro e que o enchessem com alguns donativos. Algumas crianças, com mais possibilidades, trouxeram os mealheiros com os seus donativos. Todas as crianças mostraram orgulhosamente o seu pijama. No espaço exterior, os jogos tradicionais mantiveram-se, sendo que o interesse no dia de hoje vou jogar ao jogo do lenço. Neste jogo participaram o Macaquinho, o RO., a Girafa, a Sporting, a J., a Ísis e algumas crianças de outras salas. • Nota de Campo N.º 39.2. Os conflitos entre o MC. e as restantes crianças mantêm-se. Quando há algo que não é do seu agrado, o MC. faz acusações às restantes crianças. Hoje, disse à J., que a sua irmã bebé, de um ano, era horrível e má. Chamei-o mais uma vez à atenção por não serem atitudes que se digam. • Nota de Campo N.º 39.3. Planeei com as crianças o que estás queriam fazer. A dinâmica que utilizei foi escrever pijama numa folha de papel e sublinhar a primeira letra. Primeiro perguntei “que letra é está?” o LO. respondeu “p”. De seguida perguntei “então quem é que tem está letra no nome?” apontaram para o P. e este, ainda um pouco distraído, levantou a cabeça apercebendo se de que falávamos nele. E assim começamos a planear.

- **Nota de Campo N.º 39.4**

No grupo dos jipes, a LA., a Sporting e o Benfica planearam ir para a área do computador para verem o “homem aranha e cair na água com a moto”. No grupo do Batman, o Alê foi a única criança que quis ir para a área do computador. Quando cheguei a esta área para ajuda-los a ligar o PC e colocar os vídeos, o MC. também estava presente provocando algum conflito. A Sporting dizia “o Alê não me deixa”, porque ao contou quatro crianças, o Alê teve a percepção que estavam presentes o número limite de crianças. O que o Alê não sabia era que o MC. não tinha planeado ir para aquela área. Expliquei que por isso teríamos de arranjar uma solução é que era injusto para quem tinha planeado ir para aquela área ter que sair. O MC. não se mexeu e por isso lembrei o mesmo “tu não planear vir para aqui, é injusto para com quem planeou. Podes ir para a área que planeaste inicialmente e depois quando estiver menos gente na área do computador podes vir”. Posto isto, continuou sem se mexer. Perguntei “como resolvemos isto?” e o Alê disse “saio eu”. Foi um bom ato, porém injusto.

- **Nota de Campo N.º 39.5.**

Na mesa do pequeno grupo o MC. e o P. batem-se. Mais uma vez explico que não se faz e o MC. responde, “mas a mãe diz que quando um amigo é primeiro eu bato depois”.

- **Nota de Campo N.º 39.6.**

O momento de pequeno grupo ocorreu em grande grupo e recebemos na sala a visita da educadora de fim de semana que cantou connosco algumas músicas, acompanhando com guitarra.

- **Nota de Campo N.º 39.7.**

Dada a especificidade do dia não houve robótica.

- **Nota de Campo N.º 39.8.**

	A pedido da educadora, que avisou os pais atempadamente, as crianças trouxeram os seus sacos de cama e a sesta foi feita como se todos estivessem num acampamento. Nem todas as crianças trouxeram saco-cama, mas utilizaram os seus lençóis para o efeito.
21 de novembro - Nota de Campo N.º 40	• Nota de Campo N.º 40.1. Para fazer a experiência com o pequeno grupo dos jipes de corrida, coloquei em cima da mesa o tabuleiro com os materiais necessários. Depois perguntei ao grupo se se lembravam do que o escuteiro nos tinha dito que poderia acontecer caso um escuteiro se perdesse na floresta e não tivesse uma bússola. As crianças disseram que não se lembravam. Por isso, mostrei-lhe uma ilustração que reunia todas as características descritas pelo escuteiro. Para fazer uma bússola caseira expliquei que era necessária uma agulha, água e uma folha. Depois noutra folha desenhei os materiais necessários e pedi que as crianças descrevessem os mesmos. O único que não conseguiram identificar foi o íman, que não estava muito bem desenhado. De seguida, pedia a participação de cada criança para que me ajudassem a montar a experiência. Pedi ao MC. para tirar o recipiente, depois a Girafa colocou a água no mesmo, a Sporting foi dizendo os materiais presentes na lista e a LA. pegou no pedaço de rolha, o LO., a J. e a Tubarão pegaram nos imans. Pedi à Sporting que confirmasse todos os materiais a serem utilizados. Faltava então as agulhas, que foram manipuladas com a minha ajuda, pois, tal como disse a Tubarão “são perigosas e picam”. Expliquei que o passo seguinte seria colocar a agulha na água. Coloquei e perguntei “o que aconteceu?”, a J. e o LO. responderam “a agulha afundou”. Depois de tirar a agulha, coloquei a mesma espetada na rolha e perguntei “o que acham que vai acontecer?”, a Girafa, o LO. e a J. responderam “vai flutuar”. Confirmámos a informação. Sequei novamente as partes e dei a rolha e a agulha, segurando a parte que picava, ao S. para que este passasse o íman ao longo da agulha. Nomeei o nome do processo que se chama “magnetização”. Depois, pedi ao S. que colocasse a agulha na água e pedi que descrevessem o que estava a acontecer. “está a mexer disseram”. Repetimos o processo algumas vezes para ver se a agulha fazia sempre o mesmo e reparámos que sim. Expliquei que assim a agulha estava a encontrar o norte e o sul. Depois pedi que confirmássemos com a bússola a direção do Norte. Ao repararmos que a direção da agulha coincidia com os pontos cardeais Norte e Sul, a Tubarão lembrou que teríamos de experimentar com a folha. Perguntei a grupo se conseguiam antecipar o que iria ocorrer “Será que flutua?”. Confirmámos a informação e demos a atividade por terminada. Iman

	Polo magnético J. “Este” Folha Tubarão Será que flutua
22 de novembro - Nota de Campo N.º 41	Hoje foi a vez do grupo do Batman realizar a experiência da bússola. Comecei da mesma forma, por relembrar o que o escuteiro havia dito sobre os
23 de novembro - Nota de Campo N.º 42	• Nota de Campo N.º 42.1. Dispostos em meia lua, junto ao quadro, iniciou-se o momento do quadro das mensagens, onde a educadora desenhou as atividades a realizar. Este foi o dia marcado para executar o percurso pedestre, por isso desenhou no quadro um mapa. As crianças estavam entusiasmadas com o pequeno passeio. O Macaquinho disse “Vamos ao Estoril”. Depois o Alê disse, “é um caminho”, o Macaquinho disse “Vamos por um passeio” e o RO. concluiu “é um mapa”. “Aqui é a escola!!” apontou o Alê no desenho, de seguida a Girafa completou “e aqui é o IKEA!”, dizendo os restantes pontos de referência na zona circundante ao colégio. • Nota de Campo N.º 42.2. Prosseguimos para o momento de planear, em que a LA. e a Sporting disseram que queriam ir para a área do computador. A LA. disse que queria ver “os super heróis a cair à água”, já a Sporting disse “quero ver o blaze”. • Nota de Campo N.º 42.3. Durante o momento de fazer, voltou a surgir a presença da banda. A dada altura o LO. pediu-me para trocar de área, dizendo, “posso ir para a área da banda?” e assim foi. O Benfica trouxe a sua guitarra para poder tocar com o Macaquinho e as crianças que não trouxeram os seus instrumentos musicais fizeram como no dia anterior, reuniram tachos, painelas,

colheres de pau da área da casa para poderem também tocar. Durante este momento surgiram muitas visitas na sala, quer por parte de outras educadoras, outras auxiliares, e até mesmo as rececionistas que quiseram ver a atuação da banda.

- **Nota de Campo N.º 42.4.**

Depois de fazerem a refeição ligeira, irem ao w.c. e terem consigo a sua rosa dos ventos, as crianças, devidamente acompanhadas pelas adultas, dirigiram-se para a entrada do colégio. Aí, dividimo-nos nos dois pequenos grupos e foi explicado que o objetivo era ver onde nos cruzaríamos ou se existiria um grupo que chegasse mais rápido ao colégio. Seguidamente, distribuímos os mapas e cada grupo colocou-se em pontos diferentes de partida. Comecei por pedir que observassem o mapa e começaram a dizer “eu tenho um tesouro”, porque o símbolo que marcava o local onde estávamos era uma cruz, um símbolo por nós utilizado durante a brincadeira dos tesouros. Perguntei “de onde partimos?” e de entre as respostas “daqui”, “do portão” disseram “do colégio”, enquanto apontavam para o mapa. Depois perguntei, “e as setas apontam para onde?” e a Fada respondeu, apontando, “aqui para baixo”. Descoberto o ponto de partida, iniciámos o percurso com 11 crianças. O LO. disse “é o caminho da nataçãoo!” reconhecendo as direções. Descemos com cautela, encostados à parede. Avisei o grupo que caso voasse algum mapa, devido ao vento, não era necessário apanhá-lo, para segurança das crianças. Quando chegámos a um cruzamento, a educadora perguntou “olhando para o mapa, para que direção acham quem é para ir, esquerda ou direita”. A maioria das crianças disse “pr’ali” apontando para a direita, a opção correta. Prosseguimos e parámos mais à frente onde foi questionado “estamos a ir em que direção? Norte ou Sul? Vejam o que está no mapa”. Primeiro, e por hábito, a maioria respondeu “Norte” mas passado um pouco surgiram novas opiniões como o caso da Fada que disse “Sul”, enquanto olhava a rosa dos ventos no mapa. Durante o caminho alguns disseram “o meu pai passa aqui”, reconhecendo os lugares onde passavam. Quando mudámos de direção, indo para a zona oposta, foi novamente perguntado “e agora estamos a ir para norte ou para sul?”. Primeiro alguns disseram sul e só depois norte. Pelo caminho disse-lhes para observarem as árvores e para verem se encontravam caracóis, dadas as informações que o escuteiro nos deu. Porém, não encontramos os caracóis e não observamos com atenção as árvores. Quando chegámos ao alegre o P. apontou para o mapa e para o edifício, dizendo, “caína encontrei”.

	Terminámos o percurso e a grande maioria disse que gostou.
--	--

Semana 10

(27 a 30 de novembro)

Dia	Unidades de Registo
27 de novembro - Nota de Campo N.º 43	• Nota de Campo N.º 43.1. Houve um pequeno atraso por parte da educadora, e, visto que, a segunda-feira é um dos dias que decorre com maior rapidez na sala, senti que poderia avançar com algum trabalho, desenhando no quadro as atividades a serem realizadas neste mesmo dia. Entretanto, a educadora chegou e perguntou se queria dinamizar o momento do quadro das mensagens. De cada vez que dinamizo este momento, sinto da minha parte um maior à vontade. Ainda assim, tenho dificuldades em captar a atenção de todo o grupo. É um momento bastante rico e por ser segunda-feira, as crianças têm, na maioria das vezes, algo a comunicar e partilhar com o grupo. Gosto de ouvir cada criança, porém é preciso gerir este momento deixando claro qual é o momento em que as crianças podem falar sobre o que lhes aconteceu durante o fim-de-semana e o momento em que é necessário iniciar o quadro das mensagens. • Nota de Campo N.º 43.2. Ao ver o desenho no quadro das mensagens, o LO. interpreta que irão mexer numa caixa e que lá dentro vão estar animais e as crianças têm que adivinhar quais os animais dentro da caixa sem olhar. Apesar de não ser o que planeado na atividade deste dia, achei a ideia do LO. bastante interessante, tornando-se uma atividade bastante plausível. Ao ouvir esta interpretação, a educadora colocou em prática a ideia do LO., colocando num saco os diferentes animais, tendo as crianças que adivinhar quais os que estavam presentes no mesmo. Depois deste momento, cada criança partilhou com o grupo o seu planeamento para o dia. • Nota de Campo N.º 43.3. No tempo de fazer, realizei um questionário às crianças sobre os seus hábitos de pequeno-almoço. Este questionário foi realizado para o âmbito da unidade curricular de educação, nutrição e segurança em educação de infância. Chamei as crianças uma a uma junto a mim para que realizassem rapidamente o questionário. Perguntei-lhes (1) onde tomavam o pequeno-almoço; (2)

o que tomavam; (3) e qual o seu pequeno almoço predileto. As crianças de 3 anos demonstraram uma maior dificuldade em responder, no entanto conseguiram realizar o mesmo. Obtive algumas respostas surpreendentes como “batatas fritas” ao pequeno-almoço.

- **Nota de Campo N.º 43.4.**

Chegado o momento de rever, tive de rapidamente pensar numa estratégia de dinamização. Recorri a um pequeno peluche em forma de rã que se encontrava na área dos blocos. Seguidamente lembrei-me da canção “uma rã pequeninha” e foi assim que, ao cantar, escolhi três crianças aleatoriamente, para que partilhassem com o grupo o que fizeram no momento de fazer. Noto que a música é uma boa estratégia para captar a atenção do grupo.

- **Nota de Campo N.º 43.5.**

Neste dia, dinamizei a atividade com o pequeno grupo do Batman. Visto que, este pequeno grupo também já realizou algumas atividades relacionadas com a rosa-dos-ventos achei que seria pertinente que realizassem a atividade das palavras-chave do projeto. Preparei algumas folhas com a figura e a respetiva palavra e por baixo, as crianças tiveram de escrever a palavra em questão. No grupo do Batman, iniciei a atividade perguntando “quais é que são as palavras que dizemos quando falamos do projeto?” e alguns elementos começaram a dizer diferentes letras. Clarifiquei o conceito e mostrei-lhes as ilustrações. O M. e o VA., as crianças mais novas, tiveram mais dificuldade em executar a atividade. O M. acabou por fazer garatujas em toda a folha, enquanto que o VA. ainda iniciou a escrita. Para o ajudar, a auxiliar fez uma espécie de picotado das letras para que o VA. unisse assim os diferentes pontos de forma a realizar as letras. O Alê, a Barbie Princesa, a Bela, o RO. e o Macaquinho tiveram bastante facilidade na execução da atividade. Ainda assim, a Barbie Princesa, o Alê e o Macaquinho a dada altura disseram-me “não quero fazer mais”, pois quem já tivesse feito uma palavra poderia fazer outra. No caso do RO., este quis continuar a atividade para lá do tempo proposto. Entreguei a cada criança uma folha diferente, tentando que as crianças mais novas ficassem com as palavras com o número menor de letras e as mais velhas com palavras maiores ou compostas (como o caso de rosa-dos-ventos). Cometi um grande erro no início da atividade, pois apesar de algumas palavras serem percetíveis através da ilustração (como o caso da palavra Sol que foi ilustrada com o sol) existiam outras palavras que não foi possível realizar esta correspondência (como as palavras este, oeste,...). Apercebi-me a dada altura, que depois de distribuir as folhas não havia explicado às crianças que palavra estavam

	a escrever. Quando me apercebi, tentei remedar o erro, voltando a pegar nas folhas que haviam escrito dizendo “aqui escreveste Oeste” etc. No geral, penso que a atividade correu bem, tirando este último momento. À Hello Kitty (quatro anos) dei a folha com a palavra “Mapa” e esta rapidamente disse “Estas são do meu nome” apontando para a sílaba “MA”. Fiquei surpreendida pelo esforço e habilidade de algumas crianças ao escreverem, como foi o caso da Bela e do RO..
28 de novembro - Nota de Campo N.º 44	• Nota de Campo N.º 44.1. Logo pela manhã, o pai do S. perguntou se podia dizer-lhe qual o nome da canção que havia ensinado no dia anterior ao grupo, poi o seu filho tinha ido para casa a falar da mesma. • Nota de Campo N.º 44.2. Neste dia dinamizei o momento de planificação com o pequeno grupo do Batman. Como não costumo estar tantas vezes nestes momentos com este pequeno grupo, sempre que isto acontece as crianças acabam por demonstrar algum apreço por esse momento. • Nota de Campo N.º 44.3. No tempo de fazer, mais especificamente na área do computador estiveram mais crianças do que o suposto, de entre elas o Macaquinho, a Girafa, o S., a Bela e o RO, a ver vídeos de super-heróis. Pedi à Bela um momento para que realizasse comigo o questionário sobre o pequeno-almoço, esta respondeu-me “não, não me apetece, quero ficar aqui!”. Respeitei a sua vontade pois se estivesse no seu lugar faria o mesmo e por isso deixei a mesma usufruir do seu tempo de brincar. Mais tarde sentei-me junto deste grupo espalhando os cartões dos pequenos almoços pelo chão e rapidamente, sem que lhes fosse pedido, estes juntaram-se a mim começando a responder às perguntas. • Nota de Campo N.º 44.4. Desta vez, foi a vez do grupo dos jipes de corrida de realizar a atividade das palavras. Neste caso, notei uma maior dificuldade por parte do MC., do P. da Tubarão e do VA.. Já a J., a Girafa, o Dimu

	e o LO. demonstraram interesse e destreza na execução da atividade. A educadora propôs que quem quisesse pintar o desenho, podia fazê-lo. Arrependi-me de não ter pensado no mesmo para o outro grupo, visto que é o interesse dos mesmos e assim tornava a atividade mais apelativa para o grupo. Não cometi o mesmo erro que no dia anterior e de cada vez que entreguei as folhas disse a palavra que cada criança se encontrava a escrever.
29 de novembro - Nota de Campo N.º 45	• Nota de Campo N.º 45.1. Durante o tempo da manhã, a Hello Kitty estava com alguma dificuldade em entrar para a sala. Como estratégia para conseguir que se dirigisse para o espaço exterior, propus que fossemos regar as plantas. Assim o fizemos. Ao deparar-se com as plantas, a Hello Kitty disse “olha já tem flores... Falta esta abrir”. Prometi que nos dias seguintes iríamos confirmar se iriam abrir ou não. Se de facto continuarmos, penso que será uma boa estratégia criar uma tabela de registo. • Nota de Campo N.º 45.2. O RO. no momento do quadro das mensagens partilhou com o grupo o seu plano para “apanhar” o pai natal. Esta é uma temática que surge constantemente, agora que o mês de dezembro se aproxima. • Nota de Campo N.º 45.3. O grupo dos jipes de corrida mais uma vez decidiu planejar com o mapa. O interesse pelo mapa mantém-se dia após dia. • Nota de Campo N.º 45.4. Durante o tempo de fazer, a educadora montou um atelier de natal: duas mesas com guache e rolos de papel higiénico para serem pintados, de forma a fazerem renas e pais natais. Participaram as crianças que quiseram. • Nota de Campo N.º 45.5.

	Na área do computador estiveram a Barbie Princesa e o MC. a visualizar vídeos sobre dinossauros e sobre o filme a e idade do gelo. • Nota de Campo N.º 45.6. Neste dia, a atividade realizada foi concretizada pelos dois grupos ao mesmo tempo. Dirigi-me a cada grupo para explicar o que era pretendido. O grupo do Batman, neste dia, tinha menos elementos do grupo e por isso a instrução foi mais acessível. As mesas estiveram juntas e por isso foi mais fácil todos ouvirem ao mesmo tempo o que era pretendido. No final da instrução, o RO. já tinha a estruturação da rosa-dos-ventos terminada. Terminadas as rosas-dos-ventos na mesa do pequeno grupo do Batman, vejo o Alê a olhar as diferentes produções. Ao reparar que o seu trabalho está diferente das restantes crianças, o Alê diz “A minha rosa-dos-ventos é mágica” e a auxiliar pergunta “então porquê?”, ao qual este responde “porque é diferente das outras todas”. Depois dirigi-me junto do grupo dos jipes de corrida, estes, por serem mais, tinham 3 mesas separadas. Por isso, ao explicar o que era pretendido a atenção acabou por se perder. Tentei fazer passar por cada uma das mesas os diferentes recipientes com as formas geométricas, pedindo ao grande grupo que identificasse as mesmas e retirando posteriormente as que lhes eram necessárias. O P. e a Tubarão foram as crianças que demonstraram mais dificuldade em realizar a estrutura do rosa dos ventos, ainda assim exploram escolhendo diferentes formas geométricas e fizeram uma colagem à sua maneira. A Sporting acabou por repetir a atividade, pois a primeira colagem que fez acabou por explorar mais a cola do que propriamente a forma de construção da rosa-dos-ventos.
30 de novembro - Nota de Campo N.º 46	• Nota de Campo N.º 46.1. Neste dia, ao chegar ao refeitório fiquei responsável por levar o grupo até à respetiva sala, momento que é por norma da responsabilidade da educadora. É nestes pequenos momentos que sinto na pele a responsabilidade enquanto futura educadora, sinto uma maior intervenção da minha parte e também sinto que o sentimento de insegurança, que por vezes me assola, desaparece. • Nota de Campo N.º 46.2. A falta de profissionais obrigou a que a educadora da nossa sala tivesse que, durante o tempo da manhã, se dirigir para a sala ao lado, substituindo a sua colega. Fiquei responsável por mediar o momento de planear junto do pequeno grupo dos jipes de corrida. Ao longo do tempo sinto uma

maior agitação por parte dos mesmos, sendo que a comunicação entre pares é muitas vezes realizada através de gritos e não num tom natural. Durante este momento também ouvi o MC. e a Fada a discutirem, sendo que o MC., mais uma vez, recorreu à ofensa durante a discussão dizendo, “Fada tu és muito feia”. Dada esta ocorrência e os gritos entre os elementos, decidi chamar o grupo à atenção antes de iniciarmos os momentos de planear. Nestes momentos em que todos falam ao mesmo tempo sinto dificuldade em captar a atenção de todos, mas como também já percebi que as músicas resultam, decidi começar a cantar a música que normalmente ouvem antes da sesta. Assim, o grupo parou de falar e olhou para mim. Expliquei que quando falamos, não necessitamos que gritar e que as crianças não observam os adultos a fazerem isso na sala. Também alertei para o facto de nos podermos magoar uns aos outros com as palavras que proferimos. Não achei relevante referir quem foram as crianças que se maltrataram verbalmente, no entanto estas identificaram-se sem que fosse pedido, demonstrando deste modo uma consciencialização sobre os seus atos.

- **Nota de Campo N.º 46.3.**

Neste dia, por não conseguirmos entrar no sistema informático, as crianças não utilizaram o computador. Porém, estiveram inscritas a Sporting, o MC. e o Macaquinho.

- **Nota de Campo N.º 46.4.**

Dada a logística do tempo da manhã, a atividade do tempo da manhã foi adiada para a parte da tarde. Ficou decidido que iríamos ao espaço exterior apanhar alguns galhos para a construção de renas para o natal.

- **Nota de Campo N.º 46.5.**

Dirigimo-nos para o espaço exterior, ainda dentro das imediações do colégio. Nunca tinha tido acesso àquela parte da instituição educativa. Trata-se de um espaço verde, bastante inclinado, com algumas árvores de fruto como medronho e aroeira. As crianças treparam rapidamente pela encosta, sendo que os mais velhos foram à frente. Tal como nas sessões de expressão motora, o P. demonstrou uma grande dificuldade a deslocar-se pelo espaço tremendo bastante. A Fada e a Tubarão também mostraram alguma dificuldade. Observaram a Oliveira e recolheram alguns frutos da aroeira, nomeadamente. Este momento foi bastante rico na exploração de affordances, sendo

que treparam, escalam, desceram o pavimento inclinado explorando as diferentes possibilidades de equilíbrio neste espaço.

- **Nota de Campo N.º 46.6.**

À tarde, o momento em grande grupo tratou-se de uma visita interativa à exposição “Aterro” de Bordalo II, onde a educadora mostrou as diferentes esculturas realizadas pelo artista. As crianças identificaram a figura esculpida, na sua maioria animais, e também os materiais utilizados pelo artista.

Semana 11

(4 a 8 de dezembro)

Dia	Unidades de Registo
4 de dezembro - Nota de Campo N.º 47	• Nota de Campo N.º 47.1. Neste dia realizei a dinâmica do quadro das mensagens. As crianças perguntaram de imediato pela educadora e expliquei que esta iria chegar mais tarde. • Nota de Campo N.º 47.2. Para planear, a Sporting pediu para planearmos no tapete. Assim, deitados em roda, cada uma das crianças planeou para que áreas queria ir. O Dimu disse-me “vou pa área da casinha, ser um cozinheiro e fazer um bolo para ti”. Pouco depois, ainda estava a planear com as restantes crianças, o Dimu aparece com o bolo pronto à espera que prove (forma com diferentes legumes). • Nota de Campo N.º 47.3. A Girafa, o Macaquinho e Alê foram à área da casa buscar lenços para os colocar como se de capas se tratassem. Mais uma vez, autointitularam-se de “super-heróis” e continuaram a brincadeira por eles criada. Prepararam o banco e o <i>pouf</i> para saltarem de um para o outro. A pouco e pouco juntara-se o Benfica, a J. e o MC.. Também eles colocaram lenços e outros adereços. Colocaram-se numa fila única e um de cada vez saltaram para o <i>pouf</i> como se uma piscina se tratasse. Este é mais um dia em que reproduzem o conteúdo que muitas vezes pedem para assistir no <i>youtube</i>: “os super-heróis a saltar para a água. • Nota de Campo N.º 47.4. Também realizei o momento de rever com as crianças e aqui com uma maior dificuldade em que o grupo se acalmasse. Por norma, nos momentos de rever a Sporting e o LO.. São

	duas das crianças com alguma dificuldade em concentrar-se no momento. A Sporting porque se desconcentra com quem está ao seu lado e o LO. porque tem o Alê, que diz ser o seu melhor amigo, no outro grupo. O MC., ao fim de 3 meses na instituição ainda continua a adaptar-se e tem alguma dificuldade em não manter conflitos com as restantes crianças do grupo. • Nota de Campo N.º 47.5. Os dois pequenos grupos realizaram a mesma atividade: a construção da árvore de natal com materiais desperdício, cedidos pelas famílias, ao jeito de Bordalo II, tal como viram na passada quinta-feira. A educadora contextualizou o momento, consciencializando para o desperdício e quantidade de lixo produzidos pelo ser humano. Perguntou “para onde acham que vai o lixo?” “para a lixeira com uma grua” disse o Alê “um monte de lixo que dá para chegar ao céu” disse o Dimu. Pintaram, desenharam e colaram alguns materiais. • Nota de Campo N.º 47.6. Terminada a atividade, a rotina é que um dos grupos comece por fazer a cama, enquanto os restantes vão para o recreio. Quando a maioria do pequeno grupo tiver a cama pronta, é possível chamar as restantes crianças. Normalmente quando sou eu a chamá-las a algumas crianças, como foi hoje o caso do LO., respondem-me, “mas a educadora ainda não chamou”. Ao início achava que esta postura espalhava a perceção que as crianças tinham de mim. Hoje encaro também como uma estratégia por elas utilizada, para que consigam ficar mais tempo no recreio.
5 de dezembro - Nota de Campo N.º 48	• Nota de Campo N.º 48.1. No espaço exterior, brinquei com o Macaquinho, a Bela e a Girafa. A brincadeira consistia em fazermos um comboio e depois as crianças atiravam-se para o chão, levantando-se em seguida. Rapidamente, juntaram-se mais crianças apesar da brincadeira ser muito simples. Juntaram-se, o RO., a Sporting, o MC., o Dimu... • Nota de Campo N.º 48.2.

“Queremos o mapa!” – Disse o Dimu no tempo de planear.

- **Nota de Campo N.º 48.3.**

No momento de planear, no pequeno grupo dos jipes de corrida, a LA. e o Benfica escolheram ir para o computador ver o Ruca. Esperaram junto do mesmo para que este fosse ligado. No entanto, como demoraram a ligar o computador, o Benfica desistiu e foi brincar com o Macaquinho. A LA. permaneceu junto ao computador à espera que o ligassem.

- **Nota de Campo N.º 48.4.**

Dirigi-me junto do Alê e disse-lhe “A Catarina precisa da tua ajuda para um trabalho da escola, achas que me consegues ajudar?”. O Alê respondeu-me “Hmmm, se calhar é melhor pedires ajuda a outro menino... Acho que não te consigo ajudar”. Dada a resposta, fui buscar a gaveta com todos os trabalhos do Alê até então. Espalhei três das produções do Alê no chão e disse: “Alê, diz-me qual destes teus três trabalhos mais gostas?” e o Alê apontou, dizendo, “este!”. “Vês? É esta a ajuda que preciso! E agora? Achas que me podes ajudar?” disse eu. O Alê respondeu-me prontamente “Sim!”.

- **Nota de Campo N.º 48.5.**

A Girafa, o Alê, o MC., o Macaquinho, o Benfica e o S. construíram uma “piscina” com cadeiras no centro da sala. Puseram as suas “capas” e intitularam-se de “super-heróis” a saltar na piscina. Acabou por se tornar um jogo criado por este pequeno grupo, em que criaram as suas próprias regras. Quando chegou o LE. ao grupo o Benfica disse “Tu não podes brincar!”, perguntei-lhes, “mas porquê?” e o Benfica respondeu “porque não tem uma capa”.

- **Nota de Campo N.º 48.6.**

No decorrer do tempo de fazer, o número de crianças na área do computador cresceu.

- **Nota de Campo N.º 48.7.**

	Algumas crianças, para não terem que arrumar, sentaram-se todas na zona do computador, pois, segundo elas, “quem está no computador não tem de arrumar”. • Nota de Campo N.º 48.8. Na hora de arrumar, comecei a ajudar algumas crianças como foi o caso do LE.. Ao aproximar-me do mesmo este puxou-me o cabelo. Agarrei no seu braço, sem fazer muita força e disse-lhe que não tinha gostado do ocorrido e que queria que não se repetisse. O LE. respondeu-me chamando-me um nome. Não esperava tal atitude, tendo ficado chocada. Pedi que se levantasse e viesse comigo, agarrando no mesmo, levando-o para uma zona mais reservada da sala. Tentei, para além da comunicação, demonstrar com a minha postura desagrado, através do olhar e com o tom de voz mais alto e com uma fala mais assertiva. Afastei-me e continuei a ajudar outras crianças. Pouco depois o LE. voltou a aproximar-se de mim dizendo “fiz xixi nas calças”. Perguntei primeiro se tinha alguma coisa para me dizer e este respondeu “desculpa”. Dirigi-me com ele para a casa-de-banho para trocarmos a roupa. Já no corredor começou a dizer mais asneiras. Disse que parasse, porque não era algo que se dissesse. Ao ver que me incomodava, esta atitude acabou por ser um estímulo para o mesmo para que continuasse. Pedi à educadora que falasse com o mesmo, pois dada todas as atitudes não consegui lidar mais com o caso.
6 de dezembro - Nota de Campo N.º 49	• Nota de Campo N.º 49.1. Na passada semana, combinei com a Girafa de, no dia do brinquedo, trazermos umas hastes de natal para podermos brincar. Porém, como havia dito isto com uma semana se antecedência, achei que a Girafa se esquecesse. Para minha surpresa, hoje de manhã, a Girafa chegou ao colégio com a bandolete com hastes colocada na cabeça e, tal como prometi, coloquei a minha também. • Nota de Campo N.º 49.2. Desenhei e dinamizei o quadro das mensagens, explicando ao grupo que, no seguimento do projeto da rosa-dos-ventos iríamos receber na sala uma visita. Perguntei-lhes que é que utilizava a rosa-dos-ventos e a bússola. O RO. respondeu “o escuteiro”, respondi

afirmativamente, mas que não era o único. Por isso neste dia, recebemos um geógrafo para nos explicar o seu trabalho e como utiliza mapas, etc.

- **Nota de Campo N.º 49.3.**

A LA., a Sporting e o S., do grupo dos jipes de corrida, planearam ir para a área do computador. O computador foi ligado, porém, com os afazeres do dia, a equipa de sala esqueceu-se de colocar a password no computador, por isso, nenhuma criança o utilizou.

- **Nota de Campo N.º 49.1.**

Quarta-feira é o dia do brinquedo, o dia em que as crianças podem trazer livremente um brinquedo à sua escolha para a sala. Fiquei surpresa, pois hoje a J. trouxe para sala um smartphone com bateria e uma série de aplicações para brincar com as outras crianças. No final do tempo no espaço exterior disse-me “catarina não consegui mostrar a todos, só a um, o LO.”. Disse-me que os dois estiveram a jogar numa das aplicações que descarregou.

- **Nota de Campo N.º 49.5.**

A O geógrafo chegou à sala e perguntou ao grupo o que achavam que era a sua função. O A. respondeu “é uma pessoa que tira fotografias”, confundindo geógrafo com fotógrafo. Mais tarde, depois de explicar que era uma pessoa que estudava as questões relacionadas com o planeta terra, os territórios e os diferentes climas existentes, o L. disse “é um explorador do mundo”. De seguida, o geógrafo disse saber que o grupo se encontrava a realizar um projeto sobre a rosa-dos-ventos e perguntou ao grupo se sabiam como é que as pessoas não se perdiam quando não tinham mapas. O A. respondeu “se não houver mapa podemos ver na natureza e seguir as estrelas para não nos perdermos”. No seguimento desta conversa o geógrafo pediu que algumas crianças desenhassem no quadro a rosa-dos-ventos. O A., a L., o L. e a J. participaram desenhando no quadro a rosa-dos-ventos. Foi interessante observar as diferentes conceções tidas pelos mesmos, relativamente à figura da rosa-dos-ventos. O A. desenhou-a como se de um sol se tratasse, já a L. desenhou um círculo, marcando quando pontos como se de uma cruz se tratasse. Penso que a L. fez

	assim, pois foi como o escuteiro fez. Depois o geógrafo explicou, recorrendo ao globo, o que acontecia na antiguidade, como os barcos conseguiam guiar-se pelo mar, sem mapas. Depois também explicou ao grupo que no seu trabalho, também conseguia fazer previsões do tempo, através dos “mapas da chuva” (mapas pluviais). As crianças ficaram curiosas, perguntando como seria possível, ao que o geógrafo respondeu “através de um satélite. Vocês sabem o que é um satélite?”. O A. respondeu “Um satélite é aquilo que vai muito alto”. Por fim, o geógrafo mostrou às crianças diferentes mapas que havia trazido consigo e a L. perguntou “onde nós estamos?”. Em conjunto, vimos que aquele mapa em específico era de uma zona de Lisboa e que continha várias linhas, indicando por onde passava a linha do comboio. Assim, o geógrafo alertou o grupo para a existência de diferentes tipos de mapas, desde mapas dos comboios, de diferentes zonas do país, de diferentes países, dizendo também que seria possível construir mapas como quisessem, dos locais que quisessem, por exemplo, dos quartos e casas das crianças.
7 de dezembro - Nota de Campo N.º 50	• Nota de Campo N.º 50.1. Fomos ao teatro ver a “Bela e o Monstro no gelo”. Ao entrarem no recito da “Bela e o Monstro no gelo”, o Rodrigo RO. e Macaquinho começam a ler de imediato os logotipos existentes: “Olha a sic, e chupa chups”. Ao subir a escadaria, esta encontrava-se identificada por letras. A J. disse “Olha é o N... A mesma letra do Norte!”. Pouco depois, durante a história o monstro diz “Não podes entrar na ala Norte Bela” e as crianças extasiadas gritam “é ala Norte”. Quando o monstro cai o S. diz “Esta história é muito triste” • Nota de Campo N.º 50.2. Durante a tarde, realizei a atividade da projeção das estrelas.. O facto de a sala ter estado às escuras, as crianças deitadas no chão e a visualização do vídeo trouxeram alguma agitação para a atividade. Ao terminarem de visualizar o vídeo proposto as crianças ficaram entusiasmadas ao verem as sugestões que são automaticamente geradas pelo <i>Youtube</i>. O D. disse de imediato “Agora o do gato!” e as outras crianças também pediram para ver outros vídeos. Confesso que neste momento, voltar a “agarrar” o grupo, pedindo a sua atenção não foi tarefa fácil. Porém, ao colocar o PowerPoint, que continha a nossa foto de grupo, foi um bom elemento para voltar a captar a atenção do grupo. A maioria ouviu atentamente a história por mim criada. Depois de projetados os slides que continham a Ursa Menor e a Ursa Menor, perguntei ao grupo qual achavam que seria a estrela para a qual a

	seta apontava. O R.O. respondeu de imediato “estrela polar”. De seguida perguntei “e que ponto cardinal ela indica? Para onde vamos se seguirmos a estrela polar?” a I. completou dizendo “para Norte”. Para terminar a atividade, perguntei ao grupo como achariam que deveria terminar a história. Obtive respostas como “depois seguiram a estrela e encontraram o caminho para casa!” (I.). Norte Alê
--	--

Semana 12

(11 a 15 de dezembro)

Dia	Unidades de Registo
11 de dezembro - Nota de Campo N.º 51	Nota de Campo N.º 51.1. No tempo de fazer, a Girafa e a LA. estiveram na área do computador, tendo estado a ver vídeos do homem-aranha. A dada altura a Girafa diz “acabou-se a área do computador! Isto estragou-se”, isto porque a LA. mexeu demasiado no teclado e o computador acabou por bloquear. Nota de Campo N.º 51.2. A Barbie Princesa e Tubarão brincavam na área da casa. A Barbie Princesa pegou num teclado e num rato presentes na área, colocou-os no chão junto do espelho, fingindo que ali se encontrava o seu computador. “Queres ver o vídeo do Halloween Tubarão?”, perguntou a Barbie Princesa enquanto carregava nas várias teclas do computador. A Tubarão disse que sim, ficando ao seu lado enquanto se olhava ao espelho, fingindo que olhava para um “monitor”. Nota de Campo N.º 51.3. Com a construção da árvore de Natal inspirada nas esculturas do Bordalo II, as crianças ficaram despertas para as questões associadas ao lixo que fazemos. No seguimento desta atividade, a educadora sugeriu a visualização de alguns vídeos sobre as questões da poluição da natureza, a separação do lixo e as lixeiras a céu aberto. Durante a visualização dos vídeos, as crianças diziam “que nojo”, “eu não gostava de estar ali”, “é lixo no mar!”, “não é no rio”, “é a água que vai para as nossas casas”. Perguntaram se faziam ou não separação do lixo em casa. Nota de Campo N.º 51.4. Como é usual, à hora de almoço costumo ajudar as crianças mais novas do grupo durante a refeição. Neste dia o M. chamou constantemente por mim e só comeu com a minha ajuda. Pouco depois, a educadora alertou-me para o facto de o M. ter dito que só queria comer com a minha

	ajuda. Posto isto, tentei fomentar a autonomia do M. e insisti para que comesse sozinho. Nesta atitude, notei assim uma proximidade na relação estabelecida com o M.
12 de dezembro - Nota de Campo N.º 52	• Nota de Campo N.º 52.1. O Macaquinho e a Girafa pediram que brincasse com os mesmos. Puseram as suas capas de super-heróis e pegaram no teclado. Depois a Girafa disse “Agora és tu a chefe”. De seguida perguntei-lhes, “então e agora o que é que eu tenho de fazer?”, ao qual a Girafa me responde “agora tens de dizer o que é que nós temos de fazer”. • Nota de Campo N.º 52.2. Na área do computador, os elementos estiveram a ver vídeos dos dinossauros. Este é um grande interesse do MC.. • Nota de Campo N.º 52.3.s Neste dia, realizei a atividade da disposição do sol com o pequeno grupo dos jipes de corrida. No geral a atividade correu bem. Ainda assim, penso que tenha sido demasiado complexa para o grupo. Tubarão “este”. LO., participou bastante.
13 de dezembro - Nota de Campo N.º 53	• Nota de Campo N.º 53.1. Na área do computador, estiveram muitas crianças, para além do que está estipulado. Viram alguns vídeos relacionados com os super-heróis. Neste caso, viram um vídeo do homem-aranha, que se tratava de uma gravação de um jogo, em que este super-herói tinha de saltar de edifício em edifício, etc. O Macaquinho dizia-me “eu sou o homem aranha” e o Benfica dizia “eu sou o hulk”, como que existisse uma personificação destas figuras. • Nota de Campo N.º 53.2. Neste dia, fiz a atividade da perspetiva do sol com o pequeno grupo do Batman. Só estavam presentes o M., a Hello Kitty, o RO., o Macaquinho, a TI. e a Bela. O reduzido número de crianças permitiu-me fazer a atividade com as mesmas num clima de maior proximidade. Ainda assim, notei que a atividade não foi a mais bem-sucedida. As crianças com 5 anos, que por norma demonstram

	um maior à vontade nestes assuntos, faltaram. Conhecendo o grupo, percebo que se as duas crianças de 5 anos aqui estivessem, talvez tivessem tornado o momento mais rico. Tal como no dia anterior, iniciei a atividade por perguntar se ainda se lembravam da atividade que havíamos feito há algum tempo sobre o sol e a mão direita. Neste caso, este grupo não se lembrava muito bem da mesma. Acho que isto se deve ao facto do projeto “vou para Norte!” ter uma maior incidência no pequeno grupo dos jipes de corrida. Posto isto, decidi continuar e pedir que primeiramente, e em conjunto construíssem uma casa com os blocos de madeira fornecidos. Depois de construída a casa, começámos por colocar os pontos cardeais consoante a posição do sol. Perguntei-lhes “de manhã, se esticarmos o braço direito em direção ao sol, que ponto cardinal encontramos?”. As crianças tiveram dificuldade em responder e por essa razão decidi colocar eu o papel com o ponto cardinal em questão, o Este. Depois, perguntei-lhes “ainda se lembram do que o escuteiro nos contou? À hora de almoço, se olharmos para o sol, que ponto cardinal é que este nos indica?”, neste caso a Hello Kitty respondeu “Sul!”. Dei-lhe feedback positivo e prossegui a atividade, perguntando “então se já descobrimos onde fica o sul, já conseguimos descobrir onde fica o Norte”. O RO. respondeu colocando o papel com a letra no respetivo local. Depois pedi ao Macaquinho que colocasse o “Oeste” no sítio que faltava, comparando os respetivos pontos cardeais com a bússola que lhe havia dado. Ao comparar cada uma das letras da bússola com as letras colocadas na mesa, o Macaquinho disse-me “isto está mal”. Primeiro, não percebi o porquê, mas depois, olhei mais atentamente e reparei que este tinha razão. De facto, as letras entre correspondentes ao “Este” e ao “Oeste” estavam trocadas. Por estar de frente para o grupo e não ao lado do grupo, fiquei confusa e a minha perceção sobre os pontos ficou baralhada, daí o erro. Felicitei o Macaquinho pela observação e corriji. Prosseguimos a atividade. Depois de num primeiro momento, identificarmos os pontos cardeais relativamente à posição do sol, sugeri ao grupo um outro desafio. De seguida, recorrendo à bússola, o objetivo era identificar quais os pontos cardeais em relação à casa. Para o Macaquinho, esta atividade foi bastante complexa, pois permaneci o tempo todo a dizer “Mas isto está torto!”. Isto porque a disposição dos pontos cardeais ficou na diagonal e não paralela à construção realizada para o grupo. O M. e a TI. foram as crianças que demonstraram um maior desinteresse pelo momento. Durante toda a atividade, a Hello Kitty demonstrou ter bastante consciência ao nível da palavra, pois quando colocados os papeis com os respetivos nomes dos pontos cardeais, esta identificou-os de imediato: “Sul é este”. No fim, visto que senti que a atividade não decorreu da melhor forma, perguntei-lhes se tinham gostado. O Macaquinho disse de imediato que não e a Bela disse que sim.
--	--

	• Nota de Campo N.º 53.3. Durante as atividades de expressão motora, dinamizadas pela educadora e que decorrem à quarta-feira, acompanho sempre o P.. O P. tem demonstrado não ter grande à vontade nas atividades de expressão motora, ao nível da locomoção. Noto este facto quando subimos ou descemos escadas e o P. acaba por fazer todo o percurso a tremer. Quando se aproxima a hora da dinâmica de expressão pelo movimento, o P. começa a ficar muito acatado, querendo ir constantemente à casa de banho. Quando as atividades se iniciam, fica para trás ou esconde. Por esta razão, acompanho o P. incentivando-o a realizar os exercícios, fazendo-os com o mesmo, ou simplificando-os. Hoje pela primeira vez, o P. fez as atividades livremente, correndo, lançando e andando. Durante todo o tempo tentei incentivá-lo dizendo “estou muito contente por estares a fazer os exercícios”, “tu consegues”, “boa P.”. No final da sessão, este, esboçou um grande sorriso, dizendo “caína, o P. conseguiu!!”. É gratificante ver este tipo de evolução.
14 de dezembro - Nota de Campo N.º 54	• Nota de Campo N.º 54.1. Dada a temática da reciclagem, que surgiu da visualização de algumas esculturas do artista Bordalo II, recebemos na sala a visita da mãe da Girafa, que é engenheira do ambiente. O grupo tem estado cada vez mais alerta para as questões do desperdício e da reciclagem, sendo que até a própria árvore de Natal da sala foi produzida com material desperdício. A mãe da Girafa mostrou-nos algumas imagens de lixeiras, do estado dos rios fazendo associação com os desenhos animados preferidos das crianças como a “patrulha pata”. Pouco depois explicou que atualmente existem aterros, onde é depositado o material a ser reciclado. A educadora chamou a atenção do grupo para o facto de terem visto uma exposição com esse nome. O Dimu disse “é o Bordalo!”. Depois, explicou a existência de diferentes caixotes do lixo, onde este é separado. Algumas crianças como o RO. e o Macaquinho, associaram a cor dos materiais à cor dos caixotes. Em grande grupo, a mãe da Girafa preparou um jogo, em que as crianças tiveram de separar os materiais consoante as cores dos caixotes. A Uá., a LA. e o P. foram as crianças que precisaram de mais ajuda, enquanto as demais realizaram a atividade sem qualquer constrangimento. De seguida, dirigimo-nos ao exterior, cada um com um saco do lixo pronto a colocar nos respetivos ecopontos. • Nota de Campo N.º 54.2.

	Terminada a atividade, o grupo de crianças teve oportunidade de brincar em algumas áreas da sala. Dada a diferente organização da rotina neste dia, as crianças não tiveram oportunidade de brincar em todas as áreas da sala. Por esta razão, a área do computador não esteve disponível.
15 de dezembro - Nota de Campo N.º 55	• Nota de Campo N.º 55.1. Ao chegar ao colégio deparei-me de imediato com o Alê, que faltou os dois últimos dias devido ao nascimento da sua irmã. Felicitei-o e perguntei como estavam a “mana” e a mãe, respondeu-me “A mãe está na cama com a mana com dores de barriga”. Depois disse-lhe que falaríamos melhor quando entrássemos na sala. Já dentro da instituição perguntei-lhe de que tamanho era irmã e ele respondeu gesticulando “assim”. De seguida perguntei “e tu como estás?” respondeu-me “Bem! A avó deu uma prenda a mim e à mana. A mim deu um dinossauro e à mana uma joaninha. E jantei com o pai no mcdonalds”. Disse-lhe “eu não vou há muito tempo ao mcdonalds” e este respondeu-me “eu vou muitas vezes ao mcdonalds e ao “burber” king”. • Nota de Campo N.º 55.2. No espaço exterior a Fada perguntou-me “O pai natal vem cá à escola?”. Como não tinha a certeza, decidi dizer que sim “caso não apanhasse trânsito”. Respondeu-me, “mas ele vem de trenó... com as renas.” Prevendo o que me ia dizer, perguntei “então e o que é que queres dizer com isso?”, “não há trânsito no céu”. • Nota de Campo N.º 55.3. Já dentro da sala, apresentei o quadro das mensagens. Disse ao grupo “aconteceu uma coisa muito importante esta semana, sabem o que foi?” responderam-me “é o natal”. Disse-lhes “não, não é o natal. Nasceu a mana do Alê!”. Pouco tempo depois apercebi-me de que talvez estivesse a ser demasiado insistente com o assunto e não a sabia até que ponto o Alê estaria à vontade com o mesmo, por isso disse “não vou dizer mais nada, porque estou a ser muito chata e o Alê pode querer que não fale”. Este respondeu-me “podes falar! Estou muito contente!”. • Nota de Campo N.º 55.4. Durante o tempo de planear, a LA. e o Benfica disseram que queriam ir para a área do computador. No entanto, este estava desligado da ficha, não sendo possível liga-lo. Por isso, passou mais um

dia em que as crianças não puderam usufruir desta área. No tempo de fazer, as crianças distribuíram-se por diversas áreas para brincar. Atentei à brincadeira da Girafa e do Macaquinho, que depois lhes ter sido descrito o que iria ocorrer na festa de Natal, as crianças permaneceram a falar constantemente do assunto. Por isso, durante o tempo de brincar, começaram a fazer embrulhos, pegando em lenços e colocando brinquedos nos mesmos. Pouco depois a Barbie Princesa juntou-se à brincadeira, sendo o pai Natal. Correu na sala toda distribuindo as diferentes prendas e enquanto isso dizia “oh oh oh!”. O Macaquinho ia abrindo as prendas e dizia “oh não! esta é de menina”, demonstrando uma expressão aborrecida.

- **Nota de Campo N.º 55.5.**

Às 17h iniciou-se a Festa de Natal do colégio. Contrariamente ao habitual, neste colégio a festa de Natal não é sinónimo de diversos números exaustivamente preparados pelas crianças como músicas de natal, rimas ou teatros, que muitas vezes não são do agrado das crianças. A ideia da equipa educativa foi transformar o espaço educativo numa “Aldeia Natal”, em que cada uma das salas e espaços comuns foi transformada numa estação. Foi criada uma quermesse, um cinema de natal, um atelier de bolachas, um atelier de escrita de cartas ao pai natal, uma loja de chocolate quente/doces de natal, uma esplanada, uma loja de sopas/pão com chouriço, foi contratado um vendedor de castanhas assadas. Houve um coro de natal, queda de neve e também esteve presente o ilustre pai natal. Foi um momento em que as famílias puderam passar um bom momento com as suas crianças, sem criar qualquer tipo de stress às mesmas. Alguns dos pais quando chegaram perguntaram “quando é a atuação?”, esperando o tipo de celebração que é mais comum, mostrando algum espanto por este tipo de conceito. Senti-me lisonjeada por poder fazer parte desta festa, sendo que aprendi muito sobre as formas como deverão ser feitas as celebrações que muitas vezes não são as mais respeitadoras das crianças.

Semana 13

(18 a 22 de dezembro)

Dia	Unidades de Registo
18 de dezembro - Nota de Campo N.º 56	Como já é usual, à segunda-feira de manhã encontro a mãe do S. a fotografar a folha do planeamento semanal. Ao encontrar-me perguntou se já era possível ver a nova planificação, visto que a que se encontrava afixada era da semana anterior. Área do computador, Macaquinho, Alê Loyrenço. Posteriormente Girafa. Conteúdo dos vídeos: Despacito. Depois pediram para visualizar um vídeo sobre dinossauros e depois negociaram, com base na votação, visualizar o faísca mcqueen. A partilha do computador promove um momento bastante democrático. “O faísca não se escreve com essa letra” disse o Macaquinho, Pela primeira vez, vejo algumas crianças se dirigirem, sem nenhum tipo de indicação, para a área da escrita. A LA. escreveu o seu nome, enquanto o RO., fez algumas garatujas, escrevendo no sentido convencional do código escrito do português. Posteriormente, e com a ajuda da auxiliar copiou o nome da irmã. Atividade embrulhos.
19 de dezembro - Nota de Campo N.º 57	

20 de dezembro - Nota de Campo N.º 58	Nota de Campo N.º 58.2. (20 de dezembro de 2017) A ajudei o RO. a fazer um embrulho com um desenho para a sua mãe. Terminado o mesmo, o RO pega no desenho e numa cadeira, dirige-se ao seu cubo, para guardar o mesmo.
21 de dezembro - Nota de Campo N.º 58	Nota de Campo N.º 58.1. Durante o tempo de fazer, surgiu uma brincadeira que acabou por envolver todo o grupo. A Girafa e o Macaquinho disseram à educadora, à auxiliar, a mim e às restantes crianças que iam casar. Começaram a preparar a sala colocando cadeiras espalhadas pela mesma para que todos pudessem assistir. A Hello Kitty e a LA. sentaram-se à espera dos “noivos”. A educadora apoiou brincadeira, visto que os pares demonstraram um grande entusiasmo pela mesma. Assim, enquanto a educadora vestia a “noiva” e a auxiliar vestia o “noivo”, o Dimu, o RO. e a Sporting dirigiram-se à área da casa e tiraram as máquinas fotográficas e de filmar, para registarem o momento.
22 de dezembro - Nota de Campo N.º 59	O grupo sentou-se à entrada da sala. Depois de ser entregue a cada um mapa, pedi que interpretassem o mesmo. Tiveram um pouco de dificuldade ao início, mesmo tendo pedido que não girassem a folha, pois isso iria causar a má leitura do mapa. Lida a primeira pista, instalou-se a confusão, por minha culpa, pois não dei às crianças um ponto referência. Deveria ter pedido que todos se levantassem ordeiramente, com o mapa bem posicionado, olhando para a zona do refeitório. O que aconteceu, é que sem instruções cada criança ficou virada para direções opostas causando dificuldade na interpretação da pista cedida. Com a ajuda da educadora, demos então orientação para que todos se posicionassem na mesma direção. Este pequeno detalhe fez toda a diferença. As crianças descobriram para onde se teriam de deslocar.

	O A., a Lu., o RO. e o S. demonstraram-se muito competitivos para chegar às pistas. Durante todo o tempo respeitaram as indicações dadas e encontraram rapidamente o tesouro. No momento em que encontraram, as crianças ficar <i>eufóricas</i>, demonstrando apreço pelo tesouro.
--	---

Semana 14
(8 a 12 de janeiro)

Dia	Unidades de Registo
8 de janeiro - Nota de Campo N.º 60	• Nota de Campo N.º 60.1. Neste dia, as crianças que frequentaram a área do computador foram o MC. e a Sporting. Pediram para ver vídeos no youtube. • Nota de Campo N.º 60.2. Encontra-se a ser construída uma nova área na sala, a área do campismo. Assim, passa a existir na sala uma tenda sempre presente e as crianças podem explorar este seu interesse. Durante a brincadeira as crianças partilharam entre si as experiências que já tinham tido sobre o campismo. No tempo de rever, perguntei ao Alê “o que fizeste no tempo de brincar?” e este respondeu “brinquei às tendas.” “E como é que se brinca às tendas?” perguntei de seguida e este respondeu-me “dormimos e depois comemos”. • Nota de Campo N.º 60.3. Com o começo do novo ano, houveram algumas alterações na sala. Para além da nova área e a alteração da disposição de alguns móveis da sala, os grupos começaram a ser acompanhados por pessoas diferentes. Atualmente, a educadora acompanha o pequeno grupo do Batman nos momentos de planear, rever e de atividade em pequeno grupo, enquanto que a auxiliar de educação acompanha o pequeno grupo dos jipes de corrida. • Nota de Campo N.º 60.4. Neste dia, também realizei com o Alê o seu portefólio. • Nota de Campo N.º 60.5.

	Enquanto realizava o portefólio com o Alê, o LO. Sentou-se junto a nós trazendo consigo os fones e o teclado. Colocou os fones nos ouvidos e o teclado na mesa. De seguida, perguntei-lhe “O que é que estas a fazer LO.?” Ao qual me respondeu “sou DJ”.
9 de janeiro - Nota de Campo N.º 61	• Nota de Campo N.º 61.1. A LA., o MC. e a Sporting planearam ir para a área do computador. As duas meninas planearam todas ver “os super-heróis a cair na água”, enquanto que o MC. preferiu ver outra coisa. Por essa razão, foi falar com a LA. que já estava sentada na área do computador e perguntou-lhe o que queria ver. Ambos negociaram os vídeos a visualizar. Como o computador não foi ligado de imediato, só a LA. e a Sporting é que permaneceram na área, sendo que as restantes crianças quiseram realizar outras brincadeiras. O vídeo visualizado era referente a um jogo e numa das partes apareceu o rato mickey. Permaneceram a Sporting e a LA., juntando-se ao pequeno grupo o RO., o Benfica e o Dimu. Nestes momentos o youtube mantém-se em reprodução automático, por isso são de imediato reproduzidos outros vídeos. No caso, passou a dar um vídeo de jipes, em que eram nomeadas as cores em Inglês. O Dimu, o Benfica e o RO., ao escutarem as cores ditas em inglês, reproduziram as mesmas. Certamente que não foi a primeira vez que ouviram estes nomes, pois demonstraram bastante à vontade ao reproduzi-las.
10 de janeiro - Nota de Campo N.º 62	• Nota de Campo N.º 62.1. Neste dia, durante o tempo de fazer as crianças brincaram em diversas áreas que não a área do computador. Pouco mais tarde, a Girafa e o Macaquinho decidiram que queriam ir para área do computador. No entanto, com a demora para ligar o computador, as crianças acabaram por desistir da área do computador. Nota de Campo N.º 62.3. Chega a hora de fazermos as camas e como habitual cada criança vai buscar os seus lençóis para fazer a mesma. A R. diz que não consegue. A Lê, ao ouvir, dirige-se a ela e ajuda-a a fazer a cama. • Nota de Campo N.º 62.3. Acompanhei o grupo durante a sessão de motricidade, que decorreu no espaço exterior coberto devido à chuva. Comecei a correr, acompanhando as crianças e exemplificando o que a educadora instruí. Enquanto as crianças corriam, o L. caiu. Disse-lhe “L.! Levanta-te” apoiando-o. No

	decorrer da sessão, deu-me a mão, não me largando mais. As crianças, por instrução da educadora, realizaram o jogo dos arcos. A dada altura uma das variantes foi que as crianças se juntassem duas a duas, formando duplas dentro dos arcos. Ninguém se quis juntar ao L. e creio que as suas dificuldades na sociabilidade e na interação entre pares, tenham quota-parte nisso (o L. puxa cabelos e agride constantemente outras crianças). Ainda assim, neste momento o L. estava tranquilo, por isso incitei que as outras crianças se juntassem a ele. Porém, não quiseram, tendo eu permanecido com o mesmo. O jogo prosseguiu e as crianças continuaram a correr. O L. caiu novamente, pedi que se levantasse e viesse comigo, ao qual me respondeu “<i>Catarina eu não consigo</i>”.
11 de janeiro - Nota de Campo N.º 63	• Nota de Campo N.º 63.1. Neste dia, nenhuma criança demonstrou interesse pela área do computador. Com a existência de materiais não estruturados (caixas de cartão), a brincadeira faz-de-conta acabaram por ser enviesadas nesse sentido. A caixa de cartão acabou por ser uma toca para vampiros e também um foguetão. • Nota de Campo N.º 63.2. Durante o quadro das mensagens, depois dos dias serem contabilizados de ordem crescente, a educadora sugeriu ser realizada uma contagem decrescente. No seguimento deste momento, o Alê disse “estamos a contar decrescente, como os foguetões... 3,2,1...”. Mais tarde, com as caixas decidiram realizar um foguetão. No momento de rever, as crianças falaram na possibilidade de ser montada uma área do foguetão, foram discutidos inúmeros aspetos e deste modo verificou-se o surgimento de um novo interesse por parte do grupo.
12 de janeiro - Nota de Campo N.º 64	Neste dia foi inaugurada a área do campismo, sendo que a atividade foi dinamizada por mim. Juntei todos os materiais que as crianças trouxeram e fui tirando um a um, identificando quem trouxe, não num sentido pejorativo para com os que não trouxeram, mas com um sentido de valorização daqueles que trouxeram. Houve quem na altura dissesse, “mas eu não trouxe!” e nesse momento fiz questão de referir que não havia problema e que ainda iam a tempo de trazer. • Nota de Campo N.º 63.3.

	Construção do foguetão. O Alê, o LO., a Sporting e outras crianças em conjunto decidiram continuar a construção do foguetão que haviam iniciado no dia anterior. • Nota de Campo N.º 63.4. “Polgarómetro” Apenas o Macaquinho pôs o seu polegar para baixo. Perguntei-lhe porquê, disse-me apenas “porque não”. A Hello Kitty disse que tinha gostado muito da bússola, tal como o S.. O Alê disse “eu gostei muito de ir passear”.
--	---

Semana 15

(15 a 19 de janeiro)

Dia	Unidades de Registo
15 de janeiro - Nota de Campo N.º 65	• Nota de Campo N.º 65.1. Durante o tempo de fazer, o macaquinho foi buscar o teclado, ligando-o a uma ficha imaginária e deitou-se no chão, perguntou-me “O que queres ver?” respondi “a lady bug”, tentando entrar na brincadeira e assemelhar-me aos interesses tidos pela grande parte do grupo. O macaquinho respondeu-me “esse não!”. Perguntei-lhe onde estava o monitor para conseguirmos ver os desenhos animados e este respondeu “ali, não vê?” apontando para a parede. Logo de seguida chegou a sporting que se sentou ao lado do macaquinho e este perguntou novamente “o que queres ver?”, a macaquinho disse “despacito”. O macaquinho “pesquisou” e logo depois cantaram e dançaram como se estivessem a ver o clipe musical.
16 de janeiro - Nota de Campo N.º 66	• Nota de Campo N.º 66.1. • Nota de Campo N.º 66.3. “Vimos um explorador da terra (geógrafo)” (L.) “A bússola é uma roda, a rosa-dos-ventos é um X” (L.) “A bússola é pa saber para onde vamos” (J.) “porque os caracóis ficam do lado de dentro porque do lado de fora faz vento” (L.) “Aprendemos a fazer a bússola” (J.) “[Para utilizar a bússola temos de...] Segurar e o aponta para onde nós vamos” (J.) “Se não houver ferro ó pé da bússola os senhores não vão pó sítio enrrado, vão pó sítio certo”. (D.)
17 de janeiro	• Nota de Campo N.º 67.1.

- Nota de Campo N.º 67	Durante o tempo de fazer, chamei o Alê para que pudéssemos continuar o seu portefólio. Este disse-me “agora estou a brincar com o LO.” “E o que preferes fazer agora? Brincar ou fazer o teu portefólio?”, perguntei eu e o Alê respondeu “Brincar”. É impossível contrapor um direito que é tão seu, como o direito de brincar.
18 de janeiro - Nota de Campo N.º 68	• Nota de Campo N.º 68.1. Na divulgação do projeto a ambas as salas, foram as mesmas crianças que quiseram falar, mais precisamente, o L., o A., o D. e a J.. Foi perguntado “quem quer partilhar o que fizemos neste projeto?” e estes voluntariaram-se, partilhando com o grupo as atividades que mais gostaram de executar. No caso, referiram-se à experiência da construção da bússola, que acabámos por realizar para as restantes salas, a atividade da posição do sol, a atividade do escuteiro, bem como a da caça ao tesouro. O L. pegou na capa que continha as diferentes fotos da atividade, mostrou ao grupo e explicou o que havia ocorrido. O A. explicou os diferentes desenhos realizados pelo escuteiro e os respetivos significados com a ajuda do D.. Já a J., com a ajuda do L., ajudou a demonstrar a experiência da bússola. • Nota de Campo N.º 68.2. Depois da divulgação, dirigimo-nos para o espaço exterior. Espantada, encontrei as crianças da sala 7 a desenhar a giz no chão a rosa-dos-ventos. • Nota de Campo N.º 68.4. Findo o dia, dirigi-me para a sala de equipa, onde se encontrava organizada a exposição. Fiquei ali para ajudar as crianças e poder tirar eventuais dúvidas que os pais pudessem ter. Ouvi a voz o MACAQUINHO a dizer para o seu pai “anda cá! Tens de vir cá ver uma coisa! Fecha os olhos é surpresa!”. Quando este se deparou comigo na sala, saiu escondendo-se. Ficou intimidado com a minha presença, algo que não é usual. Respeitei a vontade da criança e disse “MACAQUINHO eu saio já para poderes mostrar a exposição ao teu pai! Não precisas de ter vergonha! Eu saio!”.
19 de janeiro -	• Nota de Campo N.º 69.1.

Nota de Campo N.º 69	
-------------------------------------	--

Anexo K. – Reflexões

Reflexões Diárias

Semana 1 – 25 a 29 de setembro

As presentes reflexões terão como objetivo abordar alguns momentos que ocorreram durante a semana de 25 a 29 de setembro, sendo que, cada dia terá uma temática reflexiva definida.

Dia 1 (25 de setembro) - O processo “Planear-Fazer-Rever”

No primeiro dia de estágio, contactei com uma realidade sobre a qual nunca tinha tido acesso. Pela primeira vez, encontro-me a estagiar numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em contexto jardim-de-infância.

Sabia, previamente, que este estabelecimento educativo privilegiava o modelo pedagógico High Scope e como tal tentei munir-me de alguns conhecimentos sobre a pedagogia antes de iniciar o estágio. Porém, parti com a perceção de que o trabalho de campo é a forma mais enriquecedora de entender o funcionamento do modelo.

Chegando ao local, a educadora cooperante explicou-me algumas das linhas orientadoras do modelo pedagógico e a que mais surpreendeu foi a estrutura da rotina diária que tem “como corpo central o processo planear-fazer-rever” (Hohmam e Weikart, 2009, p. 4). No entanto, neste dia não foi possível observar na íntegra este processo, pois o início de ano letivo ainda influencia o decorrer da rotina diária. Com chegada e apresentação de uma nova criança ao grupo, o tempo de planear ficou suspenso.

(Nota de Campo N.º 1.6.)

Para que o tempo do “fazer” (brincar) não ficasse comprometido, a educadora decidiu suprimir o tempo do “planear”. Informou o que iria passar-se no tempo da atividade, onde o grande grupo se divide em dois pequenos grupos, o “Batman” e os “jipes” e assim decorrem diferentes atividades.

Deste modo, o tempo de planear, que é o tempo em que as “children indicate what they wish to do in work time, what they may use and whom they may play with”, foi suprimido dando de imediato lugar a tempo de fazer (Holt, 2007, p.23).

O tempo de fazer trata-se então do tempo em que as “children carry out their plans and adults interact with the children by extending the play, encouraging the thinking, developing their language and supporting problem solving” (Holt, 2007, p.23).

Através desta concepção é possível identificar uma das principais características do modelo High Scope, que é a aprendizagem pela ação. Esta pode decorrer, por exemplo, no tempo de “fazer”, onde a principal ideia é que as crianças vivam experiências “diretas e imediatas” retirando das mesmas significado através da reflexão (Hohman & Weikart, 2009, p.6). Numa perspetiva construtivista, é assim que as crianças constroem o seu conhecimento.

Dada a atitude da educadora ao suprimir o tempo de planear, pude aperceber-me de imediato a grande importância atribuída ao tempo de brincar, “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.6). Espera-se que, nos momentos de fazer, as crianças sigam as suas intenções e deste modo se envolvam em “experiências-chave”, isto é, “interações criativas e permanentes com as pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohman & Weikart, 2009, p.5).

(Nota de Campo N.º 1.7.)

As crianças distribuem-se autonomamente pelas diferentes áreas existentes na sala, de entre elas a área da natureza, a área dos blocos, a área da escrita, a área da arte, área da casa, área do computador. A educadora colocou a mesa de experiências da área da natureza no exterior, permitindo que as crianças pudessem fazer manipulações com água. Ainda na área da natureza, as crianças fizeram observação da tartaruga com lupas (S., Alê., MC., LO.). Na área da arte, foram feitos recortes, colagens e plasticina (Ti., LE.). Na área dos blocos algumas crianças realizaram puzzles e outras brincaram com os carros e com os animais. Na área da casa, duas meninas fantasiaram-se, brincaram aos médicos, entre outras brincadeiras (Barbie Princesa e Hello Kitty).

Por fim, no processo “planear-fazer-rever” encontra-se o tempo de rever, que se trata do tempo em que as crianças “talk about what they have been doing and can show their work to others” (Holt, 2007, p.24). Durante o tempo da comunicação e da partilha do que se fez, entre as crianças e a educadora, é possível identificar a importância da pedagogia da escuta e é através desta que:

“os educadores sabem como ‘desperdiçar’ o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo tempo que necessitem. É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade, sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de

confrontarem situações especiais e problemas como pequenos grupos de camaradas” (Rinaldi citado por Sá, 2010, p.63).

É através desta rotina consistente, porque existem momentos específicos para cada atividade, e flexível, porque estes momentos dependem sempre dos interesses da criança, que se desenvolve “a frame work of support for children as they pursue their interests and engage in various problem-solving activities” (Hohmann & Weikart citados por Holt, 2007, p. 23). E é este tipo de particularidades que torna o programa high scope um modelo de bons resultados.

Dia 2 (26 de setembro) – Será que surgiu um projeto?

Em conversa com a educadora cooperante percebi que o trabalho por projeto é uma metodologia frequentemente aplicada nas salas do estabelecimento educativo em questão. No entanto, como se trata do início do ano letivo, e para algumas crianças este é o primeiro ano nesta instituição educativa, nem todas estão familiarizadas com esta metodologia de trabalho. Neste caso, é necessário estar ciente de algumas estratégias que contribuam para o surgimento de interesses no grupo.

De uma maneira muito sucinta, a metodologia de trabalho por projeto trata-se, segundo Vasconcelos (2012) de um método que privilegia “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p.8) e “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.10). Esta deverá partir dos interesses e curiosidades do grupo e de uma forma bastante natural. Durante o segundo dia de estágio tive a oportunidade de assistir ao que poderá vir a ser um futuro projeto:

(Nota de Campo N.º 2.7.)

(...) Tal como no tempo de planear, a educadora recorreu durante o tempo de rever ao mapa dos tesouros. O S. foi a criança escolhida para iniciar este momento, no entanto, ao invés de apontar diretamente para a área onde esteve durante o tempo de fazer, apontou para o canto do mapa onde estava presente uma rosa dos ventos. Nesse momento disse “Nós temos isto na sala!”. A educadora incentivou-o a mostrar-nos em que parte da sala estava. O S. dirigiu-se à área da natureza e voltou

para a mesa com uma bússola na mão. O grupo dos jipes demonstrou interesse pelo objeto, partilhando ideias sobre o mesmo.

De uma forma bastante informal, deparei-me com aquela que pareceu ser a primeira fase de um projeto: A definição do problema. Nesta fase, define-se o assunto a estudar, que neste caso em específico poderá ser a utilidade da rosa dos ventos/bússola. De seguida, “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14):

(Nota de Campo N.º 2.7.)

(...) O Dimu., o LO., a J. e o MC. respondem à pergunta “Para que serve a bússola?” da seguinte forma:

- “Para não me perder”;
- “Se eu me perder posso ir ter com um polícia”;
- “Para eu ir para o Norte”;
- “O pai Natal mora no polo Norte”.

Dadas estas respostas, a educadora propõe uma pesquisa.

Para dar continuidade ao trabalho por projeto, deveriam ser realizadas teias com as ideias iniciais das crianças. De seguida, o grupo passaria para a segunda fase do projeto, sendo esta a fase da planificação e desenvolvimento do trabalho.

(Nota de Campo N.º 3.5.)

(...) Através de questões como “O que vais fazer?” as crianças comunicaram desenvolvendo e expandindo o seu vocabulário. O Dimu. referiu “Vou passear com o Leão” e as perguntas feitas foram “Para onde?” à qual a resposta foi “Para Este”. Mais uma vez, volta a emergir uma temática impulsionadora de um futuro projeto.

Esta nota de campo é uma nota do dia seguinte, em que outra criança demonstra o interesse pela temática referindo-se ao “este”. Dado este indicador, é possível assumir que este será o próximo projeto do grupo, sobre o qual quero participar.

**Dia 3 (27 de setembro) – Resolução de Conflitos: interação
Criança/Adulto**

Na abordagem High Scope é defendido que a aprendizagem pela ação está dependente das “interações positivas entre os adultos e as crianças”, por isso existem um conjunto de características que guiam a interação adulto-criança, sendo estas: “estratégias de interação; Encorajamento; Abordagem de Resolução de problemas face ao conflito” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6).

No primeiro dia de estágio, uma das principais ideias transmitidas pela educadora cooperante foi a importância de fomentar a resolução de problemas entre as próprias crianças, isto é, deixar que os problemas sejam resolvidos entre elas sem que seja necessário recorrer à ajuda de um adulto. Segundo Holt (2007), na abordagem High Scope, o conflito é visto como uma oportunidade de aprendizagem e por isso os adultos devem apoiar e perceber as situações desencadeadoras do desacordo, para que também seja possível olhar para as crianças como seres capazes de resolver os seus conflitos.

Sempre que foi pedida a minha intervenção na resolução de um conflito, tive sempre em conta os princípios supracitados. No entanto, nos primeiros dias de prática, ainda sem conhecer bem as crianças e a abordagem em questão, existiram algumas situações em que a minha intervenção acabou por não promover a resolução do problema:

(Nota de Campo N.º 2.5.)

Área do computador – O Alê., o LO. e a Sporting tiveram de partilhar o mesmo puf, no entanto a Sporting estava chateada pois tinha de ficar sentada mais atrás, não tendo a total visibilidade, e pediu a minha ajuda. A minha intervenção foi “como vamos resolver?”. Como os intervenientes não participaram com ideias de resolução, senti alguma dificuldade. Pouco depois a educadora interveio.

(Nota de Campo N.º 2.6.)

Área da natureza – Ti. e Sporting tiveram o conflito na partilha de material, no caso 2 seringas. A minha intervenção foi “Como vamos resolver?”. Dada a resistência em apresentarem uma solução perguntei “Quem tinha a seringa primeiro?”, as duas meninas responderam da mesma forma “Eu”. De seguida, interveio o Alê., dizendo “quem tinha primeiro era a Sporting!”. Assim, quem ficou com a seringa foi a Sporting, tendo a Ti. ido para outra atividade.

Em ambas as situações tentei seguir alguns dos seis passos para a resolução de conflitos da abordagem High Scope. Estes seis passos são: “1 - Approach the situation calmly; 2 - Recognise the children’s feelings; 3 - Gather information and restate the problem; 4 - Ask for ideas/solutions; 5 - Retell any suggested solutions; 6 - Support children to act on their decision” (Holt, 2007, p. 4).

Acredito que com o passar do tempo os seis passos para a resolução de problemas se tornem mais familiares para mim. Confesso que era algo completamente desconhecido para mim, mas que, vendo na prática, faz todo o sentido. Neste processo todo, o que é mais fascinante é a naturalidade com que alguns dos problemas se resolvem, sem a intervenção dos adultos. Esta foi uma estratégia que me surpreendeu bastante, pela positiva.

Dia 4 (28 de setembro) – Princípios Éticos

Sendo esta a minha primeira semana no contexto educativo, a minha presença foi novidade para todas as crianças. Tanto dentro da sala de atividades, como no espaço exterior, algumas crianças questionaram a minha presença.

(Nota de Campo N.º 3.16.)

Durante o recreio, uma menina abordou-me dizendo:

Menina - Já te vi aqui ontem? O que é que estás aqui a fazer?

Catarina - Venho aqui ver-vos e brincar convosco durante os próximos meses.

M. - E a tua mãe deixa? Olha a minha só me deixa vir nos dias de escola!

No primeiro dia, a minha apresentação ao grupo foi realizada no momento do quadro das mensagens, em que a educadora explicou quem eu era e durante quanto tempo iria estar presente na sala com as crianças:

(Nota de Campo N.º 1.5.)

A educadora chamou à atenção do grupo da presença de um novo elemento na sala e, deste modo, iniciou-se a minha apresentação. A educadora geriu esta dinâmica introduzindo a consciência linguística ao nível do fonema. “Vamos pedir-lhe uma pista, qual será a letra do primeiro nome” “Então que palavras conhecemos com C

(Cê) que é o som “que”?”. O Alê. respondeu “Catarina, Carlota”. Depois perguntaram qual era a letra seguinte, repetindo o mesmo processo.

Tentei falar pessoalmente com cada uma das crianças, de forma a ter um momento individual com cada uma delas, tendo por base os princípios da ética na profissionalidade, garantindo deste modo o cuidado “gestão da *aproximação* e da *distância* na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011, p.2).

Durante esta semana, foi essencial registar e documentar “o que as crianças fazem, dizem e como interagem” como uma forma de recolher informação, para que se constitua “uma primeira forma de reflexão” (Silva et al., 2016, p. 13). Será um processo que terá continuidade e um crescendo de importância. Ao observarem-me, as crianças fazem-me perguntas sobre o que estou a fazer:

(Nota de Campo N.º 3.8.)

Barbie Princesa - O que estás a escrever? Estás a escrever área dos jogos?

Catarina – “Estou a escrever o que vocês fazem”

I. - “Ah estás a escrever, “a Catarina gosta muito dos alunos!” (risos). E agora o que estás a escrever??”

C. - “O que acabaste de dizer”

Sendo as notas de campo uma das partes fundamentais do trabalho de campo decidi iniciar a recolha de nomes das crianças de forma a cumprir os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação.

(Nota de Campo N.º 4.10.)

Comecei a perguntar individualmente, a cada uma das crianças, qual o nome que desejam que escreva no relatório, visto que não posso colocar o seu nome real e expliquei-lhes:

- A Catarina tem de fazer um trabalho para a escola e vou ter de escrever algumas vezes as brincadeiras que vocês fazem, mas não posso escrever o vosso nome. Há algum nome que gostes? Ou um desenho animado?

Obtive como respostas, Sporting, Benfica, Macaquinho.

Tal como refere Tomás (2011), as questões relacionadas com o respeito pela privacidade e confidencialidades devem estar sujeitas à negociação (p.161). Apesar de ser a primeira semana, decidi começar já a obter alguns nomes para realizar a codificação. Perguntei a quatro crianças, mas apenas três me deram resposta. Ainda assim, através dos poucos nomes obtidos é possível identificarem-se “sentidos, conotações e valores subjetivos”, muitas vezes relacionados com o que “está presente também no imaginário infantil” (Tomás, 2011, p. 164).

A minha intenção nas próximas semanas é continuar a construir a relação com as crianças, com base no respeito e integridade das mesmas, garantindo a confidencialidade das mesmas nos meus registos. É também minha intenção apresentar-me às famílias, comunicando a minha presença através da afixação de um papel informativo e depois, começando a comunicar pessoalmente com cada uma delas.

Dia 5 (29 de setembro) - Planeamento de atividades

Como é sabido, o planeamento é uma das partes fundamentais do trabalho de um educador de infância, sendo que “o desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.15).

Neste caso, em conversa informal com a educadora cooperante, foi-me dito que o planeamento da semana é realizado à sexta-feira, e que neste planeamento estão subjacentes os interesses e propostas feitas pelas crianças. Poderão existir alterações na planificação no decorrer da semana, caso o grupo tenha novos interesses ou novas ideias. Tal como referem Silva et al. (2016), o planeamento requer que o educador esteja “preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15). Tive a oportunidade de observar a forma como decorreu o planeamento semanal, constatando a importância dada aos interesses do grupo para a construção do mesmo:

(Nota de Campo N.º 5.4.)

(...) De acordo com o que aconteceu durante esta semana foram planeadas as seguintes atividades:

- Visita de um veterinário: ação de sensibilização aos cuidados dos animais.

Esta atividade surgiu, pois no início da semana o **MC.** trouxe para a sala uma tartaruga de estimação para o grupo cuidar.

- Realização de uma receita: *Apple Cramble*.

Depois da leitura d' "O livro LA.nja do outono", o grupo demonstrou interesse em realizar a receita presente no mesmo.

- Caça a folhas e pauzinhos: Desenho e construção de folhas.

Durante a realização da experiência com as folhas, a J. do grupo dos jipes de corrida propôs esta atividade. A educadora perguntou aos restantes elementos se também concordavam com a realização desta a atividade e todos disseram que sim.

No decorrer do planeamento semanal, também tive oportunidade de verificar que a educadora faz questão que a auxiliar participe no planeamento. Durante a rotina diária, no tempo destinado às atividades, o grande grupo divide-se em dois pequenos grupos, sendo que um fica ao encargo da educadora e o outro fica ao encargo da auxiliar de educação. Neste sentido, a cooperação e articulação entre as profissionais é essencial para que a intencionalidade educativa seja efetivamente conseguida. Segundo Silva et al. (2016) a participação no planeamento é "um dos meios de garantir coerência do currículo e de ter outros «olhares» sobre a aprendizagem das crianças" (p.16).

(Nota de Campo N.º 5.4.)

A educadora em conjunto com a auxiliar planeia à sexta feira quais as atividades que irão ocorrer na semana seguinte. Este planeamento é suscetível a alterações dado que, a base de todo o planeamento são os interesses das crianças e por isso, se estes mudarem, as atividades podem ser adaptadas ou modificadas.

Assim, posso atestar a importância do planeamento e da "avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa", sendo estes dois dos pilares do "enquadramento da abordagem educativa High/Scope" (Hohman & Weikart, 2009, p.9).

Reflexões Diárias

Semana 2 – 2 a 6 de outubro

Dia 6 (2 de outubro) – A resolução de conflitos feita pelas crianças

O surgimento de conflitos é um acontecimento natural em qualquer ponto da vida do ser humano. No entanto, se os indivíduos forem expostos desde cedo a um ambiente onde é incrementada a abordagem da resolução de problemas quando surge um conflito, é certo que esta pessoa terá mais competências de resolução de conflitos interpessoais ao longo da sua vida. Esta acaba por ser a perspetiva pretendida pelo modelo High Scope.

Nos primeiros dias de estágio, sempre que surgia uma situação de conflito, a minha postura era sempre a de intervenção imediata, algo que estava habituada a fazer frequentemente. Agora, depois de recorrer a alguma literatura e a vivenciar e observar os métodos da abordagem High Scope de perto já tenho outro tipo de reação. Quando surge algum tipo de conflito entre as crianças, opto primeiramente por adotar uma postura de observação, tentando perceber se as crianças conseguem resolver por si próprias o conflito. Caso não consigam, intervenho sustentando-me nos princípios de resolução dos mesmos.

(Nota de Campo N.º 6.7.)

Enquanto fazem a refeição ligeira, sentados à mesa, a Uá. e o LE. entram em conflito, pois o LE. aleijou a Uá. no olho. A Uá. olha para mim, levanta-se e vem em minha direção, enquanto a Barbie Princesa diz:

- Foi o LE. que a magoou no olho! Uá. vem cá! LE. levanta-te! Vem pedir desculpas à Uá.!

A Uá. para e o LE. dirige-se até ela, dizendo:

- Foi sem querer, já passou...

- Pede desculpa LE.! – diz a Barbie Princesa.

- Desculpa. – diz o LE.

Assim, sem qualquer intervenção do adulto, o conflito foi resolvido, sendo a Barbie Princesa a mediadora do mesmo.

Para minha surpresa, tal como aconteceu esta semana, os casos acabam por se resolver sem intervenção do adulto e, como no caso acima, podem ainda ser mediados por outra criança.

Este tipo de abordagem concede às crianças, na vida adulta, um conjunto de “competências interpessoais de que necessitam”, através da experiência e apoio vividos no dia-a-dia (Hohmann & Weikart, 2011, p. 89). A criança que é incentivada a resolver os seus próprios problemas desenvolve também, segundo Hohmann e Weikart (2011), a capacidade de ter diferentes perspetivas sobre as situações causadoras de conflito e ainda o sentimento de autoconfiança (p.330).

Enquanto adulta, por vezes é mais fácil interferir nas situações de conflito, resolvendo-as sem que a criança tenha qualquer participação no momento. No entanto, apesar de ser mais rápido resolver estes momentos pelas crianças, isto não lhes dá qualquer tipo de recursos e competências para a sua formação pessoal. Por esta razão, os profissionais de educação devem de olhar para as crianças como “formuladoras e resolutoras de problemas” [sic], dando-lhes tempo e espaço para que as suas aptidões neste sentido sejam desenvolvidas (Hohmann & Weikart, 2011, p. 331).

Dia 7 (3 de outubro) – Respeito pela vontade da criança

Na semana anterior comecei a recolher junto das crianças os seus nomes fictícios para colocar no relatório e notas de campo. Esta semana dei continuidade a este procedimento:

(Nota de Campo N.º 7.5.)

Durante o tempo de fazer, estive na área da arte com a Bela, a Hello Kitty e a Barbie Princesa. Mais tarde passei para a área da casa. Nesta área, junto da Girafa, da Tubarão, da Uá. e do S. perguntei-lhes quais os nomes que gostariam de ter no meu “trabalho da escola”.

Este processo acaba por ser demorado, pois tento realizá-lo individualmente com cada criança e junto das que começo a ter maior confiança. Segundo Silva, Marques,

Mata e Rosa (2016), a construção da relação com as crianças é um fator essencial para o trabalho do educador de infância, pois é através desta que o educador percebe os seus interesses. Para além dos seus interesses, é possível identificar as características individuais de cada criança, entendendo quais são as situações que aprecia e as que para ela são incomodativas.

No caso do S., quando lhe perguntei qual seria o nome que gostaria de ter no meu relatório a sua resposta foi:

(Nota de Campo N.º 7.5.)

Só o S. não quis dizer, respondendo-me:

- Não quero! Já me perguntaste isso uma vez! Não me interessa isso!

Dada a resposta do S., respeitei a sua vontade.

Deste modo, enquanto profissional de educação, só posso respeitar o espaço e vontade da criança. Pela sua resposta consegui perceber que talvez a tivesse incomodado demais com este pedido. Deveria ter-me preocupado primeiro em construir uma maior relação com a criança, ao invés de ter como prioridade a obtenção desta informação relacionada com o nome, que mais cedo ou mais tarde irá surgir.

Dia 8 (4 de outubro) - O “edubrincador”

Na sala nove, a quarta-feira é o dia do brinquedo, um dia específico onde as crianças podem trazer os seus brinquedos para o colégio, brincando e partilhando os mesmos com as restantes crianças. Pensando previamente nas festividades que iriam ocorrer esta semana (Dia do Animal), a educadora pediu que cada criança trouxesse um brinquedo em forma de animal. Quando chega o “tempo de fazer”, observo a atitude da educadora como um exemplo. Para além de estar atenta e ouvir cada uma das crianças, esta ainda participa com intencionalidade nos momentos de brincadeira. Esta participação é definida por Hohmann e Weikart (2011) como “uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções” (p.316). Com uma intenção predefinida, a educadora pega no estetoscópio auscultando um dos brinquedos:

(Nota de Campo N.º 8.5.)

Durante o tempo de fazer, de uma forma natural, a educadora trouxe a temática dos animais para o grupo. Começou a cuidar do peluche cão, que pertencia à Bela, como se de uma veterinária se tratasse. As crianças começaram a ter curiosidade e aproximaram-se “queixando-se” dos problemas de saúde dos seus animais/peluche. A educadora atendeu a todos e realizou ainda alguns raio-x (ida à entrada da instituição digitalizar e fotocopiar os mesmos).

Recorrendo a uma brincadeira faz-de-conta (Hohmann & Weikart, 2011), aproximando-se fisicamente das crianças e criando uma situação lúdica para despertar o interesse das mesmas sobre a temática dos animais, a educadora fez com que as crianças adquirissem conhecimentos sobre os cuidados com os animais e ainda sobre quais os profissionais responsáveis pelos cuidados dos mesmos.

(Nota de Campo N.º 8.5.)

Assim, através de um momento informal, onde o brincar tem um papel principal, as crianças adquiriram alguns conhecimentos sobre a importância da profissão de um veterinário. Na sexta-feira poderão consolidar estes conhecimentos com a visita ao hospital veterinário.

Pude concretizar naquele instante as palavras de Hohmann e Weikart (2011) que dizem que os educadores “compreendem que, através da brincadeira, estão a apoiar o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança em aprender” (p. 88). O educador de infância deve ser um “edubrincador”, pois é através da brincadeira que as crianças retiram e constroem significado sobre o que as rodeia de uma forma satisfatória, prazerosa e ao mesmo tempo desafiante (Hohmann & Weikart, 2011).

Dia 9 (6 de outubro) - Faz-de-conta vs. Realidade

Tal como descrito na nota de campo supracitada, esta semana foi o dia de animal e como forma de dar continuidade à exploração desta temática foi construído um “hospital veterinário” dentro do colégio.

(Nota de Campo N.º 9.6.)

Quando já estava tudo pronto, a educadora chegou à sala vestida de médica veterinária. Acompanhou o grupo para o “hospital”. As auxiliares e eu também nos vestimos como médicas veterinárias, contribuindo para que este clima fosse cada vez mais real. As crianças entraram na sala do CAF e do acolhimento dos bebês, onde estava montado um hospital de animais.

Os três grupos de jardim-de-infância reuniram-se nessa sala, puderam ver o animal de uma das educadoras, um cão jack russel, que exemplificou o que iria passar-se naquela sala. Foram montadas “estações” correspondentes às salas existentes num veterinário: sala de banhos, sala de receção, sala de pesagem e medição, sala de medicação, sala de injeções, sala de repouso, sala de raio-x. O objetivo foi que cada uma das crianças passasse com o seu animal por todas as estações existentes na sala.

A abordagem High Scope defende que o educador de infância deve planear formas de apoiar as brincadeiras faz-de-conta das crianças, tendo em conta algumas estratégias como a aposta em materiais que ajudem a sustentar a brincadeira, fazendo passeios e visitas aos sítios onde costumam brincar ou convidando pessoas para fazer visitas (Hohmann e Weikart, 2011).

(Nota de Campo N.º 9.7.)

No final, nem todas as crianças conseguiram passar por todas as estações e por isso algumas delas ficaram tristes com a ideia. Durante todo o tempo estiveram verdadeiramente envolvidas e interessadas na atividade, por isso a educadora pondera criar uma nova área na sala: a área do hospital.

Acima de tudo, Hohmann e Weikart (2011), defendem que deve ser cedido às crianças tempo para brincar e para que as brincadeiras se desenvolvam. Quando a atividade do hospital veterinário terminou muitas crianças ficaram verdadeiramente desapontadas por não terem conseguido brincar em todas as estações. Neste sentido, a criação de uma área que proporcione uma variedade de materiais e possibilite a reprodução dos comportamentos dos veterinários em na sala de atividades tornou-se a opção mais fiável a ser realizada, dada a resposta das crianças a este momento.

Semana 3 – 9 a 13 de outubro

A terceira semana de estágio foi marcada pelas minhas primeiras intervenções junto ao grupo de crianças, quer em grande grupo (quadro das mensagens), quer em pequeno grupo (tempo de atividade em pequeno grupo). Esta reflexão irá ter como foco a dificuldade por mim sentida durante o primeiro momento de intervenção, quando a esta não correspondeu ao que foi previamente planificado.

Em conjunto com a educadora, ficou definido que no decorrer da semana iria realizar as propostas que lhe foram previamente apresentadas. Com base no interesse das crianças sobre a rosa-dos-ventos, que surgiu durante a minha primeira semana de estágio, propus realizar com um grupo uma atividade que se dividia em dois momentos. O primeiro momento consistia numa conversa em pequeno grupo, com o propósito de obter respostas à questão “O que sabemos sobre a rosa-dos-ventos?”. O segundo momento consistia na exploração da técnica do balão, para que mais tarde fosse construída uma rosa-dos-ventos, com o intuito de permitir que as crianças visualisassem os constituintes e a posição correta da mesma (Anexo A).

Planeei a atividade, mas tal como já aprendi em educação de infância, as planificações devem ser flexíveis e estar suscetíveis a alterações, pois nunca sabemos se de facto as conseguimos cumprir. Aconselhada pela educadora, acabei por dividir a atividade planeada em dois dias diferentes. Talvez por ainda me estar a adaptar a todo o ambiente educativo, ainda não tenho noção da durabilidade das atividades e de como o grupo irá responder às mesmas. Para além deste facto, dado que, os tempos de pequeno grupo têm uma duração de 15/20 minutos, seria impossível executar estes dois momentos num só dia.

Como acima descrito, o primeiro momento de atividade consistia numa conversa de modo a obter respostas à questão “o que sabemos sobre a rosa-dos-ventos?”. Este momento corresponde à primeira fase do trabalho por projeto: A definição do problema. Nesta fase é pretendido que se partilhem “os saberes que já possuem sobre o assunto”, partindo de um “conhecimento base”, para que posteriormente surjam as questões relacionadas sobre o que as crianças querem saber (Vasconcelos et al., 2012, p. 14).

10 de outubro - Nota de Campo N.º 11.4.

De seguida perguntei “para que serve?”

S. – Para ir para cima e para baixo.

A educadora interveio dizendo “Para cima e para baixo como?”

S. – Para Norte e para sul. (Exemplificando com as mãos)

À pergunta “para onde podemos ir?” responderam:

Dimu. – Para França.

S. – Pólo Norte.

MC. – A casa do pai natal é no norte! Muito Longe!

Pessoalmente, não me sinto à vontade com a temática por achar esta demasiado abstrata para as idades em questão (três, quatro e cinco anos). Nesse sentido, nada melhor que uma conversa para perceber qual o ponto de partida para o projeto e quais os saberes base que são tidos pelas crianças do grupo, de forma a poder planejar atividades que sejam inclusivas e enriquecedoras para todos os elementos. No entanto, é difícil que uma conversa seja um momento estruturado porque nunca sabemos quais são as respostas ou questões que serão colocadas pelas crianças.

Apesar de ter planeado realizar algumas questões e mostrar alguns vídeos e imagens relacionados com a rosa-dos-ventos, na altura não fez sentido fazê-lo, porque as questões das crianças não estavam relacionadas com o conteúdo que planeei mostrar (por exemplo, o vídeo sobre os pontos cardeais e a posição do ser humano em relação ao sol, imagens sobre exploradores). Por isso, tive de me adaptar às circunstâncias e às respostas dadas pelas crianças de forma a continuar à conversa. Neste momento foi essencial o apoio da educadora cooperante, que acabou por conduzir grande parte da atividade, pois a dada altura já não sabia como haveria de continuar a conversa, o que questionar, de modo a obter mais informações sobre os conhecimentos prévios de cada criança. Por exemplo, não esperava que as questões relativas ao GPS surgissem e ainda assim, isso aconteceu:

10 de outubro - Nota de Campo N.º 11.4.

À pergunta “para que serve o GPS?” as crianças responderam:

Girafa – É quando há muito trânsito.

J. - O GPS é quando não sabemos para onde ir e queremos saber.

Este facto fez-me refletir sobre um dos fatores chave da abordagem high-scope: o controlo partilhado. Não faz sentido que o profissional de educação planeie tudo sem

pensar no quão enriquecedor é a partilha de saberes na relação criança-criança e a relação criança-adulto. É redutor, e até mesmo ofensivo, para com a criança pensar que só o educador é um transmissor de conhecimento. É essencial olhar para a criança enquanto o centro da ação.

Para isso, é necessário criar um ambiente favorável de apoio à criança, onde esta tenha o controlo e o poder de partilhar os seus conhecimentos. Este fator irá contribuir para o fortalecimento da relação criança-adulto, sustentada nos valores de confiança e respeito um pelo outro (Holt, 2007).

Por isso, é importante valorizar o conhecimento prévio das crianças, saber escutá-las, saber gerir com flexibilidade os momentos de partilha de informação, encorajando-as a questionar e comunicar sobre o que sabem e o que querem saber.

Neste sentido, nas próximas intervenções, estarei mais atenta ao que as crianças querem partilhar, fazendo com que se sintam valorizadas nesse momento, sustentando-me no princípio do controlo partilhado. Acima de tudo, tentarei adotar uma postura mais descontraída no que diz respeito à estruturação da atividade, pois apercebi-me que o facto de a atividade não ter corrido de acordo com as expectativas por mim criadas, acabou por condicionar a minha postura, tornando-a mais intransigente.

Reflexão Semanal

Semana 4 – 16 a 20 de outubro

As relações sociais surgem desde cedo na vida da criança. É através da observação e do contacto com os seus pares que a criança adquire competências sociais, imitando as ações de quem toma por modelo (Hauser-Cam, et al., 2014). Apesar do desenvolvimento socio-emocional se encontrar em constante evolução nas crianças de idade pré-escolar, é possível assumir que “a noção mais consensual é de que característica mais central de amizade é a reciprocidade e intimidade numa série de dimensões do relacionamento” (Torres, Santos & Santos, 2008, p.439).

Durante as semanas, estive atenta às relações entre pares existentes no grupo de crianças e por isso foi possível identificar algumas das amizades existentes:

Nota de Campo N.º 12.12.

No momento de fazer existem algumas crianças escolhem sempre os mesmos parceiros de brincadeira e assim é possível verificar as relações sociais sustentadas na amizade. É o caso do Alê. que escolhe sempre o LO. para brincar (e vice-versa). Nos dias em que a J. está presente, esta também é escolhida para os momentos de brincadeira. A Beatriz e a Hello Kitty também são uma dupla de crianças que costumam brincar sempre juntas. A Barbie Princesa e a Tubarão também costumam estar juntas durante o recreio. O VA.e o M. também são bastante companheiros nas brincadeiras de um e do outro.

Tal como refere Hauser-Cam, et al. (2014), a maioria das relações entre pares surge através dos momentos de brincadeira, e é também no tempo de fazer que identifico a consistência das crianças na escolha dos seus pares. Esta escolha tem por base alguns critérios que são tidos em comum entre as crianças, de entre eles, a idade, os interesses, o género, bem como o comportamento.

Nota de Campo N.º 17.5.

No tempo de planear, a Beatriz diz que quer brincar com os bebés na área da casa. Quando a Hello Kitty está presente, a Beatriz nomeia-a na sua planificação, dizendo que quer brincar com ela. Depois dirige-se para a área da casa e começa a brincar com os bebés, pouco depois a Hello Kitty junta-se a ela. Vestem os bebés, passeiam-nos, alimentam-nos entre outras brincadeiras.

A constituição da relação de amizade entre crianças que frequentam o ensino pré-escolar tem inúmeras vantagens, de entre elas, a oportunidade para o desenvolvimento socio-emocional, como já foi referido, bem como, a capacidade de adaptação a um “ambiente social complexo” (Torres, Santos & Santos, p. 435).

Estas relações sustentadas nos valores de “estabelecimento, manutenção e estabilidade de relações positivas de amizade” conduz ainda ao desenvolvimento de “competências sociais mutuamente aprendidas” que ajudam à adaptação da criança ao jardim-de-infância (Torres, Santos & Santos, 2008, p.435).

Para além do mais, como referem Torres, Santos e Santos (2008), o sentimento de amizade contribui ainda para o bem-estar, para o ajustamento psicológico e ainda para a relação social ao longo da vida (p.435).

Segundo Hauser-Cam, et al. (2014), aos cinco anos de idade, 75% das crianças têm um “melhor amigo”. Na sala nove, esta característica é observável na relação do Alê. e do LO., que durante o tempo de fazer costumam interagir no mais elevado nível de brincadeira, que é o brincar cooperativo. Neste tipo de brincar, as crianças trabalham em conjunto para atingir um objetivo comum:

Nota de Campo N.º 16.9.

Observo o Alê. e o LO. que, em conjunto, juntam todas as cadeiras de uma mesa, colocando-as todas em linha reta. Depois, casa um deles pegou num carro, tentando que o mesmo passasse sobre a “pista” feita de cadeiras realizada pelos mesmos.

Tal como referem Torres, Santos e Santos (2008), embora as crianças de idade pré-escolar ainda não tenham maturadas todas as capacidades cognitivas e linguísticas para nomear as qualidades da amizade e para identificar os seus amigos, existem comportamentos que evidenciam cLA.mente as suas preferências (p.439).

Nota de Campo N.º 17.1.

No espaço exterior, é possível observar quem chega ao colégio. Já no lado de dentro, a Beatriz observa a chegada da Hello Kitty. Apressada, a Beatriz corre para junto da grade para dar os bons dias à Hello Kitty, que lhe mostra que brinquedos trouxe para o colégio.

Visto que, hoje em dia, grande parte do tempo das crianças é passado no jardim-de-infância, é necessário atentar à qualidade dos cuidados e das relações existentes entre as mesmas, para que as dinâmicas de grupo se cimentem no desenvolvimento positivo (Hauser-Cam, et al. 2014, p.263).

Nota de Campo N.º 16.8.

Sentei-me a brincar com o MC. que me pediu “brincas comigo?”. Aceitei de imediato. O VA. decidiu juntar-se a nós, pegou num grande dinossauro e destruiu o alinhamento de animais que o MC. e eu havíamos construído. Dada esta atitude, o MC. diz ao VA. “não sou mais teu amigo”. Momentos mais tarde, o VA. repete a ação e o MC., levantando a mão diz “Tu levas!!”.

Contrastando com todos os comportamentos que evidenciam preferências na escolha dos seus pares, nesta idade as crianças também tendem a evitar e deixar de parte colegas de grupo. Segundo Hauser-Cam, et al. (2014), emergem três categorias que definem a nomeação dos pares (p.370). Estas categorias são (i) as crianças populares, (ii) as crianças rejeitadas e (iii) as crianças negligenciadas. A primeira categoria (i) caracteriza-se pelas crianças que são selecionadas por outras crianças como sendo os seus potenciais pares de brincadeira. A segunda (ii) caracteriza-se pelas crianças que são escolhidas por outras como sendo aquelas com quem não querem brincar. Por fim, a terceira (iii), trata-se da categoria das crianças que são ignoradas quando outras crianças já escolheram os seus parceiros de brincadeira.

Nota de Campo N.º 18.1.

O LE. foi a última criança a chegar. Entrou na sala gritando “Bom dia!!!”. Depois, dirigindo-se a mim disse “Bom dia Catarina!”. O S., que estava sentado a meu colo, levantou-se dizendo “Já sei que me vai morder”. Disse-lhe que não para que permanecesse ao lado do LE.. Este é um dos exemplos de que as crianças se afastam progressivamente do LE. com receio das atitudes que ele possa ter para com eles.

Existem vários fatores que contribuem para o surgimento destas categorias, de entre eles “os padrões precoces *inseguros* de vinculação parental, pela ausência dos

referidos recursos pessoais e pelo afecto negativo resultante dessa mesma vinculação insegura” (Torres, Santos e Santos, 2008, p.437), mas também existem outros fatores. Por exemplo, nem sempre é fácil uma criança integrar-se num grupo já existente. Embora a criança possa tentar diferentes abordagens para ser inserida no grupo, nem sempre isto acontece.

Nota de Campo N.º 17.6.

No espaço exterior a Sporting estava a brincar com uma vassoura. De repente o VA. decidiu que também queria brincar com a mesma e arrancou-a da mão da Sporting. Esta acabou por lhe tirar a vassoura novamente da mão. Tentei mediar o problema, mas com alguma dificuldade dada a situação do Vasco. Como pouco fala, dada a situação de operação à surdez, acaba por ser difícil comunicar com as outras crianças, dificultando a sua integração no grupo. No entanto, o facto do VA. ter a sua própria forma de comunicar, não implica que tire os brinquedos aos seus colegas.

Quando surgem casos de crianças rejeitadas e negligenciadas, torna-se fulcral a intervenção e mediação de um adulto. No caso do Vasco, este tem a sua própria forma de comunicar e por isso, quando situações como a supracitada ocorrem é necessário explicar que esta criança precisa de mais tempo para ser ouvida e um pouco mais de paciência. O caso do LE. também deve, a meu ver, ser mediado por um adulto com uma postura de observação e intervenção imediata, pois, muitas vezes, a maneira como o LE. tenta integrar-se no grupo é considerada de “alto risco” (Hauser-Cam, et al., 2014, p.370). Segundo Wilson (citado por Hauser-Cam, et al., 2014), as atitudes de alto risco caracterizam-se pelas atitudes de discordância; exigência; retirada de objetos/brinquedos e agressão (p.370).

Nota de Campo N.º 3.14.

Durante o lanche o LE. sujou de propositadamente um dos seus colegas, o Alê.. Este veio ter comigo pedindo ajuda para o limpar, no entanto o LE. seguiu continuando a sujar o Alê.. Assutado, o Alê. chorou. Dada a atitude do LE. disse-lhe “LE. estás a sujar o Alê. e a magoá-lo, tens de lhe pedir desculpa” ao qual este responde “não” e de seguida, tenta acertar-me com a comida uma primeira vez e à segunda acerta-me. Depois desta situação a auxiliar intervém.

Se não existir a intervenção de um mediador nestas situações podemos estar perante uma situação em que as crianças tendem a esperar dos seus colegas atitudes de hostilidade, que levam a que o relacionamento com os seus pares se baseie nesta expectativa (Torres, Santos & Santos, 2008, p.437). Não é este sentimento que é pretendido, visto que, como já referi, as relações de amizade durante o pré-escolar acarretam um conjunto de benefícios para a criança, como o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e socio-emocionais.

Reflexão Semana 5

A quinta semana de estágio foi marcada por diferentes atividades dinamizadas por mim. Não descreverei em demasia as atividades na reflexão, visto que anexarei as planificações que contêm um tópico referente à execução das mesmas.

Para que as dinamizações fossem possíveis, foi necessário debater ideias tidas e planificar as mesmas com a educadora cooperante. No final da quarta semana de estágio, a educadora teve uma conversa comigo e ajudou-me a delinear algumas das atividades que poderiam ser realizadas no âmbito do projeto sobre a Rosa-dos-Ventos.

Como disse numa das reflexões anteriores, estava a ter alguma dificuldade em perceber de que forma poderia ser realizado um projeto sobre um tema com questões tão específicas. Foi essencial este diálogo para me ajudar a desconstruir a ideia de que um projeto sobre a Rosa-dos-Ventos tenha de ser algo demasiado particular e complexo. Tal como referem Katz e Chard (2009), o trabalho por projeto “enquanto *abordagem* à educação de infância refere-se em termos gerais a uma forma de ensinar e aprender, mais do que a um conjunto específico de técnicas pedagógicas ou sequências fixas de atividades, rotinas ou estratégias” e por isso, é mais importante ter em conta o processo e as aprendizagens tidas ao longo do projeto, do que propriamente o resultado final do mesmo (p.4).

Na segunda-feira, realizei com o pequeno grupo dos Jipes de Corrida um jogo sobre a rosa-dos-ventos (Anexo A). Foi neste grupo que surgiu o interesse e por isso a intencionalidade final era que as crianças identificassem os diferentes pontos cardeais. Nesse aspeto, penso que a atividade tenha sido bem-sucedida.

Como se trata de um grupo heterogéneo em termos de idades, tenho sempre alguma preocupação em não conseguir delinear uma atividade inclusiva para todas as crianças. No entanto, penso que foi uma boa estratégia ter delineado uma atividade que aliou o jogo, a motricidade grossa e os pontos cardeais. Assim, as crianças mais novas (três e quatro anos) focaram-se mais nas questões da motricidade grossa e nos diferentes deslocamentos e as crianças mais velhas (quatro e cinco anos) focaram-se, para além dos deslocamentos, na identificação dos diferentes pontos cardeais.

Nota de Campo N.º 20.7. (23 de outubro de 2017)

No tempo e rever, a educadora desenhou numa folha rosa dos ventos para começar a introduzir a temática para a atividade. Perguntou o que havia desenhado e a Tubarão disse de imediato “Uma rosa dos ventos!”. A Tubarão é a criança mais nova do grupo com três anos feitos em outubro.

Nota de Campo N.º 20.8. (23 de outubro de 2017)

(...) Perguntei aos diferentes elementos em que ponto cardinal haviam ficado o Dimu., que tem quatro anos, respondeu de imediato “a Norte”.

Foi fulcral falar primeiramente com a educadora, pois fiquei desperta para o trabalho de pesquisa que o educador de infância deve fazer antes de realizar as atividades, para que, durante as mesmas, este detenha algum conhecimento científico que o permita transmitir informações verídicas.

No caso desta atividade, era fundamental explicar que, só durante o período da manhã, é possível encontrar o ponto Este, apontando o braço direito para o sol. Infelizmente foi uma falha que cometi, que atentei ao escrever as notas de campo. Pretendo atenuar esta situação quando falarmos de novo sobre o posicionamento do sol relativo aos pontos cardiais, para que as crianças não fiquem com uma aceção errada sobre este assunto. No entanto, nem tudo foi mau, pois ao atentar esta falha foi possível não cometer o mesmo erro no dia seguinte, quando realizei o jogo com o outro pequeno grupo.

Realizei de novo o jogo, mas desta vez com o grupo do Batman (Anexo B). Visto que, não foi neste grupo que surgiu o interesse sobre a rosa-dos-ventos, ficou pré-definido que os conceitos relativos à lateralidade eram a intencionalidade educativa da atividade e não a identificação dos pontos cardiais. No caso deste pequeno grupo, as crianças mais velhas demonstraram algum interesse no tópico:

Nota de Campo N.º 21.3. (24 de outubro de 2017)

Perguntei “sabem o que é?” e a Barbie Princesa e o Alê. respondem “*Rosa-dos-ventos*”. De seguida, a Barbie Princesa perguntou “*Porque é que se chama rosa-dos-ventos?*”. Respondi-lhe que estava relacionado com as direções dos ventos, mas ainda assim poderíamos ir pesquisar.

A intencionalidade educativa da atividade em questão só é conseguida a longo prazo, com mais atividade sobre a temática. Ainda assim, em termos de jogo, penso que tenha sido um bom momento para o grupo.

Nota de Campo N.º 21.3. (24 de outubro de 2017)

(...) aproximando-nos no fim do jogo, numa das variantes finais disse para se deslocarem novamente a pés juntos e o Macaquinho disse “*outra vez?*”. Aproveitei para, na vez seguinte, desafia-lo a sugerir um deslocamento este disse “*andar a cavalo*” pedi-lhe que demonstrasse e depois dei o sinal para que fizessem todos.

Na quarta-feira, novamente com o pequeno grupo dos jipes de corrida, discutimos os que queríamos saber sobre a rosa-dos-ventos (Anexo C). Mais uma vez, senti alguma dificuldade, pois este tipo de momentos requer muita agilidade e flexibilidade por parte do educador de infância, pois nunca sabemos porque rumo a conversa pode ir.

Nota de Campo N.º 22.5. (25 de outubro de 2017)

(...) A dada altura, a conversa estagnou um pouco, por isso a educadora induziu o grupo dizendo “quem é acham que usa?”. Não havendo resposta, a educadora perguntou novamente “e os escuteiros? Vocês sabem quem são e se precisam?”. As crianças ficaram muito entusiasmadas, querendo partilhar o que sabiam sobre esta temática. O LO. começou por dizer “*eu vou para os escuteiros para o próximo ano!*” e completou dizendo que um escuteiro “*é uma pessoa que caminha com um pau*” e “*tem um chapéu*”. O Dimu. disse que os escuteiros “*Têm mochilas com autocolantes*” e têm “*coisas pa investigar*”. O LO. continuou dizendo “têm uma roupa”, “andam na relva e na praia” e “*seguem o sol*”. O Dimu. disse que têm “*bússolas*” e que “*põem bússolas pa verem os caminhos e dentro da mochila têm uma pá pa encontrar tesouros... na areia*”.

Tive algum receio que as crianças tivessem perdido o interesse sobre o tema, porém, a participação e entusiasmo das crianças, aquando da pergunta relacionada aos escuteiros, foi contagiante. Fiquei bastante empolgada com o rumo que a conversa tomou, visto que o grupo começou a falar de temas pensava não serem possíveis de relacionar com o projeto.

Nota de Campo N.º 22.5. (25 de outubro de 2017)

Como tinha levado o computador, coloquei um vídeo que tínhamos visualizado quando falámos sobre “o que sabemos?” sobre a rosa dos ventos. Voltámos a visualizar o vídeo sobre a origem da bússola e a J. começou a descrever o que via *“depois ficou noite e não sabia pa onde ir. Depois seguiu a estrela. Ficou escuro e não conseguiu ver a rosa-dos-ventos”*. Apareceu uma imagem de um navio no mar e a J. disse *“O Brasil fica depois do mar”*.

Seguidamente, descobrimos uma música sobre o tema, que o grupo adorou e mostrou bastante entusiasmo (<https://www.youtube.com/watch?v=FSbA30URBTs>). Como apareciam piratas no vídeo, surgiu a pergunta “Será que os piratas precisam de bússola?”.

No final da música, eram apresentadas as diferentes danças referentes a cada zona do país e as crianças ficaram curiosas sobre este facto. Por isso, apontámos este facto para perguntar às famílias sobre as suas origens.

Na conversa tida com a educadora ficou também definido que seria uma boa ideia enviar durante esta semana um recado aos pais, informando do surgimento do projeto e pedindo a colaboração para o mesmo. Tal como referem Katz e Chard (2009), os pais podem ser chamados a participar no projeto pelo menos de quatro formas, sendo uma delas através do fornecimento de “informações, fotografias, livros e objetos para ajudar toda a classe na sua busca de conhecimento sobre o tema” (p.158). Neste sentido, perguntei ao grupo:

Nota de Campo N.º 22.5. (25 de outubro de 2017)

“o que acham de construírem com os vossos pais uma rosa dos ventos para trazerem sempre convosco?” todos responderam *“SIM!”*. Neste sentido, ficou definido que iria enviar um recado para os pais pedindo estes elementos.

Na sexta-feira, já foi enviado o recado para os pais (Anexo D), informando e pedindo a ajuda dos mesmos.

Por fim, no último dia da semana, realizei uma atividade de ligação de pontos, cuja intencionalidade educativa foi a identificação e contabilização de números e o desenvolvimento da motricidade fina (Anexo E). Mais uma vez, preocupada com os diferentes níveis de desenvolvimento, elaborei diferentes opções de atividade com diferentes graus de complexidade. Apesar de todos terem começado pela mesma atividade, nem todos acabaram na mesma, o que foi bastante interessante para perceber o nível de desenvolvimento de cada criança.

Tal como refere Fino (2001), “Vygotsky afirma, ainda, que são ineficazes em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio no processo de desenvolvimento.” (p.7).

Nota de Campo N.º 24.7. (27 de outubro de 2017)

Expliquei a algumas crianças o pretendido, de entre elas o Dimu. e a Beatriz. Esta última dizia-me “*Eu não consigo, é muito difícil!*”. Porém, depois de a ajudar, e de conseguir terminar a figura, pediu-me uma nova folha dizendo “*isto é giro!*”.

Posto isto, termino a reflexão com a ideia de que é muito importante que o educador de infância desenvolva atividades para diferentes níveis de desenvolvimento, incentivando e ajudando as crianças a realizar aquilo que elas pensam ser mais difícil. Deste modo, a criança será capaz de atingir um avanço no desenvolvimento

Reflexão Semana 6

A sexta semana de estágio foi marcada pela festividade muito aguardada pelo grupo de crianças: o Halloween. A equipa educativa do colégio, tem assente que esta deve ser uma festividade a ser celebrada e neste sentido, foi enviado um recado às famílias para que, no dia 31 de outubro, as crianças viessem vestidas a “rigor”. Neste recado, também ficou acordado que a utilização do fato seria facultativa, de acordo com os ideais das famílias.

Penso ser importante referir que, a relevância atribuída a esta festividade emerge do facto das crianças acabarem por ser o alvo de uma cultura social, neste caso relacionada com o Halloween. Tal como refere Corsaro citado por Sarmento (2003), existe uma “cultura material da infância” e enquanto profissionais na área da educação é preciso estar atento, acima de tudo, às culturas de infância vivenciadas pelas crianças.

Depois de pedidos os trajes, o colégio foi decorado a rigor, um dia antes do evento, tendo teias, fantasmas e outras figuras assustadoras referentes à temática. É de referir que, foram privilegiados os interesses das crianças, pois há muito que falavam deste evento (há pelo menos um mês). Com o aproximar da data as preocupações começaram a ser outras, nomeadamente qual seria o fato que iriam usar neste dia:

Nota de Campo N.º 25.1. (30 de outubro de 2017)

Habitualmente, dirijo-me ao refeitório antes do acolhimento para interagir com as crianças que chegam ao colégio antes das 9h. Dada a decoração do colégio, já pronto para o Halloween, surgiu como tema de conversa quais os fatos as crianças iriam trazer no dia seguinte, 31 de outubro. O Alê., muito entusiasmado disse que ia trazer um fato de Drácula e a Sporting disse com muita preocupação “e eu? eu não tenho!”.

Especificamente neste caso, denotei ao longo dos dias a importância atribuída pelas crianças à existência de um traje relacionado com a temática. Quando me foi demonstrada a preocupação por parte da Sporting, por não possuir uma máscara, fiquei alarmada para os constrangimentos que este dia poderia causar para esta criança. Conhecendo algumas características socioeconómicas da sua família, tinha ciente que esta, provavelmente, não iria trazer no dia de Halloween um fato para o evento.

Chegado o Halloween, comecei a refletir de que forma iria ser abordada a situação das crianças que não tinham consigo um fato de Halloween. No entanto, não

consegui observar de perto a forma como foi abordada a situação. Isto porque, em conjunto com os restantes estagiários da instituição, decidimos realizar uma pequena peça de teatro sobre o Halloween, para todo o colégio. No fim da apresentação, dirigi-me para junto das crianças da *minha* sala:

Nota de Campo N.º 26.1. (31 de outubro de 2017)

No caso da sala 9, só a Barbie Princesa e a Sporting não tiveram máscara. Esta última, já havia dito no dia anterior que não tinha nenhuma máscara. Para que não se sentissem mal e discriminadas, a equipa de sala arranjou dois fatos para as duas meninas. Dirigi-me à Barbie Princesa dizendo “estás tão gira! Que bela máscara” esta respondeu-me de imediato “não é meu”, com alguma tristeza. Disse-lhe que não havia problema nenhum, que se não me tivesse dito nunca teria adivinhado e que o intuito era divertirmo-nos.

Fiquei feliz pela sensibilidade que foi tida pela equipa de sala, em arranjar alguns fatos para que estas duas crianças não se sentissem constrangidas. Por outro lado, também tenho noção que as crianças têm de lidar com as suas frustrações e este momento seria com certeza frustrante para as mesmas.

De um modo geral, o dia foi do *agrado* de todas as crianças e considero ser de louvar a prática do colégio em proporcionar momentos que enriqueçam a experiência do fazer-de-conta, vivido pelas crianças. Tal como refere Sarmento (2003), mais importante que a indústria comercial entender e interpretar quais as culturas da infância, é fundamental que os profissionais do âmbito da educação adequem a sua prática, analisando e compreendendo a própria infância.

No seguimento da temática, durante esta mesma semana, li ao grupo a história d’ “O estranho mundo de Jack”, por aglomerar numa só obra a celebração quer do Halloween, quer do Natal. Tive de ter em bastante atenção a adaptação da própria obra, dado o vocabulário ostentoso da mesma. Porém, e apesar da atenção tida pela minha parte, penso que a história não foi do agrado de todos os elementos e nesse sentido considero interessante partilhar este divertido comentário:

Nota de Campo N.º 27.7 (2 de novembro de 2017)

Entre sussurros, dirigindo-se para o recreio, a Hello Kitty comentava com a Beatriz “A história que a Catarina trouxe era muito feia!”.

Levo este comentário e consideração para a avaliação deste pequeno momento de leitura.

Reflexão Semana 7

A presente semana foi marcada por inúmeros eventos, de entre eles, a celebração antecipada do dia de São Martinho. Tendo por base as experiências por mim obtidas, nos diferentes contextos educativos onde já tive oportunidade de estagiar, noto que, aquando da aproximação de eventos deste tipo, é muitas vezes pedido, e outras tantas imposto, que as crianças realizem para as suas famílias atividades sobre o tema (teatros, desenhos, entre outros).

No presente local de estágio, tive a oportunidade e felicidade de observar uma abordagem diferente da qual me começo a acostumar. No caso, a educadora de infância propôs aos pais que realizassem, em conjunto, uma pequena peça de teatro sobre a lenda de S. Martinho, preparando-lhes o texto e os adereços. A única condição seria que os pais de inscrevessem, assinando uma folha colocada à porta da sala, disponibilizando duas horas da sua manhã para poderem surpreender as suas crianças.

É fundamental desenvolver estratégias que façam os pais participar no quotidiano das crianças, mais precisamente, nas instituições educativas que estas frequentam, de forma a desenvolver uma relação de parceria, essencial para o contexto educativo.

Nota de Campo N.º 33.1. (10 de novembro de 2017)

As famílias de dez crianças conseguiram deslocar-se até ao colégio para participarem nesta atividade. Chegaram por volta das 9h30 e dirigiram-se para o polivalente, onde eu juntamente com a educadora, preparámos os adereços e o cenário para se desenvolver o teatro de sombras. As famílias combinaram e colaboraram entre si, decidindo os papéis de cada um e o que os personagens poderiam fazer, ensaiando cerca de três vezes. Realizados os ensaios, as famílias partilharam entre si as histórias contadas pelas crianças, depois de um dia no colégio. Estes momentos estreitam laços mesmo entre as próprias famílias, contribuindo para um maior bem-estar das próprias crianças. Achei interessante uma das mães, a mãe da L., ter comentado acerca da hora em que decorreu a atividade. Considerou que era uma hora inapropriada para algumas famílias que não possuem tanta flexibilidade quanto ela e este fator poderia eventualmente pesar nas crianças que não tivessem as suas famílias presentes. Preparado o espaço, as crianças entraram no polivalente não conseguindo ver os atores por de trás do lençol, pois esta peça teve como técnica o teatro de sombras chinesas. No decorrer da história, alguns meninos como o Alê., o LO. e o S. foram reconhecendo as vozes. No final da peça, quando as famílias surgiram à frente do pano, as crianças demonstraram muita *felicidade* e *agrado* pela presença dos seus familiares. Não notei que existisse por parte das

crianças que não tiveram os seus familiares presentes, nenhum tipo de constrangimento. No fim, as crianças fizeram alguns desenhos e comeram castanhas juntamente com os seus pais, irmãos, padrinhos, entre outros familiares que se disponibilizaram a aparecer.

É através destes momentos que as famílias se integram e se apercebem da sociedade escolar, definida por Pinto citada por Moita (2014) da “interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições”, onde as crianças passam a maior parte do seu dia (p.25).

Considero que este momento espelha o que é a participação da família no contexto pré-escolar, tendo por base o conceito desenvolvido por Lima citado por Sousa (2014), que a define como uma prática ou um exercício baseado na formalidade ou informalidade, sempre informada, onde a família tem “algum poder ou influência em campos como o do planeamento, gestão e tomada de decisões” (Sousa, 2014, p.3).

É essencial a participação efetiva das famílias, nesta que é uma das fases mais importantes da vida da criança. Esta irá levar ao desenvolvimento social da criança, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, bem com ao desenvolvimento cognitivo da criança, contribuindo para a expansão de conhecimentos cedidos pelos familiares com quem contacta. Para que isto se suceda, é necessário o educador disponibilizar e oferecer espaços/oportunidades onde ocorra o desenvolvimento parental (Moita, 2014).

Reflexão Semana 8

A oitava semana de estágio foi marcada por uma fase importante do projeto iniciado com o pequeno grupo dos “jipes de corrida”. No âmbito do projeto sobre a rosa-dos-ventos, uma das questões levantadas foi quem é que eram os utilizadores da bússola. Posteriormente, foi perguntado às crianças se já tinham ouvido falar em escuteiros, pois estes eram usuários da rosa-dos-ventos e da bússola. Nesse sentido, esta semana, recebemos a visita do escuteiro Rui, que nos ajudou a responder a algumas dúvidas sobre esta temática.

Apesar do projeto ter se iniciado em pequeno grupo, o interesse sobre a manipulação de instrumentos de orientação acaba por existir nos dois pequenos grupos, porque o tema acaba por estar presente nas suas brincadeiras. Por esta razão, não fazia sentido que só um dos grupos tivesse acesso a este momento tão rico de partilha de informação. Por isso, a visita do escuteiro foi um momento em que todas as crianças estiveram envolvidas:

Nota de Campo N.º 35.3. (14 de novembro de 2017)

O escuteiro entrou na sala como se estivesse perdido, trazendo consigo malas, uma vara, um mapa e uma bússola. Perguntou ao grupo “é aqui a sala 9?” e as crianças disseram que sim. Depois perguntou se era nesta sala que queriam saber como se utilizava a rosa-dos-ventos e a bússola e as crianças responderam que sim. Para início de dinâmica o escuteiro começou por dizer que tinha caminhado muito até ali e que estava com frio, necessitando de algo que o aquecesse, uma das crianças sugeriu “uma fogueira!”. Perguntou como poderiam fazer e o Alê. sugeriu “Podes com duas pedras bater para fazer fogo”. O escuteiro ensinou outra forma, através de um pouco de palha e um pau de madeira era possível fazer uma fogueira. SimuLA.m esta ação e depois prosseguiram. Seguidamente o Escuteiro voltou a perguntar “O que vim ensinar?” a Tubarão respondeu “A rosa-dos-ventos”. Depois perguntou “para que serve?” e o Alê. respondeu “É para saber onde vamos, tipo uma bússola...”. Posteriormente, o Dimu. começou a explicar muito rápido “Nós vimos um senhor a navegar e não sabia onde ia e seguiu uma estrela”.

A forma como o escuteiro interagiu com as crianças, recorrendo ao faz-de-conta, foi uma mais valia para todo o grupo, pois conseguiu envolve-los no momento, deixando-os motivados e interessados durante a partilha.

Na fase de desenvolvimento do projeto em que o grupo se encontra, as crianças já pesquisaram por si recorrendo a livros, enciclopédias, computador e por isso ter

outras fontes de informação tornam o tema mais significativo para os mesmos. Inclusivamente, para mim, enquanto adulta, a partilha de informações foi muito rica, porque me permitiu consolidar alguns conhecimentos sobre os quais já tinha lido, permitindo-me aprender com o grupo factos desconhecidos, e ainda permitiu-me ver na prática a utilização dos instrumentos de orientação. Informado pela educadora, o escuteiro sabia qual era o mapa utilizado todos os dias pelo grupo e por isso foi esse mapa que utilizou para explicar a utilização da bússola. Explicou de uma forma bastante acessível como se utiliza a mesma:

Nota de Campo N.º 35.3. (14 de novembro de 2017)

(...) Para demonstrar algumas ideias ao grupo, o escuteiro pediu uma folha grande, onde desenhou uma cruz colocando os pontos cardeais, escrevendo um de cada vez explicando a posição dos pontos relativamente à posição do sol. Ensinou também o grupo a utilizar a bússola, alertando-os para as especificidades da alteração do polo magnético da bússola, a proximidade de objetos metálicos pode alterar o norte da bússola. Depois de saberem ver o norte do mapa e o norte da bússola, o escuteiro ensinou a juntar os dois como forma de aprendermos a ler o mapa. Depois desenhou o mapa mundo, dizendo, “O mundo é um quadrado, não é?” “Não! É uma bola!”, respondeu o Alê.. De seguida foi perguntado o que existia a norte, o Dimu. disse “é o polo norte” e o MC. disse “Ursos polares”. Depois descobriram que do lado direito estava o ... “é o este” como disse a Girafa e foi dito que o sol pela manhã está a Este, ao meio dia está a sul e ao fim do dia a oeste. Depois foi perguntado “Nas minhas costas está o...” “... Norte” disse o Alê..

Estes momentos permitiram-me identificar a correta mobilização dos conhecimentos adquiridos pelas crianças ao longo destas semanas. Com estas explicações foram também levantadas outras questões:

Nota de Campo N.º 35.3. (14 de novembro de 2017)

E neste momento surgiu outra questão que foi feita com alguma frequência pelo Alê., que perguntou “E a Lua, onde nasce?”. O escuteiro respondeu que isto dependia, e que a lua tinha várias fases. Nisto o LO. disse, “Pode ser como uma banana ou redonda”. A Ti. e a Girafa perguntaram pelas estrelas cadentes, e aqui surgiu a temática da ursa maior e a ursa menor. Voltou também a surgir novamente a questão do menino jesus e dos reis magos que se guiaram pela estrela.

Achei bastante interessante pois no final da explicação, o escuteiro ensinou outras formas de encontrar os diferentes pontos cardeais através da observação de diferentes elementos da natureza, como por exemplo, os formigueiros que são construídos com a sua entrada para Sul, as árvores que têm sempre musgo a Norte, os caracóis que por norma, quando se encontram junto a muros estão sempre para o lado Este e entradas das igrejas antigas que, por norma, se encontram viradas para Oeste.



Figura 1 – Painel realizado pelo escuteiro.

No fim, em jeito conclusivo, o escuteiro terminou dizendo que os escuteiros, se não tivessem mapas ou bússolas, conseguiam facilmente encontrar o Norte, ao qual o LO. respondeu “com o GPS”, apesar da finalidade não ser essa.

Para dar continuidade ao momento vivido durante esta semana e como forma de colocar as crianças a viverem o conceito inerente aos pontos cardeais da rosa-dos-ventos, durante um destes dias, foi proposto que as crianças planeassem utilizando a bússola:

Nota de Campo N.º 37.2. (16 de novembro de 2017)

Começámos por planear com a bússola. A educadora sugeriu “quem estiver mais a Norte pode começar”. Coloquei a bússola em cima da mesa e fiz os procedimentos como o

escuteiro disse “há metais à volta?” perguntei. Responderam que não e depois reparámos que era o P. a criança mais a Norte.

Depois duas crianças, apontando para o mapa das áreas da sala, referiram-se que nesse dia iriam brincar na área dos tesouros, uma área inexistente na sala.

Nota de Campo N.º 37.2. (16 de novembro de 2017)

(...) Logo depois, a Girafa planeou “ir pá área dos tesouros”, apesar de me parecer um erro, corrigi, dizendo “vais brincar com os tesouros é isso?”. (Parece-me um erro, pois é como se suprimíssemos uma ideia da criança, neste caso um interesse). Logo depois, o Dimu. diz-me “vou para a área do tesouro”. Visto que, esta resposta surgiu novamente perguntei “então se calhar temos mesmo de criar uma área dos tesouros... Onde achas que ficava bem?”. O Dimu. responde “ali” enquanto apontava para a área da natureza. Ao ouvir a conversa, a educadora sugere que pergunte quais os materiais que acha que devam existir lá, pergunto e o Dimu. responde “Lupas... E mais nada”.

De uma forma um tanto ou quanto inesperada, surge assim o interesse sobre uma nova área na sala de atividades. Neste sentido, tenho como objetivo fazer um levantamento junto das crianças, sobre o que gostariam de ter nessa área.

Para esta próxima semana, encontra-se planeada a realização de um pequeno percurso pedestre, na zona circundante ao colégio, que irá permitir a mobilização e consolidação de alguns factos transmitidos pelo escuteiro. Tal como referem Katz e Chard (2009), “O interesse é fortalecido quando o tema é tratado a um nível de aprofundamento tornado possível pela experiência direta em cenários do mundo real” (p.169). Esta experiência real é um dos focos na semana que se aproxima, tal como a vivência do conceito, que foi sugerido que fomentasse.

Reflexão Semana 9

A nona semana de estágio foi marcada pela execução de duas atividades relacionadas com o projeto “Vou para Norte!”, sendo estas a construção de uma bússola e a execução de um percurso exterior, utilizando mapas de orientação.

No caso da execução da atividade da construção da bússola, esta foi realizada em dias diferentes com os dois pequenos grupos. O tempo em pequeno-grupo traz inúmeras vantagens quer para as crianças, quer para os adultos.

De uma maneira geral, realizar atividades com o grupo disposto desta forma, proporciona às crianças oportunidades de debater assuntos de interesse mais específico para as mesmas. Por exemplo, o interesse sobre a rosa-dos-ventos surgiu num dos pequenos grupos, e por não ser um interesse geral não faria sentido aprofundar esta temática em grande grupo a não ser que, tal como aconteceu, esta se tornasse um interesse geral. O tempo em pequenos grupos também permite que as crianças explorem de forma mais particular e individualizada novos materiais, contribuindo e incluindo os “ingredientes da aprendizagem activa”, isto é um momento que permita a manipulação, a linguagem expressa por cada uma das crianças, um apoio mais individualizado por parte do adulto, uma maior flexibilidade, entre outras vantagens (Hohmann & Weikart, 2011, p. 370).

Pessoalmente, enquanto estagiária, também considero o tempo de pequeno grupo uma vantagem, pois é uma oportunidade para o educador *limar arestas* das atividades. Quando pormenor da atividade não decorre como planeado, há sempre a oportunidade de aprimorar os aspetos em falha, aquando da execução da atividade com o segundo pequeno-grupo.

Relativamente à atividade da construção da bússola, penso que tenha sido bastante bem-sucedida junto do primeiro grupo dos jipes de corrida e por essa razão, mantive semelhante a forma de dinamizar a atividade, isto no que diz respeito à colocação de questões de reflexão, à apresentação dos materiais, a divisão de tarefas, entre outros aspetos:

Nota de Campo N.º 40.1. (21 de novembro de 2017)

Para fazer a experiência com o pequeno grupo dos jipes de corrida, coloquei em cima da mesa o tabuleiro com os materiais necessários. Depois perguntei ao grupo se se lembravam do que o escuteiro nos tinha dito que poderia acontecer caso um escuteiro se perdesse na floresta e não tivesse uma bússola. As crianças disseram que não se

lembravam. Por isso, mostrei-lhes uma ilustração que reunia todas as características descritas pelo escuteiro. Para fazer uma bússola caseira expliquei que era necessária uma agulha, água e uma folha. Depois noutra folha desenhei os materiais necessários e pedi que as crianças descrevessem os mesmos. De seguida, pedi a participação de cada criança para que me ajudassem a montar a experiência. Pedi ao MC. para tirar o recipiente, depois a Girafa colocou a água no mesmo, a Sporting foi dizendo os materiais presentes na lista e a LA. pegou no pedaço de rolha, o LO., a J. e a Tubarão pegaram nos imans. Pedi à Sporting que confirmasse todos os materiais a serem utilizados. Faltavam então as agulhas, que foram manipuladas com a minha ajuda, pois, tal como disse a Tubarão “são perigosas e picam”. Expliquei que o passo seguinte seria colocar a agulha na água. Coloquei e perguntei “o que aconteceu?”, a J. e o LO. responderam “a agulha afundou”. Depois de tirar a agulha, coloquei a mesma espetada na rolha e perguntei “o que acham que vai acontecer?”, a Girafa, o LO. e a J. responderam “vai flutuar”. Confirmámos a informação. Sequei novamente as partes e dei a rolha e a agulha, segurando a parte que picava, ao S. para que este passasse o íman ao longo da agulha. Nomeei o nome do processo que se chama “magnetização”. Depois, pedi ao S. que colocasse a agulha na água e pedi que descrevessem o que estava a acontecer. “está a mexer disseram”. Repetimos o processo algumas vezes para ver se a agulha fazia sempre o mesmo e reparámos que sim. Expliquei que assim a agulha estava a encontrar o norte e o sul. Depois pedi que confirmássemos com a bússola a direção do Norte. Ao repararmos que a direção da agulha coincidia com os pontos cardeais Norte e Sul, a Tubarão lembrou que teríamos de experimentar com a folha. Perguntei a grupo se conseguiam antecipar o que iria ocorrer “Será que flutua?”. Confirmámos a informação e demos a atividade por terminada.

Infelizmente, ainda sinto alguma dificuldade em terminar as atividades, sentindo que não há muitas vezes um momento de conclusão. Este facto deve-se, por sentir que não consigo gerir devidamente os 20 minutos destinados à execução das atividades, embora tenha sempre preparado, antes da atividade iniciar, os materiais e alguns tópicos orientadores da execução da mesma. O tempo da duração das atividades é ideal, pois para além destes vinte minutos a atenção das crianças, principalmente das mais novas, começa a dissipar-se.

Reflexão Semana 10

A décima semana de estágio foi marcada pela continuação das atividades sobre o projeto “Vou para Norte!”¹⁴. As atividades planeadas foram no âmbito das intencionalidades educativas do reconhecimento alfabético (consciência de palavra) e também do reconhecimento de diferentes formas geométricas (pensamento geométrico).

Na segunda-feira, iniciei a atividade da reprodução de palavras com o pequeno grupo do Batman. Dei a cada criança uma folha (Anexo A) com a devida ilustração e com a palavra a reproduzir.

Tive em atenção dar as palavras mais pequenas como “Sol”, “Sul”, “Mapa” e “Este” às crianças mais pequenas no que diz respeito à idade (três anos). No caso das crianças com mais velhas (cinco anos), fiz questão de lhes dar as folhas com as palavras maiores como “Bússola”, “Escuteiro” e “Estrela” deixando para o fim a palavra “Rosa-dos-ventos”. Para as crianças de quatro anos decidi dar-lhes as palavras com um número de letras intermédio como “Norte” e “Oeste”. Depois desta primeira distribuição, as crianças puderam, seguidamente, explorar a palavra que quiseram. Penso que esta primeira estratégia foi importante. No entanto, cometi uma falha:

Nota de Campo N.º 43.5. – 27 de novembro de 2017

(...) Apercebi-me a dada altura, que depois de distribuir as folhas não havia explicado às crianças que palavra estavam a escrever. Quando me apercebi, tentei remediar o erro, voltando a pegar nas folhas que haviam escrito dizendo “aqui escreveste Oeste” etc.

Na distribuição das outras folhas, bem como, no dia a seguir, quando realizei esta atividade com o pequeno grupo dos jipes de corrida, estive mais atenta a esta questão, visto se tratar de uma falha grave. Isto porque se não explicasse às crianças a palavra que se encontravam a escrever, a intencionalidade educativa do momento ficava perdida.

Diferente do que aconteceu no pequeno grupo do Batman, o grupo dos Jipes de Corrida coloriu as ilustrações das folhas. Este detalhe foi sugerido pela educadora e a

¹⁴ Projeto sobre a Rosa-dos-ventos

meu ver é um detalhe que faz toda a diferença, uma vez que notei alguma resistência por parte de algumas crianças em fazer a atividade. Se tivesse sugerido ao grupo do Batman para colorirem, talvez a atividade tivesse uma melhor conotação por parte das crianças.

Depois de refletir, apercebi-me que o momento de escrita talvez tenha sido demasiado estruturado. Poderia ter feito uma atividade sobre a consciência de palavra acerca das palavras-chave do projeto, em que lhes dava a palavra, mas quem fazia a ilustração sobre o que estava escrito eram as crianças. Assim, este momento tinha um maior significado para as mesmas. O que reparei é que algumas crianças, por não conseguirem reproduzir todas as letras, rapidamente desistiram, perdendo o interesse pela atividade, não se tratando de uma questão de “preguiça”, mas de “insegurança”.

Nota de Campo N.º 43.5. – 27 de novembro de 2017

(...) À Hello Kitty (quatro anos) dei a folha com a palavra “Mapa” e esta rapidamente disse “Estas são do meu nome” apontando para a sílaba “MA”.

Ainda assim, penso que momentos como o supracitado ajudam-me a avaliar a atividade, que no geral correu bem, tirando aquele pequeno percalço.

Outra das atividades realizada, durante esta semana, foi a exploração de figuras geométricas para a construção da rosa-dos-ventos (Anexo B). A atividade realizada foi concretizada pelos dois pequenos grupos ao mesmo tempo. Dirigi-me a cada grupo para explicar o que era pretendido e depois iniciaram a atividade. Este tipo de logística foi um pouco confusa aquando da instrução, mas durante a execução a atividade correu bem.

Nota de Campo N.º 45.6. – 29 de novembro de 2017

O grupo do Batman, neste dia, tinha menos elementos do grupo e por isso a instrução foi mais acessível. As mesas estiveram juntas e por isso foi mais fácil todos ouvirem ao mesmo tempo o que era pretendido. No final da instrução, o Ourives já tinha a estruturação da rosa-dos-ventos terminada.

Tal como descreve a nota de campo acima, as crianças facilmente entenderam o pretendido pela atividade.

Nota de Campo N.º 45.6. – 29 de novembro de 2017

Depois dirigi-me junto do grupo dos jipes de corrida, estes, por serem mais, tinham 3 mesas separadas. Por isso, ao explicar o que era pretendido a atenção acabou por se perder. Tentei fazer passar por cada uma das mesas os diferentes recipientes com as formas geométricas, pedindo ao grande grupo que identificasse as mesmas e retirando posteriormente as que lhes eram necessárias. O P. e a Tubarão foram as crianças que demonstraram mais dificuldade em realizar a estrutura do rosa dos ventos, ainda assim exploram escolhendo diferentes formas geométricas e fizeram uma colagem à sua maneira.

Neste grupo o LO. (cinco anos) e o S. (quatro anos), sem qualquer tipo de ajuda, construíram a rosa-dos-ventos, utilizando 4 triângulos e uma bola colocada no centro. Ao longo da construção demonstraram saber as formas geométricas que precisavam, pedindo as mesmas.

O interessante desta atividade foi visualizar a criatividade das crianças e as diferentes rosas-dos-ventos que surgiram. O MC., por exemplo, acabou por construir a rosa-dos-ventos como se de um sol se tratasse, colocando uma forma geométrica no centro da folha e vários triângulos à sua volta.

Houve uma construção que me chamou à atenção, porque nesta fase do estágio já sei quais as capacidades de cada criança. Antes de distribuir as folhas, antecipei que o Alê. (cinco anos) rapidamente executasse a atividade, construindo a rosa-dos-ventos da forma mais comum. No entanto, quando olhei para a folha do mesmo reparei que as formas estavam aleatoriamente coladas. Pensei que pudesse falar com ele, demonstrando-lhe que este tinha capacidades para fazer uma melhor construção. Porém, não quis fazê-lo por medo de intimidá-lo, ou exigir do mesmo algo que este não estava disposto a fazer. Pouco tempo depois, deparei-me com a seguinte situação.

Nota de Campo N.º 45.6. – 29 de novembro de 2017

(...) Terminadas as rosas-dos-ventos na mesa do pequeno grupo do Batman, vejo o Alê. a olhar as diferentes produções. Ao reparar que o seu trabalho estava diferente das restantes crianças, o Alê. diz “A minha rosa-dos-ventos é mágica” e a auxiliar pergunta “então porquê?”, ao qual este responde “porque é diferente das outras todas”.

Desta forma, consegui ter percepção que ele próprio se apercebeu que poderia ter feito de forma diferente. Ainda assim, deu a volta à situação e justificou a sua produção. Dada esta resposta é impossível contrapor o que quer que seja.

Ao longo deste estágio foi difícil encontrar o meu espaço na sala, apesar da disponibilidade e ajuda existentes por parte da educadora cooperante. No entanto, agora, a cinco semanas do fim do estágio, sinto-me mais segura das minhas ações e junto do grupo, sentindo uma maior liberdade para intervir.

A dinamização de um maior número de momentos, como o quadro das mensagens, o tempo de planear, o tempo de rever têm contribuído bastante para a minha evolução neste estágio.

Nota de Campo N.º 43.1. – 27 de novembro de 2017

Houve um pequeno atraso por parte da educadora, e, visto que, a segunda-feira é um dos dias que decorre com maior rapidez na sala, senti que poderia avançar com algum trabalho, desenhando no quadro as atividades a serem realizadas neste mesmo dia. Entretanto, a educadora chegou e perguntou se queria dinamizar o momento do quadro das mensagens. De cada vez que dinamizo este momento, sinto da minha parte um maior à vontade. Ainda assim, tenho dificuldades em captar a atenção de todo o grupo. É um momento bastante rico e por ser segunda-feira, as crianças têm, na maioria das vezes, algo a comunicar e partilhar com o grupo. Gosto de ouvir cada criança, porém é preciso gerir este momento deixando claro qual é o momento em que as crianças podem falar sobre o que lhes aconteceu durante o fim-de-semana e o momento em que é necessário iniciar o quadro das mensagens.

Nota de Campo N.º 43.4. – 27 de novembro de 2017

Chegado o momento de rever, tive de rapidamente pensar numa estratégia de dinamização. Recorri a um pequeno peluche em forma de rã que se encontrava na área dos blocos. Seguidamente lembrei-me da canção “uma rã pequenininha” e foi assim que, ao cantar, escolhi três crianças aleatoriamente, para que partilhassem com o grupo o que fizeram no momento de fazer. Noto que a música é uma boa estratégia para captar a atenção do grupo.

Estou ciente de que poderia fazer mais e melhor, visto que me encontro a atuar junto de um grupo cheio de potencialidades e de uma equipa educativa que me recebeu da melhor forma possível. Porém, a nível pessoal não estou no meu melhor momento e isso tem contribuído em muito para que não esteja a conseguir gerir todos os acontecimentos da melhor forma. Ainda assim, estas últimas semanas foram enriquecedoras ao nível da minha segurança enquanto profissional e espero manter-me assim até ao final.

Reflexão Semana 11

Durante a décima primeira semana de estágio, continuámos a fazer progressos naquele que é o projeto “Vou para Norte!”. No caso, esta semana recebemos esta semana na sala a visita de um geógrafo, que nos elucidou sobre algumas ideias relacionadas com a utilização de mapas e outras perguntas que ainda não haviam sido respondidas no decorrer do projeto.

A dinâmica do momento foi bastante informal. Para orientar a mesma, informei e contextualizei o geógrafo do surgimento do interesse na temática, de todo o conhecimento adquirido até então e com isso, este profissional conseguiu delinear um pequeno momento de troca de conhecimentos e saberes sobre a temática.

Nota de Campo N.º 49.5. (6 de dezembro de 2017)

O geógrafo chegou à sala e perguntou ao grupo o que achavam que era a sua função. O A. respondeu “é uma pessoa que tira fotografias”, confundindo geógrafo com fotógrafo. Mais tarde, depois de explicar que era uma pessoa que estudava as questões relacionadas com o planeta terra, os territórios e os diferentes climas existentes, o L. disse “é um explorador do mundo”. De seguida, o geógrafo disse saber que o grupo se encontrava a realizar um projeto sobre a rosa-dos-ventos e perguntou ao grupo se sabiam como é que as pessoas não se perdiam quando não tinham mapas. O A. respondeu “se não houver mapa podemos ver na natureza e seguir as estrelas para não nos perdermos”. No seguimento desta conversa o geógrafo pediu que algumas crianças desenhassem no quadro a rosa-dos-ventos. O A., a L., o L. e a J. participaram desenhando no quadro a rosa-dos-ventos. Foi interessante observar as diferentes conceções tidas pelos mesmos, relativamente à figura da rosa-dos-ventos. O A. desenhou-a como se de um sol se tratasse, já a L. desenhou um círculo, marcando quando pontos como se de uma cruz se tratasse. Penso que a L. fez assim, pois foi como o escuteiro fez. Depois o geógrafo explicou, recorrendo ao globo, o que acontecia na antiguidade, como os barcos conseguiam guiar-se pelo mar, sem mapas. Depois também explicou ao grupo que no seu trabalho, também conseguia fazer previsões do tempo, através dos “mapas da chuva” (mapas pluviais). As crianças ficaram curiosas, perguntando

como seria possível, ao que o geógrafo respondeu “através de um satélite. Vocês sabem o que é um satélite?”. O A. respondeu “Um satélite é aquilo que vai muito alto”. Por fim, o geógrafo mostrou às crianças diferentes mapas que havia trazido consigo e a L. perguntou “onde nós estamos?”. Em conjunto, vimos que aquele mapa em específico era de uma zona de Lisboa e que continha várias linhas, indicando por onde passava a linha do comboio. Assim, o geógrafo alertou o grupo para a existência de diferentes tipos de mapas, desde mapas dos comboios, de diferentes zonas do país, de diferentes países, dizendo também que seria possível construir mapas como quisessem, dos locais que quisessem, por exemplo, dos quartos e casas das crianças.

Trazer profissionais à sala de atividades é uma experiência enriquecedora a todos os níveis, permitindo às crianças adquirir conhecimento sobre os papéis dos diferentes profissionais na comunidade, permitindo-lhes também perceber diferentes formas de obter informações, nomeadamente através da colocação de questões (estruturadas ou não). Esta troca de informações entre o profissional em questão e as crianças do grupo, permite ainda desenvolver as questões associadas à comunicação e expressão, visto que esta é a forma em que ocorre a partilha de conhecimentos.

Penso que teria tornado esta experiência mais significativa e enriquecedora se, por exemplo, tivesse reunido o grupo e debatido “que questões querem colocar ao geógrafo?”; “querem realizá-las como? (cartaz, computador...)”. Poderia ainda ter incitado o grupo a que utilizássemos o computador como a tecnologia que nos ajudasse a entrarmos em contacto com o profissional.

Enquanto estagiária/educadora, no caso desta atividade, senti que o meu papel foi mais de mediadora entre o geógrafo e as crianças, estritamente quando necessário, o que não ocorreu muitas vezes. O próprio geógrafo acabou por conduzir o momento com bastante à vontade, tendo levado consigo uma série de materiais, como mapas e um globo que estimularam e envolveram o grupo no momento.

Em suma, considero que a atividade foi bastante significativa para todos os envolvidos, servindo para a expansão de conhecimento da zona de desenvolvimento proximal.

Reflexão semana 12

A festa de Natal do colégio decorreu durante a décima segunda semana de estágio. Considero relevante documentar e refletir sobre a mesma, pois a forma como esta festa foi pensada é diferente de tudo aquilo que vi até ao momento.

A realidade que conheço de alguns contextos educativos é de que as festividades, como o natal, são sinónimo de uma grande festa, em que as crianças são muitas vezes “obrigadas” a participar, se que lhes seja concedido o direito à participação e as famílias são convidadas a assistir. Para além disso, são realizadas peças musicais ou teatros alusivos à época festiva.

Felizmente, tive oportunidade de contactar com uma nova realidade, algo que me deixou surpreendida pela positiva.

Nota de Campo N.º 55.4. (11 de dezembro de 2017)

Às 17h iniciou-se a Festa de Natal do colégio. Contrariamente ao habitual, neste colégio a festa de Natal não é sinónimo de diversos números exaustivamente preparados pelas crianças como músicas de natal, rimas ou teatros, que muitas vezes não são do agrado das mesmas. A ideia da equipa educativa foi transformar o espaço educativo numa “Aldeia Natal”, em que cada uma das salas e espaços comuns foram transformados numa “estação”. Foi criada uma quermesse, um cinema de natal, um atelier de bolachas, um atelier de escrita de cartas ao pai natal, uma loja de chocolate quente/doces de natal, uma esplanada, uma loja de sopas/pão com chouriço, foi contratado um vendedor de castanhas assadas. Houve um coro de natal, queda de neve e também esteve presente o *ilustre* pai natal. Foi um momento em que as famílias puderam passar um bom momento com as suas crianças, sem criar qualquer tipo de stress às mesmas (...).

Para a realização de um evento desta dimensão, foi necessária uma grande organização por parte da equipa educativa. Pelo que tive oportunidade de observar, existiram várias reuniões de equipa, em que todos os educadores participaram, de forma a partilhar ideias sobre a organização da festa, debatendo assim o que seria necessário realizar para fazer este momento acontecer. Estas reuniões decorreram “num período diário, sem interrupções”, em que todos os elementos estiveram presente sem que fosse

necessário interromper a rotina diária da abordagem High-Scope, para que estes momentos aconteçam (Hohmann & Weikart, 2011, p.134).

A nota de campo abaixo escrita, ilustra a forma como estão enraizadas no contexto educativo as concepções tradicionais sobre o que é a realização e celebração de uma festa de natal:

Nota de Campo N.º 55.4. (11 de dezembro de 2017)

(...) Alguns dos pais quando chegaram perguntaram “quando é a atuação?”, esperando o tipo de celebração que é mais comum, mostrando algum espanto por este tipo de conceito. Senti-me lisonjeada por poder fazer parte desta festa, sendo que aprendi muito sobre as formas como deverão ser feitas as celebrações que muitas vezes não são as mais respeitadoras das crianças.

Acima de tudo, o intuito desta festa de natal foi promover a interação entre as crianças e as famílias, em que os mesmos, pudessem usufruir de forma tranquila de um momento agradável de partilha, como este que foi a festa de Natal. As crianças puderam participar livremente nos diferentes ateliers, aproveitando a companhia e participação das suas famílias, de uma forma que as afastou de um clima stressante.

Reflexão Semana 13

A décima terceira semana foi marcada pela execução da última atividade do projeto “Vou para Norte” em que o objetivo primordial foi a manipulação de mapas simples. Realizei um mapa adaptado do colégio, para que as crianças se pudessem realizar a caça ao tesouro de forma acessível.

A atividade teve algumas falhas, principalmente ao início:

Nota de campo N.º 59.1. (22 de dezembro de 2017):

O grupo sentou-se à entrada da sala. Depois de ser entregue a cada um mapa, pedi que interpretassem o mesmo. Tiveram um pouco de dificuldade ao início, mesmo tendo pedido que não girassem a folha, pois isso iria causar a má leitura do mapa. Lida a primeira pista, instalou-se a confusão, por minha culpa, pois não dei às crianças um ponto referência. Deveria ter pedido que todos se levantassem ordeiramente, com o mapa bem posicionado, olhando para a zona do refeitório. O que aconteceu, é que sem instruções cada criança ficou virada para direções opostas causando dificuldade na interpretação da pista cedida. Com a ajuda da educadora, demos então orientação para que todos se posicionassem na mesma direção. Este pequeno detalhe fez toda a diferença. As crianças descobriram para onde se teriam de deslocar.

Resolvido a conflito prosseguimos a atividade. O *feedback* das mesmas e principalmente a reação por elas tida quando se depararam com o tesouro, foi a melhor a avaliação que poderia ter da atividade.

Nota de campo N.º 59.1. (22 de dezembro de 2017):

O A., a Lu., o RO. e o S. demonstraram-se muito competitivos para chegar às pistas. Durante todo o tempo respeitaram as indicações dadas e encontraram rapidamente o tesouro. No momento em que encontraram, as crianças ficar *eufóricas*, demonstrando apreço pelo tesouro.

Foi de facto uma atividade em que as crianças foram ouvidas, pois esta surgiu do constante pedido das mesmas na criação de uma área dos tesouros. Em pequeno grupo, foi feito o levantamento de quais os materiais necessários para a construção desta área. Depois de encontrado o tesouro, perguntei em que parte da sala estas preferiam criar a área. Foi a efetivação da verdadeira participação das crianças.

Para além desta atividade, ocorreu uma dinâmica muito particular e do meu agrado. Com a aproximação do dia de natal, foi assinalado um dia para executar uma

troca de prendas. Nesta troca de prendas, não poderiam existir crianças repetidas, isto é que recebessem duas prendas, e o que lhes era oferecido não podia ser comprado. O intuito foi que as crianças escolhessem, de entre os diferentes brinquedos tidos, um que já não quisessem para oferecer a um par. Para além de não poder ser um brinquedo comprado, também não poderia ser um brinquedo estragado. Por sorte, as crianças não se repetiram, existindo verdadeiramente uma troca de presentes que envolveu todas as crianças. Decidi destacar este momento, pois para além de serem desenvolvidas as competências sociais, de partilha e preferência, estiveram ainda os valores da solidariedade e do não desperdício, algo que é essencial fomentar.

Reflexão Semana 14

Durante a décima quarta semana de estágio já não existiram atividades relacionadas com o projeto “Vou para Norte!”, dado o término do mesmo. Durante esta semana, as atividades delineadas pela educadora tiveram uma temática que se prolongou pelos diferentes dias: O inverno. Foram realizadas atividades ao cujo domínio se centrou na expressão, mais especificamente através das artes visuais.

No entanto, nesta reflexão gostaria de me focar numa temática mais específica, com a qual me deparei no decorrer da atividade de expressão motora:

Nota de Campo N.º 62.2. (10 de janeiro de 2018)

Acompanhei o grupo durante a sessão de motricidade, que decorreu no espaço exterior coberto devido à chuva. Comecei a correr, acompanhando as crianças e exemplificando o que a educadora instruía. Enquanto as crianças corriam, o L. caiu. Disse-lhe “L.! Levanta-te” apoiando-o. No decorrer da sessão, deu-me a mão, não me largando mais.

Dado a condição motora do L., este cai muitas vezes. O L. tem dificuldades ao nível do equilíbrio, devido à sua deficiência motora que surgiu aquando do seu nascimento. O L. realiza fisioterapia fora da instituição uma vez por semana e nestes últimos quatro meses foi visitado apenas uma vez por uma equipa de terapeutas que colabora com o colégio.

Nota de Campo N.º 62.2. (10 de janeiro de 2018)

As crianças, por instrução da educadora, realizaram o jogo dos arcos. A dada altura uma das variantes foi que as crianças se juntassem duas a duas, formando duplas dentro dos arcos. Ninguém se quis juntar ao L. e creio que as suas dificuldades na sociabilidade e na interação entre pares, tenham quota-parte nisso (o L. puxa cabelos e agride constantemente outras crianças). Ainda assim, neste momento o L. estava tranquilo, por isso incitei que as outras crianças se juntassem a ele. Porém, não quiseram, tendo eu permanecido com o mesmo. O jogo prosseguiu e as crianças continuaram a correr. O L. caiu novamente, pedi que se levantasse e viesse comigo, ao qual me respondeu “*Catarina eu não consigo*”.

Neste momento, apercebi-me que neste caso deveria existir *diferenciação pedagógica*. Não julgo a prática da educadora, até porque o L. é integrado ao máximo em todas as atividades que decorrem. Ainda assim, acredito que para uma criança que não consiga equilibrar-se corretamente seja difícil correr. Ao refletir rapidamente sobre

esta situação, pedi então ao L. que andasse, tentando equilibrar-se ao máximo, ao invés de correr. Assim, o momento seria mais proveitoso ao nível do desenvolvimento motor para a criança, evitando frustrações para o mesmo.

A adaptação do currículo, em prol da diferenciação pedagógica, permite numa perspectiva funcional, segundo Leite (2011) “promover a autonomia e a integração” (p.45). Para a prática do(a) educador(a) de infância é necessário ter em conta este conceito porque “este tipo de trabalho permite aos alunos com NEE realizarem actividades ao seu próprio ritmo e de forma progressivamente mais exigente, sem se sentirem marginais em relação ao trabalho geral da turma” (p.38).

Reflico e atento sobre esta prática, não esquecendo que é essencial a comunicação e partilha de saberes entre os diferentes profissionais do contexto educativo, porque estes contribuem para o desenvolvimento e educação da criança. Tal como defendem Silva Marques, Mata e Rosa (2016), devem realizar-se “Reuniões da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças” e “Encontros entre profissionais de diferentes níveis educativos” de forma a promover articulação de saberes, contribuindo para o efetivo desenvolvimento da criança (p.29).

Reflexão Semana 15

A última semana de estágio foi marcada pela avaliação e divulgação do projeto “Vou para Norte!” e também pelo surgimento de novos interesses na sala, que irão ter como resultado um novo projeto.

Para a divulgação do projeto, discutimos em grande grupo como este poderia ser realizado. Percebemos rapidamente que à entrada da sala não era possível, pois é o corredor é um local de passagem inapropriado para o efeito. Assim, ficou definido que iríamos realizar uma exposição com todos os trabalhos e produtos do projeto “Vou para Norte”, na sala de equipa do colégio.

Quinta-feira, dia 18 de janeiro, foi o dia definido para a divulgação dos projeto às salas de Jardim-de-infância. Não quisemos privar as restantes salas de terem acesso à exposição, por isso esta esteve “aberta ao público” durante dois dias, para que todos pudessem ver.

Ao fazer a sua avaliação do projeto o A. disse-me “*Posso mostrar ao meu pai?*”, respondi-lhe que sim e que esta iria encontrar-se na exposição. Dada a grande flexibilidade de horários praticada pelo colégio, foi realizado um convite aos pais para aparecerem na exposição, no entanto sem nenhum dia e hora em específico. Tal como já foi referido, a exposição esteve dois dias seguidos disponível para que todos pudessem ver. A divulgação às famílias foi algo mais intimista, em que o objetivo era que as crianças, acompanhadas das respetivas famílias, mostrassem o que haviam feito e o que mais haviam gostado de fazer. Neste sentido, também foi deixada uma folha para que as famílias pudessem fazer a avaliação do projeto. Nesta, foram deixados os seguintes comentários:

- “O RO. aprendeu muitas coisas com este projeto. Gostou muito! Obrigada!” (mãe RO.).
- “A R. adora a rosa-dos-ventos e quando vê alguma faz logo uma festa. Aprendeu e ficou a sotar muito. Obrigada a continuem o bom trabalho!” (mãe R.)

Foi benéfico que a divulgação às famílias fosse realizada desta forma, pois as crianças mais tímidas tiveram a oportunidade de estar mais à vontade para mostrar aos pais o que mais gostaram. Como o caso o RG:

- **Nota de Campo N.º 68.4.**

Findo o dia, dirigi-me para a sala de equipa, onde se encontrava organizada a exposição. Fiquei ali para ajudar as crianças e poder tirar eventuais dúvidas que os pais pudessem ter. Ouvi a voz o MACAQUINHO a dizer para o seu pai “anda cá! Tens de vir cá ver uma coisa! Fecha os olhos é surpresa!”. Quando este se deparou comigo na sala, saiu escondendo-se. Ficou intimidado com a minha presença, algo que não é usual. Respeitei a vontade da criança e disse “MACAQUINHO eu saio já para poderes mostrar a exposição ao teu pai! Não precisas de ter vergonha! Eu saio!”.

Este caso exemplifica o quão benéfico se tornou a divulgação aos pais ser desta forma.

Ainda no que diz respeito à divulgação, as duas salas de jardim-de-infância foram chamadas uma de cada vez. Foi lhes mostrado os primeiros vídeos relacionados com a história da bússola e posteriormente, deu-se início à partilha de informação.

Estava receosa, pois o momento de divulgação não foi “treinado”, ainda que ache que não o deva ser. Seria assim uma surpresa o decorrer da divulgação do projeto. Porém, tal como referem Katz & Chard (1997), “o educador de infância pode encorajar as crianças que fazem a apresentação a prever que elementos da sua experiência e do seu trabalho terão provavelmente mais interesse para os ouvintes” (p.186) e foi o que acabou por acontecer:

- **Nota de Campo N.º 68.2.**

Na divulgação do projeto a ambas as salas, foram as mesmas crianças que quiseram falar, mais precisamente, o L., o A., o D. e a J.. Foi perguntado “quem quer partilhar o que fizemos neste projeto?” e estes voluntariaram-se, partilhando com o grupo as atividades que mais gostaram de executar. No caso, referiram-se à experiência da construção da bússola, que acabámos por realizar para as restantes salas, a atividade da posição do sol, a atividade do escuteiro, bem como a da caça ao tesouro. O L. pegou na capa que continha as diferentes fotos da atividade, mostrou ao grupo e explicou o que havia ocorrido. O A. explicou os diferentes desenhos realizados pelo escuteiro e os respetivos significados com a ajuda do D.. Já a J., com a ajuda do L., ajudou a demonstrar a experiência da bússola.

Foi uma partilha muito rica e surpreendente, que me leva a refletir que as divulgações treinadas não são uma boa prática. Neste sentido, a genuinidade levou ao

sucesso da divulgação do projeto. Mais tarde no recreio, vimos os “resultados” da divulgação:

- **Nota de Campo N.º 68.3.**

Depois da divulgação, dirigimo-nos para o espaço exterior. Espantada, encontrei as crianças da sala 7 a desenhar a giz no chão a rosa-dos-ventos.

No que concerne à avaliação, reuni com cada um dos dois pequenos grupos, mostrei-lhes as fotografias dos momentos experienciados até então. Depois disso pedi que realizassem um desenho com aquilo que haviam gostado mais de fazer, dizendo também o que haviam aprendido:

- **Nota de Campo N.º 66.3.**

“Vimos um explorador da terra (geógrafo)” (L.)

“A bússola é uma roda, a rosa-dos-ventos é um X” (L.)

“A bússola é pa saber para onde vamos” (J.)

“porque os caracóis ficam do lado de dentro porque do lado de fora faz vento” (L.)

“Aprendemos a fazer a bússola” (J.)

“[Para utilizar a bússola temos de...] Segurar e o aponta para onde nós vamos” (J.)

“Se não houver ferro ó pé da bússola os senhores não vão pó sítio enrrado, vão pó sítio certo”. (D.)

Penso que tenha sido a forma mais rica de avaliação. Também consegui diferenciar com a mesma o à vontade existente sobre a temática entre os dois pequenos, sendo que o grupo onde o interesse surgiu (grupo dos Jipes de Corrida), demonstrou mais facilidade em comunicar aquilo que havia aprendido até aqui.

Anexo L. – Planificações

Planificação da Atividade Técnica do Balão	
Intencionalidade Educativa	
• Desenvolver o sentido estético • Desenvolver a motricidade fina	
Área de desenvolvimento	
• Artes Visuais	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Explorar e Manipular os materiais cedidos	• Explora e manipula os materiais cedidos.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Tinta Guache; • Balões; • Cartolina;	• Pintura com a técnica do balão – Em pequenos grupos, no espaço exterior.
Preparação da atividade	
É necessário garantir que existem balões para todas as crianças, bem como batas e os restantes materiais. Também é necessário preparar a zona onde será realizado o mural para que as crianças possam pintar à vontade sem preocupações.	
Estratégias de dinamização	
É proposto que pintem o painel utilizando a técnica do balão. A partir desse painel, o grupo irá construir uma rosa-dos-ventos para ficar em cima da mesa para guiar algumas das atividades do grupo. Depois de seco, o painel é recortado em forma de rosa-dos-ventos e colocado na mesa para ser utilizado nos momentos de “planejar” e “rever” (exemplificação da utilização: “a criança que estiver a Norte (ou outro ponto cardeal) vai planejar/rever”).	

Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Descrição Após Execução
Dirigimo-nos para os pátios interiores para iniciar a atividade. Em conjunto com a educadora, a cartolina A2 no vidro, enquanto a educadora colocou papéis no chão para não sujar o espaço. Como só existiam 6 batas e 12 crianças, a atividade realizou-se com dois grupos. Distribui os balões e coloquei duas bandejas no espaço com as três cores escolhidas pelo grupo: azul, vermelho e amarelo. As primeiras seis crianças pegaram nos seus balões e começaram a pintar, explorando diferentes técnicas: alguns arrastaram o balão e outros carimbaram a cartolina. Quando as cores se misturaram perguntei às crianças que novas cores viam. O S. foi a criança que mais perguntas e explorou a técnica, foi-me chamando à atenção dizendo “olha aqui que nova cor eu fiz”. O P. não queria fazer a atividade, perguntei-lhe se queria experimentar primeiro no papel e aceitou. Depois de experimentar a técnica não queria parar de pintar.
Registos Fotográficos
 A photograph showing four young children standing in front of a large sheet of white paper that has been taped to a glass wall. The children are wearing colorful aprons (blue, green, red, and purple) over their clothes. They are actively engaged in painting, with their hands on the paper. The paper is covered in vibrant, abstract paint splatters and smudges in various colors, including red, yellow, blue, and green. The children are standing on a wooden floor, and the background shows a glass door or window reflecting the interior of the room.

Figura 1 – Execução da atividade com o pequeno grupo dos Jipes de Corrida



Figura 2 - Execução da atividade com o pequeno grupo do Batman

Planificação da Atividade O que sabemos sobre a rosa-dos-ventos	
Intencionalidade Educativa	
Promover a interação criança – adulto Promover a comunicação e o questionamento Reconhecimento de diferentes materiais	
Domínio de desenvolvimento	
Linguagem Oral (comunicação oral)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
Reconhecer a bússola	Reconhece a bússola
Colocar questões a cerca da temática	Coloca questões a cerca da temática
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
- Folhas com a figura da rosa-dos-ventos; - Computador.	Tempo de pequeno grupo com a estagiária.
Preparação da atividade	
Nos dias anteriores atividades, deverão ser mostrados ao grupo alguns dos objetos relacionados com a temática, nomeadamente, mapas, rosa dos ventos e bússola. A presença destes instrumentos na rotina das crianças tem como intencionalidade manter ou aumentar o interesse das crianças sobre a temática.	
Estratégias de dinamização	
A atividade inicia-se com a demonstração de uma ilustração sobre a rosa-dos-ventos. Depois a estagiária deverá começar a realizar algumas questões como: “O que acham que é?”; “Alguma vez viram uma?”; “E acham que serve para quê?”; “Quem acham que precisa disto?”. Deve ser dado tempo para que surjam as respostas e eventuais perguntas. Para ajudar a sustentar algumas das respostas cedidas a estagiária deve munir-se de alguma literatura	

que ajude a esclarecer algumas questões. Nesta altura é importante que as crianças tenham acesso e possam explorar um ou mais livros sobre a questão. Caso algumas perguntas não possam ser respondidas, as crianças e a estagiária deverão recorrer ao computador para pesquisar mais informações. Se a questão ainda não tiver surgido, a estagiária deverá perguntar se as crianças reconhecem algumas das letras presentes na rosa dos ventos, perguntando que palavras conhecem com essas letras.

Avaliação

- Registos de observação;
- Registos Fotográficos.

Descrição após execução

Sentei-me com o grupo em roda, mostrei-lhes a rosa dos ventos. Perguntei “o que é isto?”

MR. – Uma estrela.

S. – Uma bússola.

Completei a informação dizendo “isto que tenho na mão existe dentro da bússola, chama-se rosa-dos-ventos”. De seguida perguntei “para que serve?”

S. – Para ir para cima e para baixo.

A educadora interveio dizendo “Para cima e para baixo como?”

S. – Para Norte e para sul. (Exemplificando com as mãos)

À pergunta “para onde podemos ir?” responderam:

D. – Para França.

S. – Pólo Norte.

MC. – A casa do pai natal é no norte! Muito Longe!

Depois mostrei diferentes mapas. Ainda respondendo para que serve as crianças responderam “É para ir para os países.”

De seguida a educadora perguntou como é que os aviões sabiam para onde voar. A Girafa respondeu “eles já sabem os caminhos”.

A educadora relacionou ainda com os instrumentos utilizados pelos pais, caso eles quisessem ir para França o que utilizariam. Dada a dificuldade em responder a educadora disse o GPS. À pergunta “para que serve o GPS?” as crianças responderam:

Lu. – É quando há muito trânsito.

J. - O GPS é quando não sabemos para onde ir e queremos saber.

Depois mostrei ao grupo um vídeo de como acontecia antigamente. O L. e a J. atentaram ao facto de antigamente as pessoas se guiarem pelo sol e pelas estrelas. Seguidamente a educadora reavivou a memória do grupo dizendo que estes conheciam uma música que falava sobre a utilização das estrelas como guia (<https://www.youtube.com/watch?v=z0J4gtnwk9o>). A atividade terminou com a proposta ao grupo em pensar o que querem saber sobre este tema.

Planificação da Atividade Jogo rosa-dos-ventos (Grupo Jipes de Corrida)	
Intencionalidade Educativa	
• Identificação dos pontos cardeais da rosa-dos-ventos • Movimento recorrendo a diferentes deslocamentos • Desenvolvimento das relações sociais em jogo • Desenvolvimento da lateralidade	
Área de desenvolvimento	
• Matemática (geometria/orientação espacial) • Educação Física (Jogos)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Identificar os pontos cardeais	• Identifica o Norte • Identifica o Sul • Identifica o Este • Identifica o Oeste
• Deslocar-se de diferentes formas	• Desloca-se a andar; • Desloca-se a correr; • Desloca-se a pés juntos; • Desloca-se a pé coxinho; • Desloca-se a salto tesoura.
• Reconhecer a mão direita	• Reconhece a mão direita.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Giz; • Folhas com os pontos cardeais (N, S, E, O); • Folha com figura do Sol; • 13 figuras do sol.	Grupo de crianças disposto em roda.
Preparação da atividade	

No espaço exterior, preparar o espaço afastando eventuais obstáculos para as crianças. De seguida, desenhar no chão a rosa-dos-ventos. Depois deverão ser preparadas as folhas de cada ponto cardeal. De seguida, deverão ser preparadas as figuras do sol, para serem coladas na mão direita de cada criança, de forma a ajudar no conceito de mão direita.

Estratégias de dinamização

Depois de desenhada a rosa-dos-ventos, a estagiária deverá reunir o grupo em meia lua, junto a si, para dar a instrução da atividade.

Primeiro deverá ser feita a explicação sobre os pontos cardeais, perguntando quais são os que o grupo conhece. Depois deverão ser relacionados com o corpo, dizendo que o Norte é em cima, apontando para a cabeça e o Sul é em baixo, apontando para os pés.

De seguida, deverá ser explicado ao grupo que existe uma forma de descobrir onde se situa o Este e o Oeste, durante a manhã, mas para isso é necessário saber qual é o braço direito e qual é o braço esquerdo. Neste momento, a estagiária deverá colar a figura do sol na mão direita de cada criança. Seguidamente, deverá prosseguir a explicação, dizendo que ao apontar o braço direito para o sol durante a manhã (nascer do sol até às 11h), descobre-se o ponto Este e esticando o braço esquerdo descobre-se o ponto Oeste.

Depois deve apresentar ao grupo o poema que ajuda a identificar os pontos cardeais:

Para os pontos cardeais
indicar com exatidão
não preciso nada mais
do que prestar atenção.

A mão direita ao Nascente
indicando o ponto ESTE.
À mão esquerda fica o Poente
que chamamos zona OESTE.

À minha frente que sorte
vejo o lindo céu azul.

Virado estou para o NORTE
para as costas tenho o SUL.

Após terem situado os pontos cardeais, a estagiária deverá colar no chão as folhas com a inicial de cada ponto.

Realizada a explicação sobre de que forma são descobertos o Norte, o Sul, o Este e o Oeste, deverão ser coladas no chão as folhas com as iniciais dos pontos cardeais e também a folha com o sol. Seguidamente, deverá ser dita a instrução sobre o jogo.

O grupo deverá andar à volta da rosa-dos-ventos desenhada no chão consoante o andamento indicado pela estagiária, depois desta bater uma palma. As variantes do jogo são introduzidas uma de cada vez, ou seja, depois de realizada a primeira variante, deverá ser explicada a segunda, depois de ser realizada a segunda, deverá ser introduzida a terceira e assim sucessivamente.

Variante 1:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão parar em qualquer um dos pontos cardeais indicados pela rosa-dos-ventos.

Variante 2:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão atentar e parar num dos pontos ditos pela estagiária (por exemplo: Oeste).

Variante 3:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão atentar e parar em dois pontos indicados pela estagiária (por exemplo: Norte e Sul).

Variante 4:

A estagiária deverá escolher aleatoriamente uma criança e esta deverá bater duas palmas, para que as restantes crianças parem e depois deverá dizer um ponto cardeal por si escolhido.

Tipos de andamento:

1 – Andar;

2 – Correr;

3 – Salto a pés juntos;

4 – Salto pé coxinhos (quem não conseguir, salto a pés juntos); 5 – Salto tesoura.
Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Descrição da execução
Preparei o espaço exterior durante o tempo de fazer. Desenhei a giz no chão a rosa-dos-ventos. Por sugestão da educadora alterei a forma de promover a noção da lateralidade, cortando vários círculos em papel autocolante amarelo para colocar na mão direita das crianças. Findo o tempo de rever, dirigimo-nos para o espaço exterior. Neste espaço, as crianças sentaram-se em roda em torno da rosa-dos-ventos. Mais uma vez, a Sporting voltou a referir-se à rosa-dos-ventos como sendo uma estrela. Comecei por explicar a localização dos pontos cardeais, utilizando como referência o corpo: “o Norte é em cima”, apontando para a cabeça e “o Sul é em baixo apontando para os pés”. Depois, para me referir aos pontos Este e Oeste recorri a uma rima, no entanto tive de parar a dada altura, pois ainda não tinha colocado o papel autocolante na mão direita, de modo a que as crianças comesçassem a compreender as noções de lateralidade, relacionando-as com os pontos cardeais. Confesso que este momento se tornou um pouco confuso e o facto que me ter atrapalhado a recitar a rima também contribuiu para a confusão. Depois de colocado o papel autocolante na mão já me pude referir à posição do sol, “se apontarmos a mão direita para o Sol conseguimos encontrar o ponto Este e a mão esquerda encontramos o ponto Oeste”. Depois de encontrados todos os pontos cardeais e a posição do sol, foi possível colar os papeis no chão que indicavam a posição do sol e dos Norte, Sul, Este e Oeste. Posteriormente, levantaram-se. Expliquei a primeira variante e o grupo percebeu sem dificuldades. Perguntei aos diferentes elementos em que ponto cardinal haviam ficado o Dimu. respondeu de imediato “<i>a Norte</i>”. A segunda variante foi mais complexa de entender. Para além de mais, o sinal por mim escolhido para iniciar e terminar os tipos de deslocamento (palmas) não foi o melhor, pois o som não ecoava e as crianças não conseguiam ouvir. Neste caso, a educadora interveio, ajudando-me. Cedeu-me uma pá

e um balde como se de um tambor e de uma baqueta se tratassem, para ser o sinal de início e fim da atividade.

A LA. não participou em toda atividade e a dada altura sentou-se. As crianças que tiveram um pouco mais de dificuldade no jogo foram o MC., o P., a Sporting e a Bia, que a dada altura deixaram de jogar, ou tiveram dificuldades em identificar o ponto cardeal onde se encontravam. O LO., a J., a Girafa, o Benfica e o Dimu. demonstraram saber identificar os pontos cardiais com maior facilidade.

Em cada uma das variantes tentei insistir na questão da identificação dos pontos cardiais e da posição relativa das crianças ao sol, no entanto também tenho noção que poderia ter insistido mais nesta última questão. Houve uma questão de grande relevância que me esqueci de referir, referente à identificação do ponto Este em relação ao sol. Só é possível realizar esta identificação durante a manhã, porque depois a nossa posição (planeta Terra) relativamente ao sol altera-se e por isso o ponto cardeal também.

Terminamos o jogo a Sul, de frente para a rosa-dos-ventos. Nesta fase o Benficadisse “*estamos no Pólo Sul*”. Repetimos os pontos cardiais utilizando também a noção corporal e o jogo foi dado por terminado.

Outro fator que não correu como previsto foi o facto de o papel autocolante ter começado a descolar das costas das mãos das crianças e quando estas queriam saber qual era a mão direita, já não tinham o papel. A educadora arranjou uma alternativa imediata, desenhado na mão direita das crianças um sol. Os papéis no chão também não foram uma boa opção, porque ao correrem em cima dos mesmos a fita cola acabou por sair do lugar. A melhor opção talvez tivesse sido escrever e desenhar a giz.

Registos Fotográficos

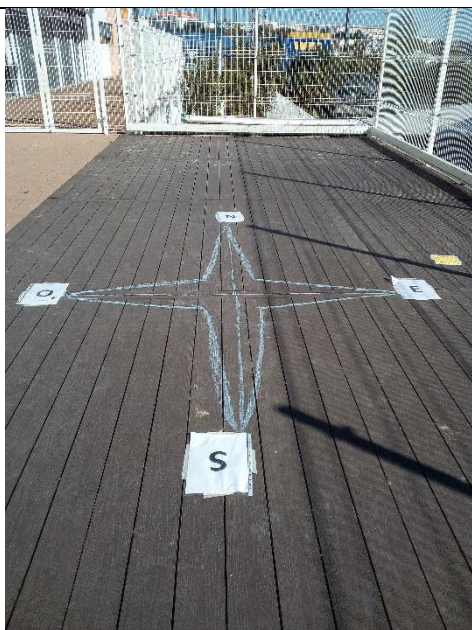


Figura 1 – Desenho da Rosa-dos-Ventos para a situação de jogo



Figura 2 – Execução do Jogo Rosa-dos-Ventos com o pequeno grupo do Jipes de Corrida

Planificação da Atividade Jogo rosa-dos-ventos (Grupo do Batman)	
Intencionalidade Educativa	
• Desenvolvimento das questões de Lateralidade • Movimento recorrendo a diferentes deslocamentos • Desenvolvimento das relações sociais em jogo	
Área de desenvolvimento	
• Matemática (geometria/orientação espacial) • Educação Física (Jogos)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Reconhecer a lateralidade dos membros superiores	• Reconhece o braço direito • Reconhece o braço esquerdo
• Deslocar-se de diferentes formas	• Desloca-se a andar; • Desloca-se a correr; • Desloca-se a pés juntos; • Desloca-se a pé coxinho; • Desloca-se a salto tesoura.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Giz; • Caneta; • Instrumento musical (para o sinal de início/fim atividade).	Grupo de crianças disposto em roda.
Preparação da atividade	
No espaço exterior, preparar o espaço afastando eventuais obstáculos para as crianças. De seguida, desenhar no chão a rosa-dos-ventos e respetivos pontos cardeais.	
Estratégias de dinamização	

Depois de desenhada a rosa-dos-ventos, a estagiária deverá reunir o grupo em meia lua, junto a si, para dar a instrução da atividade.

Primeiro deverá ser feita a explicação sobre os pontos cardeais, perguntando quais são os que o grupo conhece. Depois deverão ser relacionados com o corpo, dizendo que o Norte é em cima, apontando para a cabeça e o Sul é em baixo, apontando para os pés.

De seguida, deverá ser explicado ao grupo que existe uma forma de descobrir onde se situa o Este e o Oeste, durante a manhã, mas para isso é necessário saber qual é o braço direito e qual é o braço esquerdo. Neste momento, a estagiária deverá desenhar a figura do sol na mão direita de cada criança. Seguidamente, deverá prosseguir a explicação, dizendo que ao apontar o braço direito para o sol durante a manhã (nascer do sol até às 11h), descobre-se o ponto Este e esticando o braço esquerdo descobre-se o ponto Oeste.

Após terem situado os pontos cardeais, a estagiária deverá desenhar com giz as letras referentes a cada ponto cardinal e também a localização do sol.

Realizada a explicação sobre de que forma são descobertos o Norte, o Sul, o Este e o Oeste, deverá ser perguntado qual é o braço direito e qual é o braço esquerdo. Seguidamente, deverá ser iniciada a instrução sobre o jogo.

O grupo deverá andar à volta da rosa-dos-ventos desenhada no chão consoante o andamento indicado pela estagiária, depois desta bater uma palma. As variantes do jogo são introduzidas uma de cada vez, ou seja, depois de realizada a primeira variante, deverá ser explicada a segunda, depois de ser realizada a segunda, deverá ser introduzida a terceira e assim sucessivamente.

Variante 1:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão parar em qualquer um dos pontos cardeais indicados pela rosa-dos-ventos.

Variante 2:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão atentar e parar num dos pontos ditos pela estagiária (por exemplo: Oeste).

Variante 3:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão atentar e parar em dois pontos indicados pela estagiária (por exemplo: Norte e Sul).

Variante 4:

A estagiária deverá escolher aleatoriamente uma criança e esta deverá bater duas palmas, para que as restantes crianças parem e depois deverá dizer um ponto cardeal por si escolhido.

Tipos de andamento:

1 – Andar;

2 – Correr;

3 – Salto a pés juntos;

4 – Salto pé coxinhos (quem não conseguir, salto a pés juntos);

5 – Salto tesoura.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Descrição da execução

Chapéus colocados e sapatos calçados dirigimo-nos para o exterior. Sentaram-se à volta da rosa-dos-ventos desenhada a giz no chão. Perguntei “sabem o que é?” e a Barbie Princesa e o Alê. respondem “*Rosa-dos-ventos*”. De seguida, a Barbie Princesa perguntou “*Porque é que se chama rosa-dos-ventos?*”. Respondi-lhe que estava relacionado com as direções dos ventos, mas ainda assim poderíamos ir pesquisar.

Perguntei ao grupo onde é que estava o sol, todos apontaram para o mesmo. Desenhei o sol no chão e de seguida disse-lhes “o lado em que está o sol é o lado direito, para vos ajudar a saber qual é o vosso braço direito vou desenhar um sol na vossa mão direita”. Depois de desenhar o sol na mão direita de cada criança, referi que, de manhã, através do sol era possível descobrir os pontos cardiais da rosa-ventos e que o lado direito da rosa-dos-ventos era o ponto Este. Depois perguntei se alguém sabia qual era o ponto cardeal que ficava em cima, e o Alê. respondeu “*norte*”, e depois expliquei os pontos restantes Sul e Oeste. Depois dei a instrução da atividade, mas antes de

iniciarmos o jogo perguntei qual era o braço direito e qual era o braço esquerdo, pois o objetivo desta atividade era desenvolver as questões de lateralidade e não saber identificar os pontos cardeais.

Aproximando-nos no fim do jogo, numa das variantes finais disse para se deslocarem novamente a pés juntos e o Macaquinho disse “*outra vez?*”. Aproveitei para, na vez seguinte, lhe desafiar a sugerir um deslocamento este disse “andar a cavalo” pedi-lhe que demonstrasse e depois dei o sinal para que fizessem todos. Na variante final, quando perdi a uma criança, que fosse ela a escolher o ponto de paragem dos colegas, ao invés de pedir que escolhesse Norte, Sul, Este ou Oeste, pedi que escolhesse direita ou esquerda. A criança em questão, o RO., escolheu dizer “*direita*”.

No fim, perguntei se tinham gostado a Barbie Princesa e o Alê. foram as únicas crianças que responderam dizendo que sim.

A Hello Kitty teve algumas dificuldades em realizar o jogo, bem como o LE.. No entanto, a dificuldade do LE. relaciona-se com a sua deficiência motora. Quando mandei o grupo parar nos diferentes pontos da rosa-do-ventos, tentei esperar e também ajudar o LE. a deslocar-se para um dos pontos em questão.

Contrariamente ao outro grupo, a questão sobre a qual me foquei mais durante a atividade foi a questão da lateralidade e não a questão dos pontos cardeais.

Registos Fotográficos

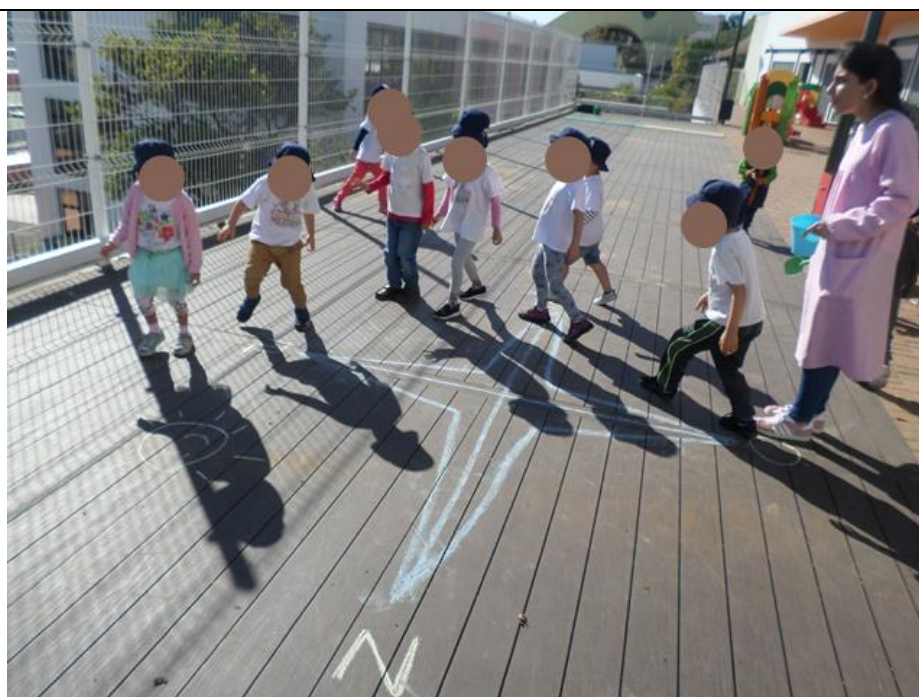


Figura 1 – Execução do Jogo Rosa-dos-Ventos com o pequeno grupo do Batman

Planificação da Atividade “O que queremos saber sobre a rosa-dos-ventos?”	
Intencionalidade Educativa	
• Desenvolver a comunicação através do discurso oral • Promover o questionamento	
Área de desenvolvimento	
• Linguagem Oral	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Comunicar as suas ideias sobre tema	• Comunica as suas ideias sobre tema
• Fazer perguntas sobre o tema	• Faz perguntas sobre o tema
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Computador.	Em pequeno grupo, em conjunto com a educadora cooperante e estagiária.
Preparação da atividade	
A estagiária deverá preparar o computador, para que, no momento da comunicação, se for necessário, realizar alguma pesquisa relacionada com as questões colocadas pelas crianças.	
Estratégias de dinamização	
A estagiária deverá reunir o grupo junto à mesa e iniciar a conversa relacionando com o momento “O que já sabemos sobre a rosa-dos-ventos”. Depois desta introdução, deverá perguntar ao grupo “O que querem saber?”. Deverá ter em conta alguns tópicos a abordar nesta conversa, tais como: - Por onde vamos começar? - Como vamos fazer? - Quem vai fazer?	

- Que recursos vamos utilizar?
Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Descrição da execução
Dinamizei a atividade de recolha de informações sobre o que o grupo queria saber sobre a rosa dos ventos e como iríamos descobrir. O LO. iniciou a conversa, relacionando a questão com os desenhos animados do Peter Pan, dizendo que também utilizavam a bússola por causa da Wendy e do Capitão Gancho: <i>“Na terra do nunca também há a rosa-dos-ventos, pa saberem onde é a terra no nunca”</i>. Depois os Dimu. e o Leo, quiseram acrescentar que tinham espadas em casa, relacionando com o facto do LO. ter-se referido a piratas. Como a conversa começou a dispersar, a educadora chamou a atenção do grupo para o foco da conversa. Neste sentido, a J. disse que gostaria de <i>saber “Como é que se usa a rosa-dos-ventos no deserto”</i>. A J. disse ainda <i>“Pode ajudar a saber de onde as cartas vêm”</i>, dada a temática do correio abordada nas semanas anteriores. Acrescentou ainda que temos de <i>“olhar pa trás da carta ou pá frente”</i> para saber de onde vêm as mesmas. De seguida, uma das crianças refere-se novamente ao pai natal e dizendo que este é do Norte, por isso decidimos que vamos confirmar se o pai natal é mesmo do Norte. Outra criança perguntou <i>“como é que o sol ajuda a ver a rosa-dos-ventos?”</i>, visto que durante esta semana realizámos um jogo sobre esta temática. A dada altura, a conversa estagnou um pouco, por isso a educadora induziu o grupo dizendo <i>“quem é acham que usa?”</i>. Não havendo resposta, a educadora perguntou novamente <i>“e os escuteiros? Vocês sabem quem são e se precisam?”</i>. As crianças ficaram muito entusiasmadas, querendo partilhar o que sabiam sobre esta temática. O LO. começou por dizer <i>“eu vou para os escuteiros para o próximo ano!”</i> e completou dizendo que um escuteiro <i>“é uma pessoa que caminha com um pau”</i> e <i>“tem um chapéu”</i>. O Dimu. disse que os escuteiros <i>“Têm mochilas com autocolantes”</i> e têm <i>“coisas pa investigar”</i>. O LO. continuou dizendo <i>“têm uma roupa”</i>, <i>“andam na relva e na praia”</i> e <i>“seguem o sol”</i>. O Dimu. disse que têm <i>“bússolas”</i> e que <i>“põem bússolas pa verem os caminhos e dentro da mochila têm uma pá pa encontrar tesouros... na areia”</i>.

Depois deste momento, consegui colocar a questão “Porque é que se chama rosa-dos-ventos?”, nenhuma criança tentou responder. A educadora perguntou “Onde está a rosa dos ventos neste mapa?”, apontando para o mapa exposto no cartaz sobre “o que já sabemos”. A Sporting e a Girafa apontam para o mapa, e de seguida a educadora pergunta “e o mapa é de onde?” a Girafa responde “*é de Portugal*”.

Perguntei “onde vamos pesquisar?”, a J. diz “*no computador*”, a Girafa diz “*no tablet*”, a Sporting diz “*na televisão*” e o LO. “*no telemóvel*”. A educadora pergunta “e nos livros não?”.

Como tinha levado o computador, coloquei um vídeo que tínhamos visualizado quando falámos sobre “o que sabemos?” sobre a rosa dos ventos. Voltámos a visualizar o vídeo sobre a origem da bússola e a J. começou a descrever o que via “*depois ficou noite e não sabia pa onde ir. Depois seguiu a estrela. Ficou escuro e não conseguiu ver a rosa-dos-ventos*”. Apareceu uma imagem de um navio no mar e a J. disse “*O Brasil fica depois do mar*”.

Seguidamente, descobrimos uma música sobre o tema, que o grupo adorou e mostrou bastante entusiasmo (<https://www.youtube.com/watch?v=FSbA30URBTs>). Como apareciam piratas no vídeo, surgiu a pergunta “Será que os piratas precisam de bússola?”.

No final da música, eram apresentadas as diferentes danças referentes a cada zona do país e as crianças ficaram curiosas sobre este facto. Por isso, apontámos este facto para perguntar às famílias sobre as suas origens.

Também perguntei “o que acham de construírem com os vossos pais uma rosa dos ventos para trazerem sempre convosco?” todos responderam “*SIM!*”. Neste sentido, ficou definido que iria enviar um recado para os pais pedindo estes elementos.

Planificação da Atividade Visita do Escuteiro	
Intencionalidade Educativa	
Identificar a atividade associada ao escuteiro, percebendo o seu papel na comunidade.	
Área de desenvolvimento	
Conhecimento do Mundo	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
Debater sobre características associadas ao papel do escuteiro;	Debate sobre características associadas ao papel do escuteiro;
Nomear materiais utilizados pelo escuteiro;	Nomeia materiais utilizados pelo escuteiro;
Identificar a sua importância na comunidade;	Identifica a sua importância na comunidade.
Questionar de modo a ter as suas curiosidades respondidas.	Questiona de modo a ter as suas curiosidades respondidas.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
Materiais trazidos pelo escuteiro.	Em grande grupo.
Preparação da atividade	
Parte da preparação desta atividade é necessário contactar o escuteiro, informando-o acerca das características do grupo, como surgiu o interesse, quais as curiosidades do grupo para que o escuteiro possa explicar o que este faz. Também deverá ser perguntado ao grupo que perguntas querem fazer ao escuteiro.	
Estratégias de dinamização	
Deverá ser pedido ao escuteiro que tenha uma linguagem simples e cLA., adaptada à faixa etária das crianças. Deverão ser expostas as questões colocadas pelo grupo, relativamente ao projeto sobre a rosa-dos-ventos, entre outras questões colocadas pelo grupo. Visto que se trata de uma	

atividade preparada por terceiros, a estagiária deverá estar atenta às questões das crianças, ajudando a conduzir o momento preparado pelo escuteiro.
Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Descrição após execução
Hoje o dia decorreu de forma diferente. Na sequência do projeto sobre a rosa-dos-ventos e dos mapas, convidámos para vir à sala um escuteiro. No quadro das mensagens foi colocado um ponto de interrogação e um boneco, para que o grupo não soubesse ao certo o que iria acontecer. O Benficasugeriu “é um mistério” e de seguida, o LO. informou o que se ia passar, pois deve ter pedido à sua mãe que lhe lesse a planificação que se encontra à entrada da sala. O escuteiro entrou na sala como se estivesse perdido, trazendo consigo malas, uma vara, um mapa e uma bússola. Perguntou ao grupo “é aqui a sala 9” e as crianças disseram que sim. Depois perguntou se era nesta sala que queriam saber como se utilizava a rosa-dos-ventos e a bússola e as crianças responderam que sim. Para início de dinâmica o escuteiro começou por dizer que tinha caminhado muito até ali e que estava com frio, necessitando de algo que o aquecesse, uma das crianças sugeriu “uma fogueira!”. Perguntou como poderiam fazer e o Alê. sugeriu “Podes com duas pedras bater para fazer fogo”. O escuteiro ensinou outra forma, através de um pouco de palha e um pau de madeira era possível fazer uma fogueira. SimuLA.m esta ação e depois prosseguiram. Seguidamente o Escuteiro voltou a perguntar “O que vim ensinar?” a Tubarão respondeu “A rosa-dos-ventos”. Depois perguntou “para que serve?” e o Alê. respondeu “É para saber onde vamos, tipo uma bússola...”. Posteriormente, o Dimu. começou a explicar muito rápido “Nós vimos um senhor a navegar e não sabia onde ia e seguiu uma estrela”. Para demonstrar algumas ideias ao grupo, o escuteiro pediu uma folha grande, onde desenhou uma cruz colocando os pontos cardeais, escrevendo um de cada vez explicando a posição dos pontos relativamente à posição do sol. Ensinou também o grupo a utilizar a bússola, alertando-os para as especificidades da alteração do polo magnético da bússola, a proximidade de objetos metálicos pode alterar o norte da bússola. Depois de saberem ver o norte do mapa e o norte da bússola, o escuteiro ensinou a juntar os dois como forma de aprendermos a ler o mapa.

Depois desenhou o mapa mundo, dizendo, “O mundo é um quadrado, não é?” “Não! É uma bola!”, respondeu o Alê.. De seguida foi perguntado o que existia a norte o Dimu. disse “é o polo norte” e o MC. disse “Ursos polares”. Depois descobriram que do lado direito estava o ...“é o este” como disse a Girafa e foi dito que o sol pela manhã está a Este, ao meio dia está a sul e ao fim do dia a oeste.

Depois foi perguntado “Nas minhas costas está o...” “... Norte” disse o Alê..

E neste momento surgiu outra questão que foi feita com alguma frequência pelo Alê., que pergunto “E a Lua, onde nasce?”. O escuteiro respondeu que isto dependia, e que a lua tinha várias fases. Nisto o LO. disse, “Pode ser como uma banana ou redonda”.

A Ti. e a Girafa perguntaram pelas estrelas cadentes, e aqui surgiu a temática da ursa maior e a ursa menor.

Foram ensinados alguns valores, saudações e cumprimentos próprios relativos ao escutismo. Foi cantado o hino e de imediato a Girafa perguntou “quando é que cantamos a canção do benfica”, associando o facto de ouvir o hino sempre que ouvia o hino do benfica.

Voltou a surgir novamente a questão do menino jesus e dos reis magos que se guiaram pela estrela.

Foram ensinadas outras formas de ver o Norte e outras curiosidades (formigueiros, musgo, caracóis...). O escuteiro falou em campanários que o Alê. associou a “onde as galinhas vivem”.

No fim, em jeito conclusivo, o escuteiro avisou que os escuteiros se não tivessem mapas ou bússolas conseguiam facilmente encontrar o Norte, ao qual o LO. respondeu “com o GPS”, apesar da finalidade não ser essa.

Registos Fotográficos



Figura 1 – Visita do escuteiro à sala, explicação sobre a alteração do polo magnético junto de outros metais



Figura 2 – Foto de grupo, explicação dos diferentes pontos cardeais



Figura 3 – Painel executado pelo escuteiro

Planificação da Atividade Atividade de Pesquisa	
Intencionalidade Educativa	
Introdução à metodologia científica (questionamento, a colocação de hipóteses, a previsão de como encontrar respostas, a experimentação e recolha de informações)	
Área de desenvolvimento	
Conhecimento do mundo	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
Identificar os diferentes instrumentos de recolha de informação;	- Identifica os livros; - Identifica o computador; - Identifica os livros.
Interpretar ilustrações dos livros;	Interpreta ilustrações dos livros.
Interpretar as imagens mostradas.	Interpreta as imagens mostradas.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
- Diferentes Imagens (Figuras 1, 2, 3, 4, 5); - Livros; - Mapas; - Computador.	Em pequeno-grupo, com a estagiária.
Preparação da atividade	
Deverão ser preparadas algumas imagens alusivas às perguntas inicialmente colocadas pelas crianças, de modo a elencar conhecimentos para o início da atividade. Também devem ser escolhidos e filtrados os livros a serem manipulados pelas crianças, isto é, estes devem ser alusivos à temática, no entanto com o intuito de expandir os conhecimentos a cerca da mesma. As ilustrações devem ser grandes, ser escolhidos livros de diferentes tipologias (enciclopédias, livros escolares,...) que contenham mapas.	
Estratégias de dinamização	

Começar por dispor as diferentes imagens pela mesa, pedindo às crianças que observem e que manipulem as mesmas, se assim entenderem. De seguida, perguntar o que veem. Depois pedir para identificar os diferentes materiais presentes na mesa. Recordar ao grupo as questões colocadas inicialmente. Dar liberdade para que manipulem os diferentes materiais e façam as suas interpretações. Caso seja encontrada a resposta às perguntas inicialmente colocadas pelo grupo, deve ser registada a resposta.

Recursos



Figura 1 – Mapa de tesouros

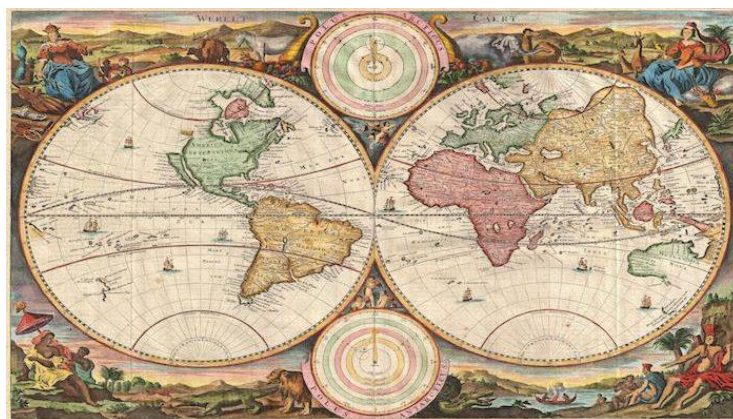


Figura 2 – Mapas da antiguidade



Figura 3 – Utilizadores da Bússola (Escuteiros)



Figura 4 – Utilização da bússola no Deserto



Figura 5 – Em que local vive o Pai Natal

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Descrição após execução

As crianças demonstraram-se bastante curiosas quer com as imagens, quer com os livros novos presentes na sala. Para início de conversa, perguntei se sabiam quais eram as imagens que estavam ali. Identificaram de imediato o mapa e o Pai Natal. Peguei na foto que tinha a bussola do deserto e perguntei “E esta foto sabem porque está aqui?”. Ao não saberem, recordei as perguntas realizadas inicialmente para o projeto. Uma das perguntas feitas pela J. era “como é que se vê a rosa-dos-ventos/bússola no deserto?”. Prosseguimos a pesquisa. Houve alguns conflitos na utilização dos livros, pois todos queriam ter algo para manipular. Acompanhando o MC. Este viu uma foto de um senhor com uma barba muito grande e disse-me “é o pai natal!”, li a legenda da foto e descobrimos que era um senhor de uma tribo. O L. encontrou num dos livros uma página que falava no pai Natal, e por isso foi possível responder à questão “será que o pai natal vive mesmo no polo norte?”, confirmando que o pai natal vivia na lapónia. Depois de explorarmos os livros, fizemos pesquisa no computador, digitando no motor de busca questões que não haviam sido respondidas através dos livros.

Registo Fotográfico



Figura 6 – Livros utilizados na atividade de pesquisa

Planificação da Atividade “O estranho mundo de Jack”	
Intencionalidade Educativa	
• Desenvolver comunicação oral • Estimular a capacidade de concentração	
Área de desenvolvimento	
• Compreensão e Expressão oral	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Expressar opinião sobre a história lida;	• Expressa opinião sobre a história lida;
• Identificar os personagens da história;	• Identifica os personagens da história;
• Identificar as festividades faladas ao longo da história;	• Identifica as festividades faladas ao longo da história;
• Responder ao objetivo de escuta;	• Responde ao objetivo de escuta;
• Atentar a história lida.	• Atenta a história lida.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• “O estranho mundo de Jack” de Tim Burton.	A estagiária com o grande grupo. Dispostos em meia lua.
Preparação da atividade	
É necessário que a estagiária leia primeiramente a história de modo a confirmar a adequação do vocabulário da mesma. No caso da história “O estranho mundo de Jack”, esta precisa de várias	

adaptações ao nível das palavras, pois o vocabulário é demasiado complexo para a faixa etária das crianças em questão.

Assim sendo, a estagiária deverá proceder à substituição de algumas frases, como:

“E então, de uma tumba, com grácil volteio” – “com o peito de ar cheio”

“Amarrada a rena ao seu trenó-caixão

Jack estava a postos e cheio de emoção

Era véspera do Natal, já iam descolar,

Mas veio uma bruma que os fez recuar”

“Era véspera de natal

E as prendas estavam prontas a entregar

O entusiasmo era tal

Que jack mal conseguia voar”

Caso note que a história é demasiado longa, poderá optar por encurtar a mesma.

Estratégias de dinamização

Antes da leitura da história, a estagiária deverá perguntar “o que acham que a história trata?”.

Ao início também deve ser dado um objetivo de escuta às crianças, neste caso o objetivo de escuta definido é “como é que se chama o cão de Jack?”. Deve ser pedido às crianças que observem e analisem as ilustrações. Com o decorrer da história deverão ser realizadas perguntas de antecipação “Era quem?” “o que acham que o jack fez?”. No fim, deverá ser feita outra vez a pergunta do objetivo de escuta de modo a ser obtida a resposta.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Descrição após execução

Li às crianças a história “O estranho mundo de Jack” de Tim Burton. Comecei por dizer ao grupo o que era necessário para que fosse possível ouvir a história “têm de ter muita atenção, cabelo atrás das orelhas para ouvirem muito bem! Depois vamos fechar a boca e fazer silêncio para que a história se oiça ainda melhor!”. As crianças respeitaram o pedido.

Apesar de já terem visto o quadro das mensagens, perguntei às crianças o que é que achavam que seria a temática da história, através da visualização da capa do livro. Disseram várias hipóteses desde “o pai natal com medo do dia das bruxas”, “um natal no Halloween”, “o pai natal que faz o Halloween”, entre outros. O L. disse “tens de ler essa coisa pra saber o que é a história”, referindo-se ao título. Li o mesmo, mostrei as primeiras páginas que tinham ilustrações sobre a personagens principal da história, o Jack, perguntei quem achariam que era, a I. e o MACAQUINHO responderam-me “um esqueleto”.

Tinha planeado que antes de iniciar a história, iria dar ao grupo um objetivo de escuta. No entanto, com o entusiasmo por estar a receber tantas versões sobre o que é que poderia ser a temática da história, esqueci-me de dizer o que seria. Então, mesmo antes de chegar à página que se encontrava a resposta decidi inserir o objetivo. Fechando o livro disse “agora quero que estejam muito atentos à história, pois, no fim, terão de me dizer o nome do cão do Jack!”. Achei que era demasiado fácil, pois logo a seguir li a resposta “Zero, o cão de Jack.”. Contrariamente ao que achava, no final da história, nenhuma das crianças me soube dizer qual era o nome do cão. Fui fazendo algumas perguntas de antecipação como “o que acham que vem a seguir?” “o que acham que vai acontecer?”, e as crianças foram respondendo. Também perguntei “como é que acham que está a correr o Natal desta história?”. Várias crianças como o L., o MACAQUINHO, o A. e a I. disseram que estava a correr mal, que o Jack apesar de ter prometido ao pai natal fazer um bom natal, isso não estava a acontecer. Para responderem esta pergunta, as crianças mobilizaram diferentes partes da história, o que demonstrou que estes estiveram atentos às passagens da mesma. No fim de ler a história, perguntei se tinha gostado a I. disse logo “não, foi muito assustador”, perguntei se gostariam de ter um natal assim, responderam-me que não. Perguntei ainda quando deve ser o dia mais assustador do ano, responderam-me então “o Halloween”. Entre sussurros, dirigindo-se para o recreio, a M. comentava com a B. “A história era muito feia!”.

O VA., o MC., a Lê e o RO. foram as crianças que demonstraram menos interesse em escutar a história, o que é legítimo, pois a escuta de histórias pode ser algo que não tenha tanto interesse para os mesmos.

Registos Fotográficos



Figura 1 – Leitura da história (adaptada) “O estranho mundo de Jack” de Tim Burton

Planificação da Atividade Atividade Ligação de Pontos	
Intencionalidade Educativa	
• Identificação e Contabilização de números • Motricidade Fina	
Domínio	
• Matemática – Números (Numeracia emergente)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Identificar números	• Identifica números
• Reconhecer sequência numérica	• Reconhece sequência numérica
• Desenhar linha reta	• Desenha linha reta
• Identificar a figura desenhada	• Identifica a figura desenhada (Rosa-dos-Ventos)
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Folha atividade (Figura 1, 2, 3, 4 e 5); • Canetas ou Lápis de cor.	Em pequeno grupo, individualmente com o apoio da educadora/estagiária.
Preparação da atividade	
Para preparar esta atividade, é necessário que as crianças contactem e tenham perceção da figura da rosa-dos-ventos, bem como da sequência numérica. É também necessário ter preparada e ser testada a folha com a atividade de ligação de pontos. Visto que, se trata de um grupo heterogéneo em termos de idades, a estagiária deverá preparar diferentes figuras com diferentes graus de complexidade.	
Estratégias de dinamização	
A estagiária deverá preparar o espaço de forma a que todas as crianças fiquem confortavelmente sentadas à mesa. Depois, com um exemplar deverá explicar o que é pretendido. As crianças devem começar pela figura 1, realizando um traço por cima do tracejado, praticando assim competências	

inerentes à escrita manual relacionadas com a motricidade fina. Quando terminarem, a estagiária deverá perguntar qual a figura que veem, confirmando se é uma rosa-dos-ventos. Depois deverão passar à figura 2. A estagiária deverá perguntar qual a diferença entre as duas figuras e pedir que realizem um traço por cima do tracejado, tendo em atenção a ordem numérica. Enquanto explica deverá contar com as crianças os números da figura. Recorrendo à mesma estratégia de comparação de figuras, deverão continuar até à figura 5. No caso das figuras 4 e 5 deverão começar pelos pontos a LA.nja e só depois passar para os pontos a azul.

Caso surjam muitas dúvidas, a estagiária poderá mostrar um exemplo ou ajudar individualmente.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Figuras

Figura 1

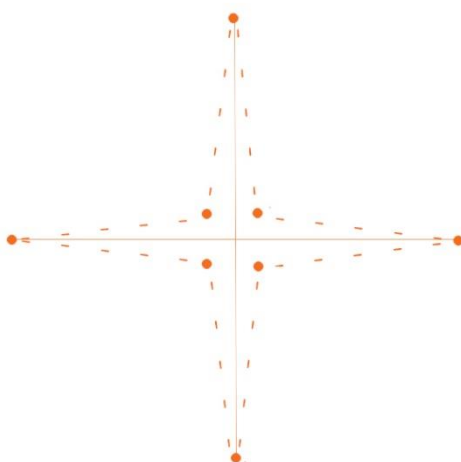


Figura 2

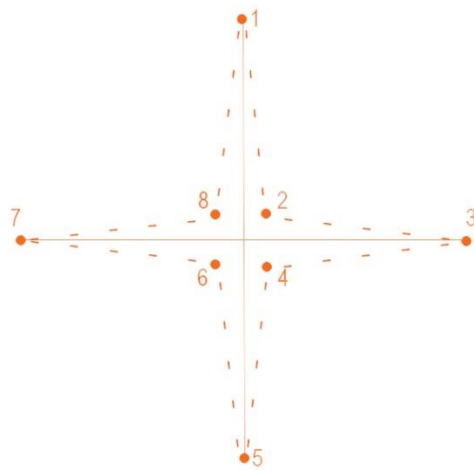


Figura 3

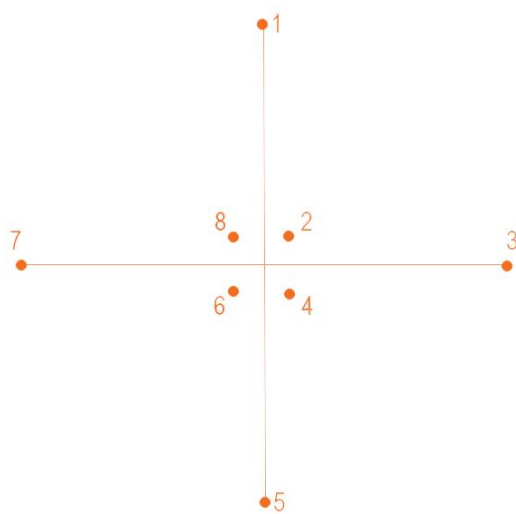


Figura 4

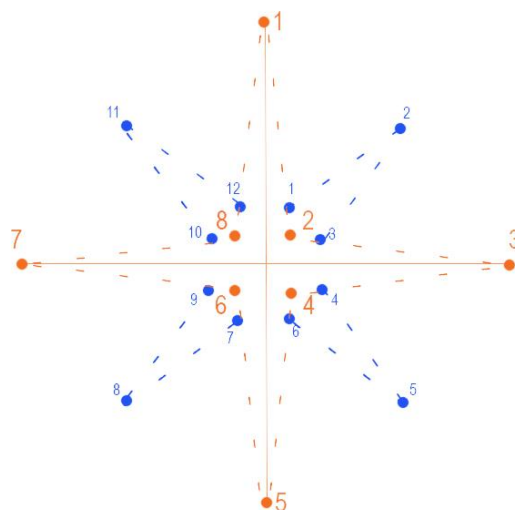
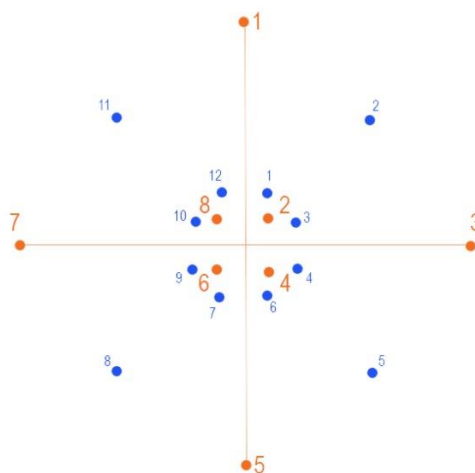


Figura 5



Execução da Atividade

O grupo começou por afastar as mesas, sentando-se divididos em número igual por cada uma. Depois de sentados, mostrei a folha, explicando o que era pretendido realizar. Comecei pela folha só com o tracejado. Apesar de só se encontrarem seis crianças por mesa, decidi explicar a uma mesa de cada vez para se tornar mais perceptível. A primeira atividade foi a mais fácil, tendo a J., o Leo, o LO., o Dimu. e a Girafa terminado rapidamente. O P., a Tubarão e o Vasco riscaram a folha aleatoriamente.

Depois passei para a segunda atividade e perguntei “qual é a diferença entre as duas folhas?” a J. respondeu-me “*essa tem númaros*”, disse-lhe “tens razão J., esta tem números. O objetivo é que façam uma linha por cima do tracejado, seguindo a ordem dos números, 1, 2, 3, ...”.

Neste caso, a Sporting, a Beatriz e o MC. tiveram algumas dificuldades. Tentei ajudá-los, mas devo dizer que se tornou um momento frustrante para mim, porque queria ter dado atenção individual a cada criança, dando-lhe feedback e ajuda, mas dados os tempos individuais, o tempo de atividade e o número de crianças, é humanamente impossível conceder o mesmo tempo de atenção a todas. Neste caso, ajudei a Beatriz e o Dimu., prometendo ajudar a Sporting. No entanto, ao mesmo tempo que prometia ajuda à Sporting, tinha outras crianças, como a Girafa, a LA., o Leo, a dizer “*já acabei*” e por isso, comecei a distribuir novas folhas, com a atividade seguinte por quem já tinha acabado.

No seguimento da explicação anterior, perguntei “qual a diferença entre esta nova folha e a anterior?”. Novamente, a J. identificou que era a ausência de tracejado. Esta atividade causou um pouco mais de confusão, pois a distância entre os números era grande e a reação da maioria foi seguir realizar o traço a caneta por cima do traço já existente. Por essa razão, a educadora distribuiu réguas, pelas crianças que se encontravam a realizar esta atividade. No entanto, a confusão de realizar o traço a caneta por cima do traço já existente permaneceu, por isso as réguas foram retiradas. Expliquei a algumas crianças o pretendido, de entre elas o Dimu. e a Beatriz. Esta última dizia-me “*Eu não consigo, é muito difícil!*”. Porém, depois de a ajudar, e de conseguir terminar a figura, pediu-me uma nova folha dizendo “*isto é giro!*”. Destaco a prestação do Dimu. (4 anos), pois conseguiu seguir a ordem dos números, tracejando a folha com precisão e atenção com maior facilidade comparativamente a crianças mais velhas como o LO. (5 anos). Com a aproximação do fim da atividade a educadora perguntou “então e qual é a figura que veem?”, mas as crianças não responderam. Seguidamente, a educadora e eu repetimos a pergunta e obtivemos a resposta por parte da Girafa que disse “*Rosa-dos-Ventos!*”.

No fim, nem todos realizaram as três variantes propostas. Ainda assim, está era a intencionalidade da atividade, cada criança conseguir realizar a atividade da melhor forma possível, identificando os números e trabalhando a motricidade fina através do tracejado. Coloquei as três variantes na mesa e perguntei “qual foi a mais difícil e qual foi a mais fácil?”. Em ambas as mesas, a resposta foi igual, determinado a primeira atividade cedida como a de menor complexidade e a última de maior complexidade.

Depois de dar por terminada a atividade, reparei que a Sporting permanecia à minha espera, enquanto as restantes crianças se levantavam na mesma. Disse-lhe “eu prometi que te ajudava, por isso vou ajudar. Queres uma nova folha e fazemos as duas?”, assentiu com a cabeça, pois a folha

que tinha estava toda rabiscada. Com uma folha começámos a realizar a atividade. Disse “coloca a caneta no ponto que tem o um e agora une onde está o dois”, e assim por diante, primeiro com a minha mão agarrando na sua e depois sozinha.

Planificação da Atividade Palavras-Chave do Projeto	
Intencionalidade Educativa	
• Desenvolver a consciência de palavra • Reconhecer letras • Desenvolver a motricidade fina	
Área de desenvolvimento	
• Consciência de Palavra	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Identificar a figura ilustrada	• Identifica o Sol; • Identifica o Mapa; • Identifica o Escuteiro; • Identifica a Rosa-dos-ventos; • Identifica a Bússola; • Identifica a Estrela.
• Contornar cada uma das letras da palavra	• Contornar cada uma das letras da palavra
• Escrever cada uma das letras	• Escrever cada uma das letras
• Reconhecer letras	• Reconhece letras
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Folhas com as palavras (Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10).	Cada criança individualmente junto da educadora/estagiária.
Preparação da atividade	
Para preparação da atividade é necessário que a estagiária prepare as folhas com as palavras-chave do projeto. Deverá ter em atenção a escolha das ilustrações de forma a que estas sejam apropriadas para cada palavras.	
Estratégias de dinamização	

A estagiária deverá começar a atividade por perguntar quais as palavras que mais têm sido ditas ao longo do projeto. Caso alguma das crianças diga uma nova palavra, para além das previamente pensadas, a estagiária deverá apontar para depois acrescentar às palavras-chave do projeto. De seguida, deverá exemplificar o que é pretendido, dizendo que deverão de contornar e depois reproduzir cada uma das palavras, referentes à ilustração.

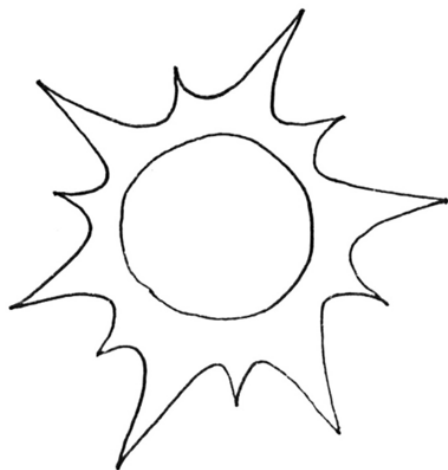
Depois, deverá começar por distribuir uma folha por criança, tendo em conta as características de cada criança. Isto é, distribuir as palavras menores, de maior facilidade às crianças mais novas (três anos), as palavras intermédias às crianças de quatro anos e as palavras maiores e mais complexas às crianças mais velhas (cinco anos). Este tipo de distribuição deverá ser feito apenas num primeiro momento. Depois, as crianças poderão escolher livremente qual a palavra que querem fazer, de forma a não condicionar mais este momento.

Cada vez que a estagiária entregar uma folha a uma criança deverá perguntar “qual é a figura que vêes aqui? E qual é a palavra que achas que vais escrever?”. Depois de ser dito à criança a palavra que irá escrever, deverá ser pedido que comece por contornar o interior de cada uma das letras e depois deverá reproduzir em cada um dos espaços as letras em questão.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Recursos



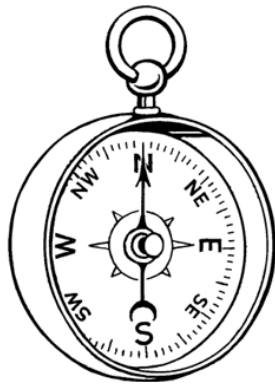
S	O	L

Figura 1 – Palavra Sol



E	S	T	R	E	L	A

Figura 2 – Palavra Estrela



B	Ú	S	S	O	L	A

Figura 3 – Palavra Bússola

R	O	S	A	D	O	S	V	E	N	T	O	S

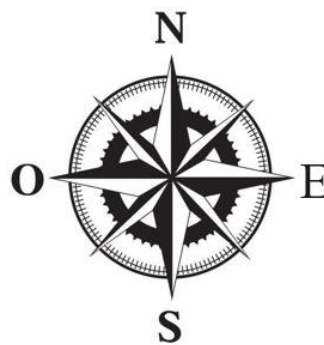
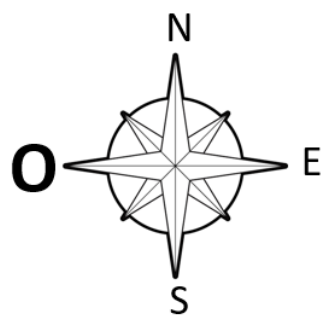
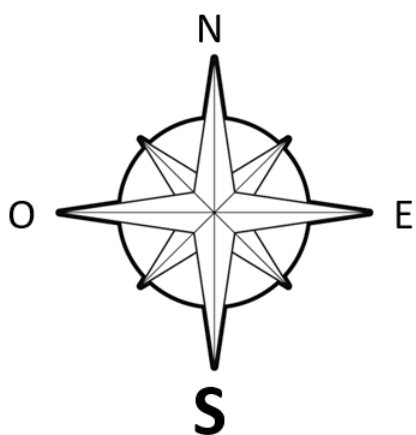


Figura 4 – Palavra Rosa-dos-Ventos



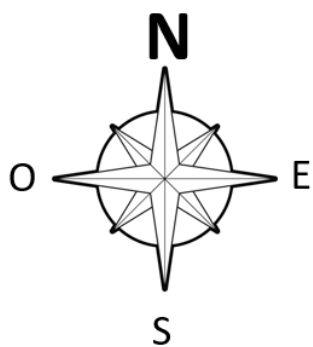
O	E	S	T	E

Figura 5 – Palavra Oeste



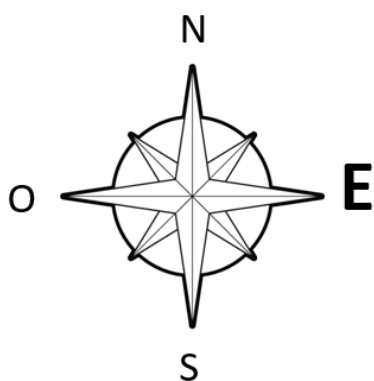
S	U	L

Figura 6 – Palavra Sul



N	O	R	T	E

Figura 7 – Palavra Norte



E	S	T	E

Figura 8 – Palavra Este



M	A	P	A

Figura 9 – Palavra Mapa



E	S	C	U	T	E	I	R	O

Figura 10 – Palavra Escuteiro

Descrição após execução

Primeiramente, dinamizei a atividade com o pequeno grupo do Batman. Visto que, este pequeno grupo também já realizou algumas atividades relacionadas com a rosa-dos-ventos achei que seria pertinente que realizassem a atividade das palavras-chave do projeto. Preparei algumas folhas com a figura e a respectiva palavra e por baixo, as crianças tiveram de escrever a palavra em questão. No

grupo do Batman, iniciei a atividade perguntando “quais é que são as palavras que dizemos quando falamos do projeto?” e alguns elementos começaram a dizer diferentes letras. Clarifiquei o conceito e mostrei-lhes as ilustrações. O M. e o VP., as crianças mais novas, tiveram mais dificuldade em executar a atividade. O M. acabou por fazer garatujas em toda a folha, enquanto que o Vasco ainda iniciou a escrita. Para o ajudar, a auxiliar fez uma espécie de picotado das letras para que o Vasco unisse assim os diferentes pontos de forma a realizar as letras. O A., a I., a D., o RO. e o MACAQUINHO tiveram bastante facilidade na execução da atividade. Ainda assim, a I., o A. e o MACAQUINHO a dada altura disseram-me “não quero fazer mais”, pois quem já tivesse feito uma palavra poderia fazer outra. No caso do RO., este quis continuar a atividade para lá do tempo proposto. Entreguei a cada criança uma folha diferente, tentando que as crianças mais novas ficassem com as palavras com o número menor de letras e as mais velhas com palavras maiores ou compostas (como o caso de rosa-dos-ventos). Cometi um grande erro no início da atividade, pois apesar de algumas palavras serem perceptíveis através da ilustração (como o caso da palavra Sol que foi ilustrada com o sol) existiam outras palavras que não foi possível realizar esta correspondência (como as palavras este, oeste,...). A percebi-me a dada altura, que depois de distribuir as folhas não havia explicado às crianças que palavra estavam a escrever. Quando me apercebi, tentei remediar o erro, voltando a pegar nas folhas que haviam escrito dizendo “aqui escreveste Oeste” etc. No geral, penso que a atividade correu bem, tirando este último momento.

À MF. (quatro anos) dei a folha com a palavra “Mapa” e esta rapidamente disse “Estas são do meu nome” apontando para a sílaba “MA”. Fiquei surpreendida pelo esforço e habilidade de algumas crianças ao escreverem, como foi o caso da D. e do RO..

No caso do pequeno grupo dos jipes-de-corrída, notei uma maior dificuldade por parte do MC., do P. da R. e do VA.. Já a J., a Lu., o D. e o L. demonstraram interesse e destreza na execução da atividade. A educadora propôs que quem quisesse pintar o desenho, podia fazê-lo. Arrependi-me de não ter pensado no mesmo para o outro grupo, visto que é o interesse dos mesmos e assim tornava a atividade mais apelativa para o grupo. Não cometi o mesmo erro que no dia anterior e de cada vez que entreguei as folhas disse a palavra que cada criança se encontrava a escrever.

Registos Fotográficos



Figura 1 – Instrução e execução da atividade das palavras-chave do projeto

Planificação da Atividade Exploração de blocos lógicos	
Intencionalidade Educativa	
• Identificar, nomear e descrever formas geométricas • Desenvolvimento do pensamento criativo e geométrico	
Área de desenvolvimento	
• Matemática – Pensamento Geométrico	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Identificar diferentes formas geométricas	• Identifica o quadrado • Identifica o retângulo • Identifica o triângulo • Identifica o círculo
• Descrever e comparar diferentes formas geométricas	• Descreve e compara algumas características das formas geométricas (número de lados, linhas, tamanho)
• Construir diferentes figuras através das diferentes formas	• Constrói diferentes figuras através das diferentes formas
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Blocos lógicos	Cada criança individualmente junto da educadora/estagiária.
Preparação da atividade	
Para preparar a atividade, a estagiária deverá certificar-se de que existem blocos lógicos suficientes para todas as crianças.	
Estratégias de dinamização	

Para iniciar a atividade, a estagiária deverá por pegar em cada um dos exemplares dos blocos (quadrado, retângulo, triângulo, círculo). Depois deverá perguntar às crianças se identificam as figuras geométricas, perguntando quais as diferenças existentes entre as mesmas.

Depois deverá dar a liberdade para que cada um faça a construção que lhe apetecer. Como forma de registo, deverão tirar foto. Ainda assim, deverá perguntar às crianças se têm alguma sugestão sobre a forma de registar a construção feita. No fim, a criança deverá dizer que formas usou, quantas formas e se construiu algo em específico ou se preferiu fazer algo mais abstrato.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

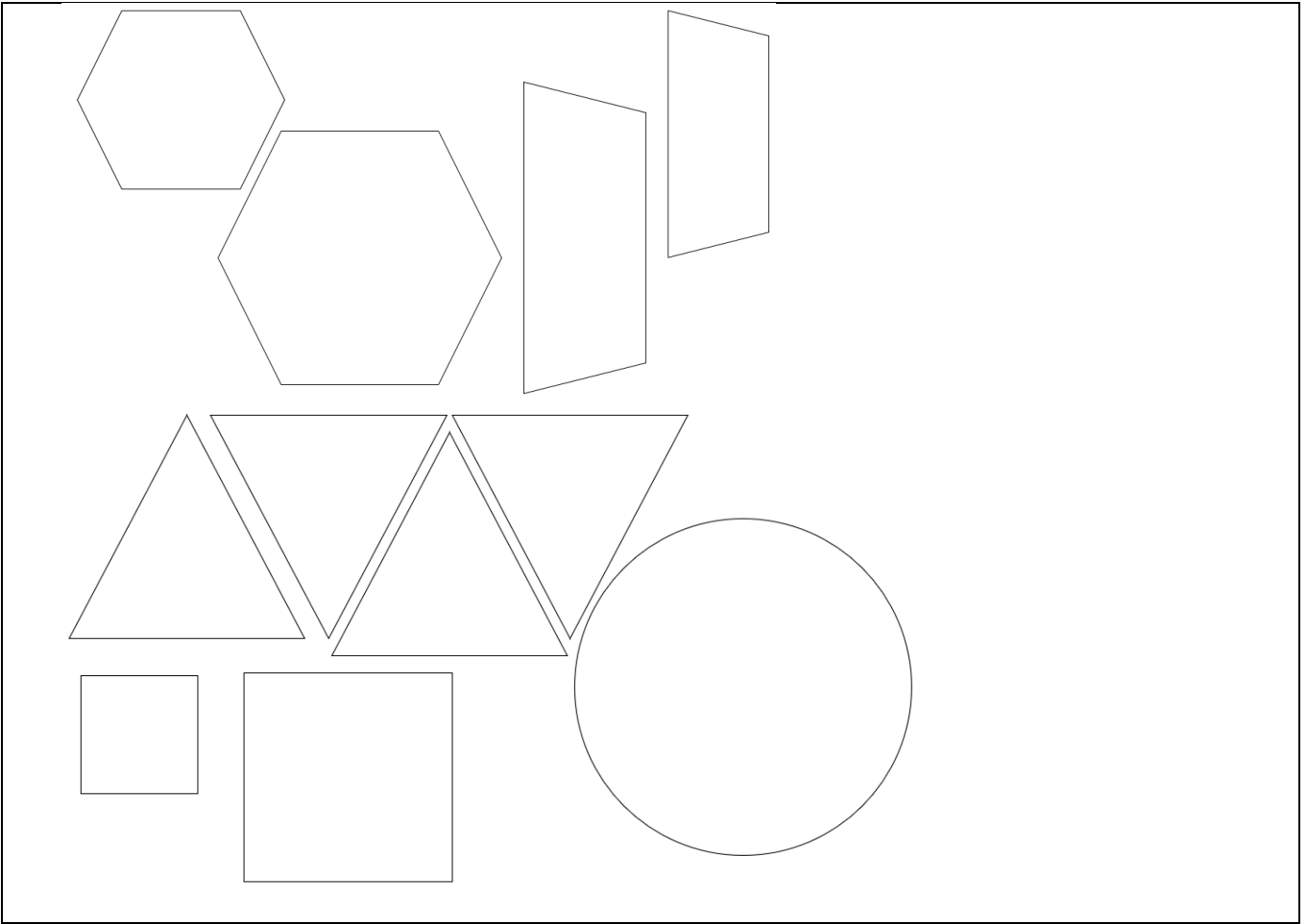
Registos Fotográficos



Figura 1 – Exploração dos Blocos Lógicos

Planificação da Atividade Construção da rosa-dos-ventos através de formas geométricas	
Intencionalidade Educativa	
• Identificar, nomear e descrever formas geométricas • Desenvolvimento do pensamento criativo e geométrico	
Área de desenvolvimento	
• Matemática – Pensamento Geométrico	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Identificar diferentes formas geométricas	• Identifica o quadrado • Identifica o retângulo • Identifica o triângulo • Identifica o círculo
• Descrever e comparar diferentes formas geométricas	• Descreve e compara algumas características das formas geométricas (número de lados, linhas, tamanho)
• Construir a rosa-dos-ventos utilizando diferentes figuras geométricas	• Constrói a rosa-dos-ventos utilizando diferentes figuras geométricas
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Folhas A3; • Cola branca; • Pincéis; • Folhas coloridas (para imprimir as formas geométricas); • Formas Geométricas (Figuras 1).	O grupo sentado à mesa, realizando a atividade individualmente.
Preparação da atividade	
Para preparar a atividade, a estagiária deverá cortar diferentes formas geométricas de diferentes cores e certificar-se de que existem figuras geométricas suficientes para todas as crianças. Deverá	

colocar as figuras agrupadas em diferentes recipientes, como por exemplo, os quadrados de diferentes tamanhos todos juntos, os círculos todos juntos e assim sucessivamente.
Estratégias de dinamização
Para iniciar a atividade, a estagiária deverá começar por distribuir uma folha em branco a cada criança, dizendo que esta é que escolhe como quer que fique a folha (horizontal ou vertical). De seguida deverá pegar em cada um dos exemplares dos blocos (quadrado, retângulo, triângulo, círculo), perguntando às crianças se identificam as figuras geométricas, perguntando quais as diferenças existentes entre as mesmas. Depois deverá dar a liberdade para que cada um faça a construção que lhe apetecer. Exploradas as diferentes formas geométricas, deverá pedir que as crianças comecem a construir a sua rosa-dos-ventos. Quando cada criança tiver definido como quer colar as diferentes formas geométricas, pode começar a colar.
Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Recursos



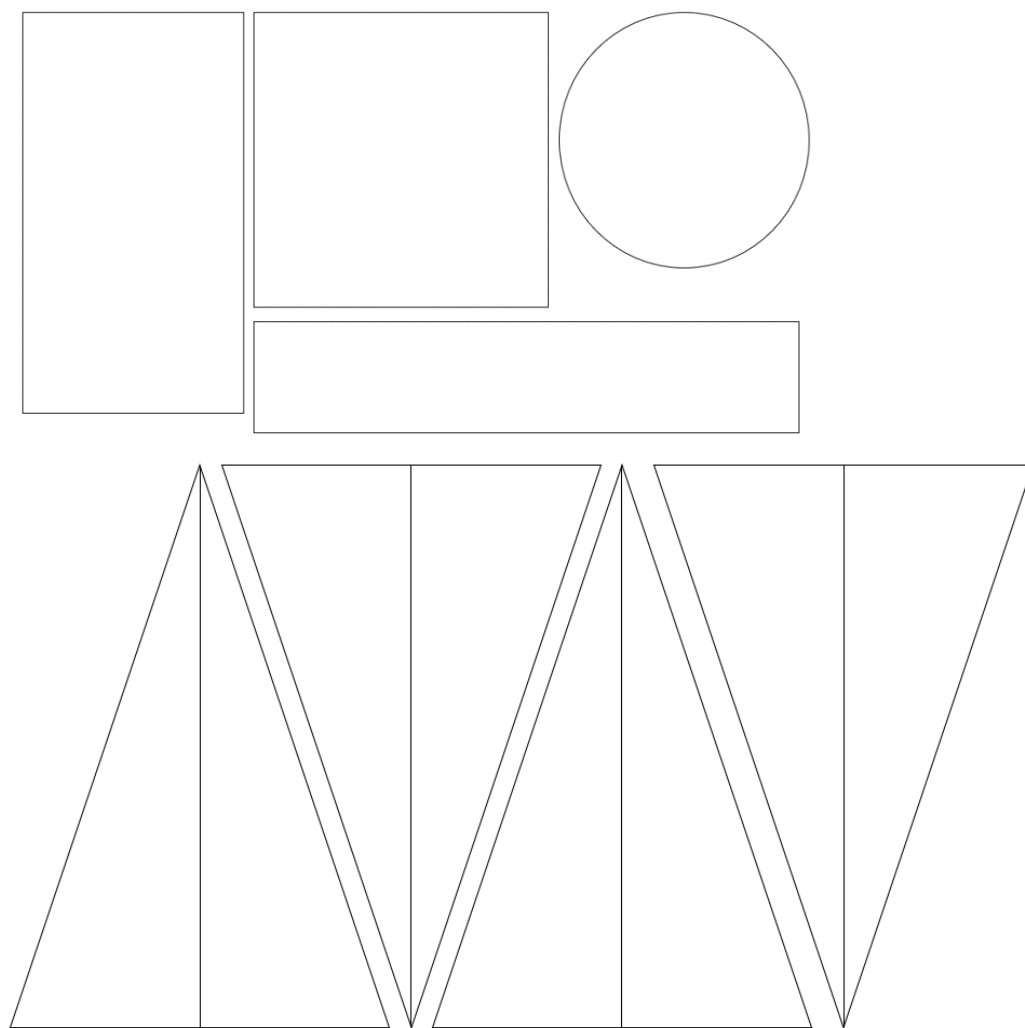


Figura 1 – Diferentes formas a serem impressas

Descrição após execução

Neste dia, a atividade realizada foi concretizada pelos dois grupos ao mesmo tempo. Dirigi-me a cada grupo para explicar o que era pretendido. O grupo do Batman, neste dia, tinha menos elementos do grupo e por isso a instrução foi mais acessível. As mesas estiveram juntas e por isso foi mais fácil todos ouvirem ao mesmo tempo o que era pretendido. No final da instrução, o RO. já tinha a estruturação da rosa-dos-ventos terminada. Terminadas as rosas-dos-ventos na mesa do pequeno grupo do Batman, vejo o A. a olhar as diferentes produções. Ao reparar que o seu trabalho está diferente das restantes crianças, o A. diz “A minha rosa-dos-ventos é mágica” e a auxiliar pergunta “então porquê?”, ao qual este responde “porque é diferente das outras todas”.

Depois dirigi-me junto do grupo dos jipes de corrida, estes, por serem mais, tinham 3 mesas separadas. Por isso, ao explicar o que era pretendido a atenção acabou por se perder. Tentei fazer passar por cada uma das mesas os diferentes recipientes com as formas geométricas, pedindo ao grande grupo que identificasse as mesmas e retirando posteriormente as que lhes eram necessárias. O P. e a R. foram as crianças que demonstraram mais dificuldade em realizar a estrutura do rosa dos ventos, ainda assim exploram escolhendo diferentes formas geométricas e fizeram uma colagem à sua maneira. A MR. acabou por repetir a atividade, pois a primeira colagem que fez acabou por explorar mais a cola do que propriamente a forma de construção da rosa-dos-ventos.

Registos Fotográficos



Figura 1 – Grupo do Batman a executar a atividade de construção da rosa-dos-ventos



Figura 2 – Grupo dos Jipes de corrida a executar a atividade de construção da rosa-dos-ventos

Planificação da Atividade Experiência – Construir uma bússola	
Intencionalidade Educativa	
• Exploração de diferentes materiais e ferramentas. • Introdução à metodologia científica.	
Área de desenvolvimento	
• Conhecimento do Mundo (ciência e tecnologia).	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Nomear os materiais necessários	• Nomeia a agulha, a folha, a rolha, o íman, a água, o recipiente e a bússola.
• Antecipar o que poderá ocorrer	• Antecipa o que poderá ocorrer
• Explorar diferentes materiais	• Explora diferentes materiais
• Observar os fenómenos que ocorrem na experiência	• Observa os fenómenos que ocorrem na experiência
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Água; • Agulha; • Folha de uma planta; • Rolha; • Iman; • Recipiente; • Bússola.	Em grande grupo sob orientação da educadora/estagiária.
Preparação da atividade	
Para a atividade, a estagiária deverá reproduzir novamente o vídeo referente à experiência, de forma a reavivar a memória do grupo para a atividade a realizar.	

Deverá já ter preparados os diferentes materiais a utilizar, assegurando-se que as agulhas se encontram devidamente guardadas dentro de uma caixa, de modo a que nenhuma criança se magoe durante a tua utilização.

Estratégias de dinamização

Antes de iniciar a experiência, a estagiária deverá perguntar se o grupo se lembra qual a forma que os escuteiros podem encontrar o Norte e o Sul sem bússola, caso estejam perdidos. Depois deverá mostrar os materiais (tendo especial atenção à manipulação das agulhas). Deverá pedir que as crianças nomeiem os materiais apresentados. Seguidamente, deverá pedir que o grupo antecipe o que irá ocorrer com os materiais. Com a ajuda das instruções dadas pela estagiária, as crianças deverão seguir os passos por ela ditados.

Em primeiro lugar, deverão preparar o recipiente vazio, colocando-o num sítio plano e estável.

Em segundo lugar, deverão de encher o recipiente de água até ao topo, quase até transbordar.

Em terceiro lugar, deverão identificar a folha e a rolha. Depois de identificados, a estagiária deverá espetar uma agulha em cada um dos materiais. Deverá também tapar com fita cola ou plasticina a ponta que pica, para que nenhuma criança no processo de magnetização se magoe.

Depois deverão pegar no íman, poderão explorar quais os materiais que têm ou não magnetismo (e se houver tempo poderá fazer um **diagrama de venn** dividindo os materiais que têm ou não magnetismo).

Explorados os materiais, deverá ser escolhida uma criança para executar a magnetização da agulha com a devida cautela e orientação. A criança deverá passar o íman várias vezes na agulha sempre na mesma direção.

De seguida, outra criança deverá colocar a agulha com a rolha na água, enquanto outra criança coloca outra a agulha com folha na água.

Depois deverão observar o fenómeno e comentar o observador, dizendo o que acham que aconteceu.

No final, deverão confirmar com a bússola se a agulha realmente aponta para Norte.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Descrição após execução

Coloquei em cima da mesa o tabuleiro com os materiais necessários. Depois perguntei ao grupo se se lembravam do que o escuteiro nos tinha dito que poderia acontecer caso um escuteiro se perdesse na floresta e não tivesse uma bússola. As crianças disseram que não se lembravam. Por isso, mostrei-lhe uma ilustração que reunia todas as características descritas pelo escuteiro. Para fazer uma bússola caseira expliquei que era necessária uma agulha, água e uma folha.

Depois noutra folha desenhei os materiais necessários e pedi que as crianças descrevessem os mesmos. O único que não conseguiram identificar foi o íman, que não estava muito bem desenhado. De seguida, pedia a participação de cada criança para que me ajudassem a montar a experiência. Pedi ao MC. para tirar o recipiente, depois a L. colocou a água no mesmo, a MR. foi dizendo os materiais presentes na lista e a LA. pegou no pedaço de rolha, o L., a J. e a R. pegaram nos imans. Pedi à MR. que confirmasse todos os materiais a serem utilizados. Faltava então as agulhas, que foram manipuladas com a minha ajuda, pois, tal como disse a R. “são perigosas e picam”. Expliquei que o passo seguinte seria colocar a agulha na água. Coloquei e perguntei “o que aconteceu?”, a J. e o L. responderam “a agulha afundou”. Depois de tirar a agulha, coloquei a mesma espetada na rolha e perguntei “o que acham que vai acontecer?”, a Lu., o L. e a J. responderam “vai flutuar”. Confirmámos a informação. Sequei novamente as partes e dei a rolha e a agulha, segurando a parte que picava, ao S. para que este passasse o íman ao longo da agulha. Nomeei o nome do processo que se chama “magnetização”. Depois, pedi ao S. que colocasse a agulha na água e pedi que descrevessem o que estava a acontecer. “está a mexer disseram”. Repetimos o processo algumas vezes para ver se a agulha fazia sempre o mesmo e reparámos que sim. Expliquei que assim a agulha estava a encontrar o norte e o sul. Depois pedi que confirmássemos com a bússola a direção do Norte. Ao repararmos que a direção da agulha coincidia com os pontos cardeais Norte e Sul, a R. lembrou que teríamos de experimentar com a folha. Perguntei a grupo se conseguiam antecipar o que iria ocorrer “Será que flutua?”. Confirmámos a informação e demos a atividade por terminada.

Registos Fotográficos



Figura 1 – Execução da atividade experiência bússola, com o pequeno grupo do Batman



Figura 2 – Execução da atividade experiência bússola, com o pequeno grupo do Jipes de Corrida

Planificação da Atividade Percurso Pedestre - Mapa	
Intencionalidade Educativa	
• Utilização de mapas simples; • Orientação espacial.	
Área de desenvolvimento	
• Conhecimento do mundo	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Identificar quais os pontos de referência do mapa	• Identifica o colégio; • Identifica a piscina; • Identifica o Centro Comercial Alegro.
• Identificar os pontos cardeais no mapa	• Identifica o Norte; • Identifica o Sul; • Identifica o Este; • Identifica o Oeste.
• Antecipar o percurso a realizar através da observação do mapa	• Antecipar o percurso a realizar através da observação do mapa
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Mapa; • Bússola; • Rosa-dos-ventos.	O pequeno-grupo em conjunto com a estagiária e com a educadora.
Preparação da atividade	
Parte da preparação desta atividade inicia-se com a construção da rosa-dos-ventos. Para isso, deverá ser enviado um recado para casa, pedindo aos pais que construam, juntamente com os seus filhos, a rosa-dos-ventos. Depois, as crianças do grupo deverão um primeiro contacto com o mapa para reconhecerem alguns dos pontos referência, de forma a que a leitura do mesmo seja mais fácil.	

Deverão relembrados os aspetos da natureza que foram referenciados pelo escuteiro (árvores, formigueiros, caracóis etc.).
Estratégias de dinamização
Cada criança deverá ter consigo um mapa e uma rosa-dos-ventos. Antes de partirem, para realizarem o percurso, deverão fazer uma breve análise do mapa: o que vêem, quais os pontos de referência, onde se encontra a rosa-dos-ventos. Depois, em grupo deverão discutir por onde acham que as setas indicam para ir. De seguida, devem identificar se as setas dizem que o caminho é para Norte, Sul, Este e Oeste. Organizadas as treze crianças e realizada a leitura do mapa, as crianças em conjunto com a educadora e com a estagiária deverão partir, seguindo o caminho. Sempre que existir alguma dúvida, deverão parar num sítio seguro, longe de carros, para discutirem as dúvidas existentes. Caso as crianças tenham algum tipo de dúvidas na leitura do mapa, estas deverão ser incentivadas a questionar os moradores locais à cerca das direções. Deverão ainda referenciar o local onde se cruzarem com o restante grupo. Ao longo do caminho deverão fazer inferências, se se encontram a descolar para Este, Oeste, Norte ou Sul. Deverão ter em conta alguns dos aspetos da natureza que foram referenciados pelo escuteiro, como as árvores, a existência de formigueiros, muros com caracóis e confirmar com a bússola se de facto as direções se encontram corretas.
Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Recursos
Figura 1 – Mapa utilizado
Descrição após execução
Depois de terem consigo a sua rosa dos ventos, as crianças, devidamente acompanhadas pelas adultas, dirigiram-se para a entrada do colégio. Aí, dividimo-nos nos dois pequenos grupos e foi explicado que o objetivo era ver onde nos cruzaríamos ou se existiria um grupo que chegasse mais rápido ao colégio. Seguidamente, distribuímos os mapas e cada grupo colocou se em pontos diferentes de partida. Comecei por pedir que observassem o mapa e começaram a dizer “eu tenho um tesouro”, porque o símbolo que marcava o local onde estávamos era uma cruz, um símbolo por nós utilizado durante a brincadeira dos tesouros. Perguntei “de onde partimos?” e de entre as

respostas “daqui”, “do portão” disseram “do colégio”, enquanto apontavam para o mapa. Depois perguntei, “e as setas apontam para onde?” e a Fada respondeu, apontando, “aqui para baixo”. Descoberto o ponto de partida, iniciámos o percurso com 11 crianças. O L. disse “é o caminho da natação!” reconhecendo as direções. Descemos com cautela, encostados à parede. Avisei o grupo que caso voasse algum mapa, devido ao vento, não era necessário apanhá-lo, para segurança das crianças. Quando chegámos a um cruzamento, a educadora perguntou “olhando para o mapa, para que direção acham quem é para ir, esquerda ou direita”. A maioria das crianças disse “pr’ali” apontando para a direita, a opção correta. Prosseguimos e parámos mais à frente onde foi questionado “estamos a ir em que direção? Norte ou Sul? Vejam o que está no mapa”. Primeiro, e por hábito, a maioria respondeu “Norte” mas passado um pouco surgiram novas opiniões como o caso da Fada que disse “Sul”, enquanto olhava a rosa dos ventos no mapa. Durante o caminho alguns disseram “o meu pai passa aqui”, reconhecendo os lugares onde passavam. Quando mudámos de direção, indo para a zona oposta, foi novamente perguntado “e agora estamos a ir para norte ou para sul?”. Primeiro alguns disseram sul e só depois norte. Pelo caminho disse-lhes para observarem as árvores e para verem se encontravam caracóis, dadas as informações que o escuteiro nos deu. Porém, não encontramos os caracóis e não observamos com atenção as árvores. Quando chegámos ao alegre o P. apontou para o mapa e para o edifício, dizendo, “caína encontrei”. Terminámos o percurso e a grande maioria disse que gostou.

Registos Fotográficos



Figura 1 – Pequeno Grupo do Batman a executar o percurso



Figura 2 – Pequeno Grupo dos Jipes de Corrida a executar o percurso

Planificação da Atividade Visita do Geógrafo	
Intencionalidade Educativa	
Identificar a atividade associada à profissão do geógrafo, percebendo o seu papel na comunidade.	
Área de desenvolvimento	
Conhecimento do Mundo	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
Debater sobre características associadas à profissão do geógrafo;	Debate sobre características associadas à profissão do geógrafo.
Nomear materiais necessários à profissão do geógrafo;	Nomeia materiais necessários à profissão do geógrafo;
Identificar a sua importância na comunidade;	Identifica a sua importância na comunidade.
Questionar de modo a ter as suas curiosidades respondidas.	Questiona de modo a ter as suas curiosidades respondidas.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
Materiais disponibilizados pelo geógrafo (Mapas, Globo, Livros...)	Em grande grupo, junto do geógrafo.
Preparação da atividade	
Para a preparação desta atividade, é necessário debater novamente com as crianças sobre quais são os utilizadores da bússola. Dado que a profissão do Geógrafo não é algo imediatamente compreensível para as crianças, estas devem ser elucidadas sobre algumas características do trabalho do mesmo. Depois, a estagiária deverá perguntar qual a opinião do grupo sobre a profissão e caso existam muitas questões, deve apontar e pedir que as façam diretamente ao profissional.	
Estratégias de dinamização	
Deverá ser pedido ao geógrafo que tenha uma linguagem simples e cLA., adaptada à faixa etária das crianças. Deverão ser expostas as questões colocadas pelo grupo, relativamente ao projeto sobre a	

rosa-dos-ventos, entre outras questões colocadas pelo grupo. Visto que se trata de uma atividade preparada por terceiros, a estagiária deverá estar atenta às questões das crianças, ajudando a conduzir o momento preparado pelo geógrafo.
Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Descrição Após Execução
O geógrafo chegou à sala e perguntou ao grupo o que achavam que era a sua função. O A. respondeu “é uma pessoa que tira fotografias”, confundindo geógrafo com fotógrafo. Mais tarde, depois de explicar que era uma pessoa que estudava as questões relacionadas com o planeta terra, os territórios e os diferentes climas existentes, o L. disse “é um explorador do mundo”. De seguida, o geógrafo disse saber que o grupo se encontrava a realizar um projeto sobre a rosa-dos-ventos e perguntou ao grupo se sabiam como é que as pessoas não se perdiam quando não tinham mapas. O A. respondeu “se não houver mapa podemos ver na natureza e seguir as estrelas para não nos perdermos”. No seguimento desta conversa o geógrafo pediu que algumas crianças desenhassem no quadro a rosa-dos-ventos. O A., a L., o L. e a J. participaram desenhando no quadro a rosa-dos-ventos. Foi interessante observar as diferentes conceções tidas pelos mesmos, relativamente à figura da rosa-dos-ventos. O A. desenhou-a como se de um sol se tratasse, já a L. desenhou um círculo, marcando quando pontos como se de uma cruz se tratasse. Penso que a L. fez assim, pois foi como o escuteiro fez. Depois o geógrafo explicou, recorrendo ao globo, o que acontecia na antiguidade, como os barcos conseguiam guiar-se pelo mar, sem mapas. Depois também explicou ao grupo que no seu trabalho, também conseguia fazer previsões do tempo, através dos “mapas da chuva” (mapas pluviais). As crianças ficaram curiosas, perguntando como seria possível, ao que o geógrafo respondeu “através de um satélite. Vocês sabem o que é um satélite?”. O A. respondeu “Um satélite é aquilo que vai muito alto”. Por fim, o geógrafo mostrou às crianças diferentes mapas que havia trazido consigo e a L. perguntou “onde nós estamos?”. Em conjunto, vimos que aquele mapa em específico era de uma zona de Lisboa e que continha várias linhas, indicando por onde passava a linha do comboio. Assim, o geógrafo alertou o grupo para a existência de diferentes tipos de mapas, desde mapas dos comboios, de diferentes zonas do país, de diferentes países, dizendo também que seria possível construir mapas como quisessem, dos locais que quisessem, por exemplo, dos quartos e casas das crianças.

Registos Fotográficos



Figura 1 – Crianças a desenharem as suas conceções da rosa-dos-ventos



Figura 2 – Exploração dos materiais trazidos pelo geógrafo

Planificação da Atividade Observar as estrelas	
Intencionalidade Educativa	
Reunir conhecimento sobre o mundo natural, nomeadamente sobre as estrelas.	
Área de desenvolvimento	
Conhecimento do Mundo	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
Nomear que a estrela polar indica o Norte;	Nomeia que a estrela polar indica o Norte;
Reconhecer a existência da Ursa Maior e Ursa Menor.	Reconhece a existência da Ursa Maior e Ursa Menor.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
- Computador; - Vídeo alusivos à temática; - Apresentação Powerpoint; - Projektor.	Estagiária e o grande grupo.
Recursos Multimédia	
Episódio <i>Peppa Pig</i> “Estrela Polar” - https://www.youtube.com/watch?v=oAnA-98U6_g	
Preparação da atividade	
Para preparar esta atividade é necessário preparar o espaço da sala, de modo a que o chão fique confortável para que as crianças se possam deitar pelo espaço. Também é necessário preparar o projetor, de forma a que todas as crianças consigam visualizar os vídeos projetados.	
Estratégias de dinamização	
As crianças deverão deitar-se no chão e deverá ser mostrado o vídeo sobre a estrela polar, para contextualizar as crianças sobre o que vai acontecer. Depois de verem o vídeo, deverá ser contada a seguinte história:	

“Os super-heróis da sala 9 partiram numa grande aventura! Levaram consigo mapas, a rosa-dos-ventos e bussolas para não se perderem! Durante o dia cruzaram-se com os correios, com o quiriquiqui, com umas criaturas de Halloween assustadoras, com o são Martinho, com um escuteiro, com um botão invisível, com as esculturas do bordalo II e com um geógrafo. Sabem com quem é que eles também se cruzaram? Com piratas assustadores que lhes tiraram as bússolas e as rosas-dos-ventos, se calhar para fazerem um tesouro. E os mapas? Esses voaram com o vento que soprava com tanta força que os super-heróis acharam que também iam voar! Caiu a noite e surgiram as primeiras estrelas no céu. Os super-heróis não tinham nem mapas, nem bussolas, nem a rosa dos ventos! E a única coisa que queriam era voltar para casa! E agora meninos, o que acham que eles fizeram? E como é que encontram a estrela polar?”. Depois de discutida a existência da estrela polar e qual o ponto cardeal que esta indica, a estagiária deverá perguntar “Como é que acham que a história deve terminar?”

Recursos



Figura 1 – Slide 2 do Powerpoint apresentado



Figura 2 – Slide 15 do Powerpoint apresentado

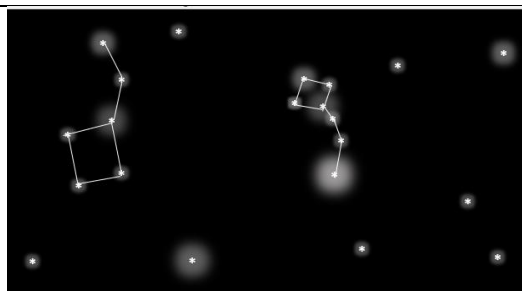


Figura 3 – Slide 18 do Powerpoint apresentado

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Descrição após execução

No geral a atividade foi bem-sucedida. O facto de a sala ter estado às escuras, as crianças deitadas no chão e a visualização do vídeo trouxeram alguma agitação para a atividade. Ao terminarem de visualizar o vídeo proposto as crianças ficaram entusiasmadas ao verem as sugestões que são automaticamente geradas pelo *Youtube*. O D. disse de imediato “Agora o do gato!” e as outras crianças também pediram para ver outros vídeos. Confesso que neste momento, voltar a “agarrar” o grupo, pedindo a sua atenção não foi tarefa fácil. Porém, ao colocar o PowerPoint, que continha a nossa foto de grupo, foi um bom elemento para voltar a captar a atenção do grupo. A maioria ouviu atentamente a história por mim criada. Depois de projetados os slides que continham a Ursa Menor e a Ursa Menor, perguntei ao grupo qual achavam que seria a estrela para a qual a seta apontava. O R.O. respondeu de imediato “estrela polar”. De seguida perguntei “e que ponto cardeal ela indica? Para onde vamos se seguirmos a estrela polar?” a I. completou dizendo “para Norte”. Para terminar a atividade, perguntei ao grupo como achariam que deveria terminar a história. Obtive respostas como “depois seguiram a estrela e encontraram o caminho para casa!” (I.).

Planificação da Atividade A posição do sol relativamente à construção.	
Intencionalidade Educativa	
Reconhecimento de relações espaciais entre objetos.	
Área de desenvolvimento	
Matemática (Consciência Espacial)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
Identificar os diferentes conceitos espaciais;	- Identifica o conceito <i>em cima</i>; - Identifica o conceito <i>ao lado</i>;
Identificar as iniciais dos pontos cardeais;	- Identifica o N (Norte); - Identifica o S (Sul); - Identifica o E (Este); - Identifica o O (Oeste);
Cooperar na construção da casa de madeira.	Coopera na construção da casa de madeira.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
- Bola (Sol); - Blocos de construção; - Folhas de Papel; - Canetas.	Em pequeno grupo com a educadora/estagiária.
Preparação da atividade	
Para esta atividade é necessário ter prontos todos os materiais antes do início da atividade.	
Estratégias de dinamização	

A estagiária deverá começar por explicar de forma geral qual será o objetivo da atividade. Primeiramente, deverão construir a casa de madeira em conjunto, definindo o que esta será (o colégio, uma casa, etc). De seguida, depois de todas as crianças cooperarem na construção da casa, a estagiária deverá colocar o sol ao lado, mais precisamente do lado direito e dizer “*vamos imaginar que é de manhã, muito cedo. O sol está a nascer e surge do lado direito. Qual será o ponto cardeal que este indica?*”. Depois de identificado o ponto cardeal em questão, deverá mostrar às crianças os diferentes papéis com as iniciais dos pontos cardeais. No caso, a resposta a esta pergunta é o “Este” e por isso, as crianças deverão olhar os papéis e associar qual das letras/palavras se relaciona com o ponto cardeal pedido. Deverá fazer o mesmo com os restantes pontos cardeais, até que estejam colados à volta da construção o Norte, Sul, Este e Oeste, colocando as seguintes questões: “*é meio dia, hora de almoço, o sol está em cima da construção, o que quer dizer que indica o ponto...? (sul)*”; “*já ao final da tarde, o sol volta a estar ao lado da construção, pronto para o por-do-sol. O ponto cardeal a poente é...? (oeste)*”.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Descrição após execução

Na minha ótica, esta foi a atividade que não foi tão bem conseguida ao longo do projeto. Apesar da intencionalidade primordial da mesma ser o desenvolvimento da consciência espacial, penso que as questões que lhe foram associadas tornaram-se bastante complexas, sendo que o conceito é muito abstrato para as crianças. A primeira parte, que consistiu na construção da “casa” também foi bem sucedida, gerando pequenos conflitos de partilha de peças que foram rapidamente resolvidos entre os pares. O facto que não nos encontramos todos no mesmo ponto, todos de frente para a construção, também causou alguma confusão durante a atividade. As crianças mais velhas (5 anos) do grupo dos jipes de corrida, foram uma mais valia, pois o maior à vontade com a temática tornou a atividade mais rica. Já no pequeno grupo do Batman, no dia em que realizei a atividade, faltaram as crianças com 5 anos e penso que, se estas tivessem estado presentes teriam tornado a temática muito mais rica.

Iniciei a atividade por perguntar se ainda se lembravam da atividade que havíamos feito há algum tempo sobre o sol e a mão direita. As crianças, principalmente no grupo do Batman, não se

lembravam muito bem deste jogo e posto isto, decidi continuar e pedir que primeiramente, e em conjunto construíssem uma casa com os blocos de madeira fornecidos.

Depois de construída a casa, começámos por colocar os pontos cardeais consoante a posição do sol. Perguntei-lhes “de manhã, se esticarmos o braço direito em direção ao sol, que ponto cardeal encontramos?”. As crianças tiveram dificuldade em responder e por essa razão decidi colocar eu o papel com o ponto cardeal em questão, o Este. Depois, perguntei-lhes “ainda se lembram do que o escuteiro nos contou? À hora de almoço, se olharmos para o sol, que ponto cardeal é que este nos indica?”, neste caso a M. respondeu “Sul!”. Dei-lhe feedback positivo e prossegui a atividade, perguntando “então se já descobrimos onde fica o sul, já conseguimos descobrir onde fica o Norte”. O R.O. respondeu colocando o papel com a letra no respetivo local. Depois pedi ao R.G. que colocasse o “Oeste” no sítio que faltava, comparando os respetivos pontos cardeais com a bússola que lhe havia dado. Ao comparar cada uma das letras da bússola com as letras colocadas na mesa, o R.G. disse-me “isto está mal”. Primeiro, não percebi o porquê, mas depois, olhei mais atentamente e reparei que este tinha razão. De facto, as letras entre correspondentes ao “Este” e ao “Oeste” estavam trocadas. Por estar de frente para o grupo e não ao lado do grupo, fiquei confusa e a minha perceção sobre os pontos ficou baralhada, daí o erro. Felicitei o R.G. pela observação e corriji. Prossequimos a atividade. Depois de num primeiro momento, identificarmos os pontos cardeais relativamente à posição do sol, sugeri ao grupo um outro desafio. De seguida, recorrendo à bússola, o objetivo era identificar quais os pontos cardeais em relação à casa. Para o R.G., esta atividade foi bastante complexa, pois permaneci o tempo todo a dizer “Mas isto está torto!”. Isto porque a disposição dos pontos cardeais ficou na diagonal e não paralela à construção realizada para o grupo. O M. e a Le. foram as crianças que demonstraram um maior desinteresse pelo momento. Durante toda a atividade, a M. demonstrou ter bastante consciência ao nível da palavra, pois quando colocados os papeis com os respetivos nomes dos pontos cardeais, esta identificou-os de imediato: “Sul é este”.

No fim, visto que senti que a atividade não decorreu da melhor forma, perguntei-lhes se tinham gostado. O R.G. disse de imediato que não e a D. disse que sim.

Registos fotográficos



Figura 1 – Execução da atividade com o pequeno grupo Jipes de Corrida (já construído o “colégio” seguindo-se da colocação do sol.)

Planificação da Atividade Caça ao tesouro	
Intencionalidade Educativa	
Utilização de mapas simples.	
Área de desenvolvimento	
Conhecimento do mundo	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
Posicionar o mapa corretamente;	Posiciona o mapa corretamente;
Identificar os pontos de referência do mapa;	Identifica os pontos de referência do mapa;
Interpretar as pistas cedidas.	Interpreta as pistas cedidas.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
- Mapa do colégio; - Mapas diversos; - Báu; - Bússola; - Lupas; - Lanterna; - Moedas; - Cruz; - Pala de olho de pirata.	Em grande grupo, em deslocação pelas diferentes partes do colégio.
Preparação da atividade	
Esta atividade surge do constante interesse das crianças pela brincadeira, por eles criada, sobre os tesouros e piratas. O interesse era tal que as crianças pediam constantemente a criação de uma área dos tesouros. Para criar esta área, foi necessário negociarmos em conjunto quais os itens que achavam ser necessários para a construção da mesma. Depois de ter sido feito o levantamento dos materiais desejados, foi necessário adquirir os mesmos. Adquiridos os materiais, foi necessário	

pensar e elaborar um mapa de fácil leitura para as crianças. De seguida, e de igual importância, foi necessário elaborar um conjunto de pistas de fácil interpretação a ser ouvidas pelas crianças para que estas possam participar adequadamente na caça ao tesouro.

Estratégias de dinamização

Para estratégias da presente atividade é necessário distribuir os mapas pelo grupo. Depois de cada elemento ter consigo o seu mapa, a estagiária poderá começar por ler a carta deixada pelo “pirata”. Seguidamente, o grupo deverá de seguir as pistas escritas e encontradas, confrontando com o mapa que lhes foi entregue.

- *Pista 1*

Super-heróis da sala 9, aqui escreve-vos um pirata misterioso que tem um desafio para vocês. Ser-vos-á dado um mapa do colégio a cada um com o objetivo de seguirem as pistas encontradas, para que possam descobrir a surpresa que vos deixei! Vão precisar de uma bússola, das vossas rosas-dos-ventos, dos mapas e de muita atenção! Estão preparados? Para encontrarem a minha próxima mensagem, vão ter de ir para Oeste. Uma dica, é um sítio que costumam ir algumas vezes durante o dia! Encontrem um papel dobrado e entreguem-no à Catarina.

- *Pista 2*

Foi fácil encontrarem o papel? Agora que estão no ponto Oeste, quero que se dirijam até Sul! Têm de ir devagar, em silêncio e com os olhos bem abertos! No caminho podem encontrar os mais pequeninos, mas o ideal é que encontrem outra pista, para chegarem a surpresa que vos quero dar. Já sabem o que é?

- *Pista 3*

Encontraram mais uma pista? Muito bem! Agora que estão na parte mais a Sul devem de apontar todos para Este com o vosso braço direito! Devem deslocar-se até à porta e ver se encontram mais alguma pista.

- *Pista 4*

(Ilustração Cubo) Ouvi dizer que cada um de vocês guarda os brinquedos e outras coisas, num sítio com o mesmo nome desta figura. Sabem qual o nome? Devem procurar a próxima pista no cubo de um menino, cujo nome começa com a letra S de Sul.

- *Pista 5*

BOA super-heróis! Estão cada vez mais perto! Agora quero que se desloquem ao ponto mais a Norte, dentro do colégio! Uma dica... Cheira muito bem!

- Pista 6

(Ilustração babete)

- Pista 7

Super-heróis, estamos perto do fim... Em fila, sigam a Catarina até à entrada do polivalente. Discutam entre vocês onde acham que se encontra o que vos quero dar!

A Catarina dir-vos-á “quente” se estiverem perto e “frio” se estiverem longe. Preparados?

Depois de terminadas as pistas, as crianças deverão procurar o tesouro. Quando encontrado, deverão nomear os materiais presentes no mesmo e discutir em que parte da sala este deverá permanecer.

Recursos



Figura 1 – Mapa simplificado do colégio

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Descrição Após Execução

O grupo sentou-se à entrada da sala. Depois de ser entregue a cada um mapa, pedi que interpretassem o mesmo. Tiveram um pouco de dificuldade ao início, mesmo tendo pedido que não girassem a folha, pois isso iria causar a má leitura do mapa. Lida a primeira pista, instalou-se a confusão, por minha culpa, pois não dei às crianças um ponto referência. Deveria ter pedido que todos se levantassem ordeiramente, com o mapa bem posicionado, olhando para a zona do refeitório. O que aconteceu, é que sem instruções cada criança ficou virada para direções opostas causando dificuldade na interpretação da pista cedida. Com a ajuda da educadora, demos então orientação para que todos se posicionassem na mesma direção. Este pequeno detalhe fez toda a diferença. As crianças descobriram para onde se teriam de deslocar. O A., a Lu., o RO. e o S. demonstraram-se muito competitivos para chegar às pistas. Durante todo o tempo respeitaram as indicações dadas e encontraram rapidamente o tesouro. No momento em que encontraram, as crianças ficar *eufóricas*, demonstrando apreço pelo tesouro.

Registos Fotográficos



Figura 1 – Início da atividade (Explicação)



Figura 2 – Crianças encontram as primeiras pistas da caça ao tesouro



Figura 3 – Exploração dos materiais presentes no baú



Figura 4 – Criação da área dos tesouros

Planificação da Atividade	
Mímica	
A atividade não se realizou.	
Intencionalidade Educativa	
Expressar e representar ações em prática faz-de-conta estruturada.	
Área de desenvolvimento	
Jogo Dramático (Artes Criativas)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
Explorar as possibilidades expressivas através do corpo;	Explora as possibilidades expressivas através do corpo;
Executar corporalmente ações em práticas de faz de conta estruturadas;	Executa corporalmente ações em práticas de faz de conta estruturadas;
Adivinhar as ações expressivas do grupo de crianças.	Adivinha as ações expressivas do grupo de crianças.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
- Rádio - Obra musical gravada "The Gonk" - Dawn of the Dead (https://www.youtube.com/watch?v=ksR0wDS-L_c&list=PLd0ilE1moz_cdyKMW5Wmwy8aBG6WbIAXb) - Ilustrações das ações a executar (Anexo A)	<u>Aquecimento</u> – Grande Grupo, dispersos pelo espaço, movimentando-se. <u>Desenvolvimento</u> – Durante a discussão, os 4* pequenos grupos sentados nos diferentes cantos da sala. Durante a apresentação, o grupo que apresenta fica de pé, enquanto as restantes crianças ficam sentadas em meia lua a assistir. <u>Retorno à Calma</u> - Grande Grupo, primeiramente sentados, depois de pé, dispersos pelo espaço.

Preparação da atividade
Para a preparação desta atividade, a estagiária deverá preparar o rádio, testando o som. Depois deverá deixar a sala com o máximo espaço possível, removendo obstáculos, para que as crianças possam circular livremente. Deverá também ter impressas as imagens referentes às ações a serem executadas pelas crianças.
Estratégias de dinamização
<u>Aquecimento</u> ('3) – Para aquecimento, as crianças deverão estar de pé, espalhadas pela sala. A estagiária deverá dar a instrução da atividade, dizendo que irá colocar uma música. Deverão estar atentos às instruções que serão dadas ao longo do tempo, pois irá ser pedido que imitem algumas ações. Ao ouvi-la, o grupo deverá movimentar-se pelo espaço, descontraindo e balançando o corpo. Depois deverá introduzir ações, que as crianças deverão imitar, apenas com gestos: - Tomar banho; - Pintar; - Passear um cão; - Comer; - Colher flores; - Cuidar de um bebê. No fim, desliga a música e deverá dizer para as crianças pararem ficarem no lugar onde se encontram. <u>Desenvolvimento</u> ('10) – Serão realizados 4* grupos de crianças, sendo que a estagiária deverá formar os mesmos, utilizando a técnica de atribuição de grupo (1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4... até todas as crianças terem um número. De seguida, pedir para se juntarem os número 1, os número 2, e assim sucessivamente). Depois de estarem os quatro grupos divididos, a estagiária deverá pedir que cada grupo fique numa ponta diferente da sala, de modo a que não vejam e não oiçam o que estão a combinar. É dada a instrução dizendo que será entregue uma ilustração com uma ação que deve ser realizada pelo grupo em forma de mímica. O objetivo é que cada um dos elementos faça algo relacionado com a figura mas utilizando meramente gestos. As restantes crianças terão de adivinhar o que são, ou qual a ação que está a ser feita. Poderá mostrar uma ilustração, a título de exemplo,

que não seja utilizada por nenhum dos grupos. Seguidamente, deverá entregar a cada um dos grupos uma ilustração de uma ação a executar:

- Escuteiros;
- Banda;
- Equipa de Futebol;
- Super-heróis;
- Piratas/Exploradores;
- Família;
- Pescadores;
- Ida à praia...

Passando de grupo em grupo, deverá ajudar a definir como vão fazer, lembrando que só podem utilizar gestos. Discutidas as ideias, cada um dos grupos deverá apresentar os gestos, de forma a que o restante grupo adivinhe o que estão a fazer.

Retorno à calma ('3) – Ao som de uma música mais calma, as crianças sentadas no chão, deverão imitar as ações realizadas pela estagiária: sorrir para a criança que se encontra ao seu lado, esticar os braços, espreguiçar e levantar-se lentamente. Depois de levantados, é dada por terminada a sessão.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Anexo M. – Projeto “Vou para Norte”



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

“VOU PARA NORTE!”

A Metodologia de trabalho por projeto aplicada ao contexto de
Jardim-de-infância

Rute Catarina Carvalho

(Nº 2016131)

Trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de

Conhecimento e Docência em Educação de Infância

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docentes: Abel Arez, Manuela Rosa e Sandra Fernandes

2017-2018

INDICE

INTRODUÇÃO	P.5
CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	P.7
FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO.....	P.10
APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS... P.14	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	P.34
REFERÊNCIAS.....	

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O que sabemos	15
Figura 2 - O que queremos saber?	16
Figura 3 - Como vamos descobrir?	17
Figura 4 – Técnica do Balão	18
Figura 5 – Ligação de Pontos	19
Figura 6 – Atividades de pesquisa	20
Figura 7 – O que sabemos sobre o escuteiro?	21
Figura 8 – Visita do escuteiro	22
Figura 9 – Experiência Bússola.....	23
Figura 10 – Percurso pelo meio envolvente.....	24
Figura 11 -Palavras chave projeto.....	25
Figura 12 – Construção rosa-dos-ventos.....	26
Figura 13 – Visita Geógrafo.....	26
Figura 14 – Painel divulgação.....	28
Figura 15 – Produtos do projeto.....	29
Figura 16 – Criação área dos tesouros.....	29
Figura 17 – Registos de avaliação.....	33

LISTA DE ABREVIATURAS

MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

O presente documento tem como intenção apresentar o projeto “Vou para Norte”, desenvolvido em contexto jardim-de-infância, durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II).

O interesse do pequeno grupo, constituído por treze elementos, surgiu aquando da exploração do mapa de áreas da sala (cf. Anexo 1), utilizado para apoiar as crianças no momento de planear as atividades a executar durante o dia.

Uma das crianças, começou por apontar para os diferentes ícones do mapa (correspondentes a cada uma das áreas da sala), parando no canto do mapa, onde se encontrava uma rosa-dos-ventos. Neste momento, o S. disse “Nós temos isto aqui na sala!”. Como forma de expandir o diálogo e entender o que é que a criança queria dizer com aquilo, a educadora pediu que então o S. mostrasse ao grupo onde se encontrava a rosa-dos-ventos na sala. Este, dirigiu-se a uma das áreas da sala, a área da natureza, de onde trouxe consigo uma bússola, que mostrou ao grupo. A partir deste momento, iniciou-se uma breve conversa sobre o que seria aquela figura. Nos dias seguintes, durante as brincadeiras na sala de atividades, a bússola e termos como “Norte” e “Sul” passaram a estar constantemente presentes no diálogo das crianças, tornando-se progressivamente o interesse do grande grupo.

O intuito primordial deste projeto foi responder às questões colocadas pelas crianças, fomentando os seus interesses, envolvendo-os no processo investigativo promovido pela Metodologia de trabalho por projeto. Neste sentido, as atividades de pesquisa, a discussão de ideias e a execução de atividades, tal como o envolvimento geral no desenvolvimento e planeamento do projeto, foram fulcrais para o decorrer do mesmo.

Para pressupostos teóricos, orientadores deste presente projeto, foram utilizadas referências relativas ao desenvolvimento da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), em contexto jardim-de-infância. Assim, para o desenvolvimento de uma boa prática durante o projeto “Vou para Norte!”, foram tidas em conta as diferentes fases de projeto preconizadas tanto por Katz e Chard (1997), tanto por Vasconcelos et al. (2010), sendo estas, planeamento e início/definição de problema e planificação; desenvolvimento dos projetos/execução e reflexão e conclusões/divulgação e avaliação (fases exemplificadas paralelamente).

Durante o processo, foram ainda todas em conta as cinco estratégias de desenvolvimento do projeto, também desenvolvidas por Katz e Chard (1997): (i) discussão; (ii) trabalho de campo; (iii) investigação; (iv) representação e (v) apresentação.

A transversalidade das áreas de conteúdo e a articulação de saberes, também foi um aspeto a ser tido em conta durante o projeto, pois tal como referia Gardner, citado por Roldão (2004), “A educação bem sucedida apetrecha os estudantes com um sentido de como o mundo pode ser visto de acordo com diferentes tipos de lentes” (p.66).

Uma das principais preocupações ao longo de todo o projeto, foi que este satisfizesse os interesses das crianças, sendo que “o interesse real ou potencial das crianças” é primordial para o desenvolvimento de trabalhos por projeto (Katz, & Chard, 1997, p.121).

Para os procedimentos éticos utilizados ao longo do projeto, apoiei-me nos princípios éticos proclamados pela Carta Ética da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Tendo como enfoque o compromisso com as crianças, procurei durante a execução de todo este projeto ter “expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento”, sem subestimar a capacidade de aprendizagem das mesmas (p.2). Procurei ainda que os interesses das crianças fossem o enfoque central durante a execução de todo o projeto. Por fim, mas não menos importante, considerei o princípio da promoção da aprendizagem e da socialização “numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2), tentando oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem às crianças.

CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

A caracterização do contexto, da equipa educativa, das crianças e das suas famílias permite ao educador aprofundar conhecimentos sobre as características de todos os atores envolvidos no estabelecimento educativo. Estas características influenciam diretamente o trabalho que o educador realiza com as crianças, as famílias das mesmas e ainda a dinâmica de trabalho desenvolvida pela equipa educativa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Vivendo numa sociedade onde a diversidade é cada vez maior, em que cada criança provém de um meio sociocultural muito próprio, existindo um elevado número de fontes de onde provém o seu conhecimento, sendo, conseqüentemente, maior o número de informações e saberes partilhados nas salas de Jardim-de-infância, torna-se essencial entender o background das crianças com quem se trabalha (Cardona, 2008, p.26).

É na sala de atividades que surgem diversos interesses que acabam por determinar aqueles que poderão ser temas a ser realizados através de um projeto, sendo este uma “investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender”, em que a sua principal característica é o “esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças”. (Helm, Beneke & Cols, 2005, p.23)

Neste sentido, e tendo por base as características do ambiente socioeducativo onde o grupo de crianças se encontra (cf. Anexo 2), o modelo pedagógico seguido pelo estabelecimento educativo e a ação pedagógica têm por base a metodologia de trabalho por projeto, tornando o contexto um enlace perfeito entre ambas as metodologias. Este facto deve-se, pois, o presente estabelecimento educativo tem como modelo pedagógico a abordagem High-Scope, que prima pela aprendizagem ativa das crianças.

Os princípios da aprendizagem ativa, presentes no modelo High-Scope, assentam em quatro pontos fulcrais, sendo estes: (i) o fornecimento de atividades às crianças que se baseiem na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo; (ii) o planeamento de atividades tendo em conta os grupos específicos de crianças, em função das suas especificidades (língua, idade, capacidades); (iii) o encorajamento e desenvolvimento da aprendizagem cooperativa; (iv) a estimulação da resolução de problemas baseadas na observação direta do que ocorrer no meio local; (v) o trabalho

cooperativo entre os pais e a comunidade; (vi) a observação e avaliação do alcance da aprendizagem; (vii) o desenvolvimento da responsabilidade social com as crianças, no espaço sala, através da formulação de um acordo e (viii) a criação de um ambiente organizado atrativo e entusiasmante (Siraj-Blatchford, 2004, p. 17).

Assim, considero que a MTP é complementar a toda a abordagem High-Scope vivenciada diariamente pelas crianças. Esta abordagem privilegia os princípios da aprendizagem pela ação, onde a criança é construtora do seu conhecimento, adquirindo-o através das interações com os objetos, materiais, pessoas e com o meio. A aprendizagem decorre ainda de momentos de iniciativa pessoal, onde ocorre muitas vezes ocorre a resolução de problemas, que levam as crianças a desenvolver diferentes experiências de interação com o meio.

A realização de projetos em Educação Pré-Escolar acaba por conceder à criança oportunidade de desenvolver a competência de ser capaz de “saber fazer em acção”, quando devidamente apoiada pelo educador-motivador (Vasconcelos et al., 2010, p.12)

Tal como referem Hohmann e Weikart (2011), um verdadeiro ambiente onde ocorre aprendizagem ativa é um ambiente que “dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (p.7). Neste sentido, um ambiente educativo que se distingue pela escuta da voz ativa da criança, onde são verdadeiramente tidas em conta as suas vontades e interesses, é um ambiente potenciador de oportunidades de ação e aprendizagem, onde surgem diferentes interesses e questões solidificadas pela motivação.

A pedagogia de participação, tal como refere Oliveira-Formosinho (2009), é centrada em atores que co-constroem o seu conhecimento, “participando nos processos de aprendizagem”, causando uma rutura com as pedagogias tradicionais que defendem uma pedagogia transmissiva.

Tendo em conta a pedagogia da participação, considero fundamental interliga-la com os princípios defendidos por Tomás (2007) acerca da mesma. Neste sentido a participação por parte das crianças requer quatro elementos chave, sendo eles: (i) a intervenção ativa na tomada de decisões de forma contínua por parte das crianças; (ii) a troca de informações e diálogo entre os adultos e a criança com base no respeito mútuo; (iii) o poder da criança de modelar o processo como os resultados e (iv) o reconhecimento de que as capacidades, experiências e interesses das crianças, que se encontram em constante desenvolvimento e mudança, são fundamentais no momento de determinar a natureza da sua participação (Tomás, 2007, p.55). Para que pedagogia

da participação de preconize é necessário que os agentes educativos tenham assentes na sua prática os princípios da pedagogia da escuta.

Tendo por base estes princípios, é possível desenvolver um projeto solidificado pela aprendizagem ativa das crianças, em que a criança assume um papel não de “cientista solitário, mas um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros.” (Vasconcelos, 2009, p.1).

FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

A curiosidade, o questionamento e o interesse das crianças são a alavanca para o início de projetos, bem como a influência do “meio em que [a criança] vive, cabendo à escola partir dos interesses e saberes de cada criança para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1998, p.100).

Assim, os trabalhos por projetos deverão ter por base as iniciativas das crianças, tendo ainda em conta as suas motivações e/ou situações imprevistas vividas pelas mesmas ou pelo grupo, que despertem a sua curiosidade (Ministério da Educação, 1998).

Neste caso em específico, e tal como já foi referido anteriormente, o projeto “Vou para Norte!” surgiu do interesse da rosa-dos-ventos presente no mapa de áreas da sala (Anexo A). Os instrumentos de orientação, como a bússola e os mapas, e os conceitos relacionados aos pontos cardeais, nomeadamente Norte, Sul, Este e Oeste, passaram a estar presentes na maioria das brincadeiras das crianças.

Deste modo, identificado o interesse das crianças, foi necessário partir à descoberta sobre quais os conhecimentos prévios das mesmas e quais as suas questões. Para isso, foi necessário seguir uma metodologia, no caso a MTP, que segundo Vasconcelos (2011), é uma metodologia que envolve um trabalho assumido em grupo e de pesquisa no terreno. Delinear a “planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” é fulcral para ponto de partida de qualquer projeto (Vasconcelos, 2011, p.9).

É natural que ao longo do tempo surjam, por parte das crianças, diversas perguntas e curiosidades e enquanto educadores devemos filtrar as mesmas, de modo a obter as que tenham maior significado para o grupo em questão, cabendo ao educador de infância seleccionar os temas para projetos (Katz e Chard, 1997).

Assumindo que, “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”, após ser tida uma

ideia dos conhecimentos base em questão, está na altura de definir objetivos (Katz e Chard, 1997, p.123).

Na ótica do educador de infância, o projeto “Vou para Norte!” teve um conjunto de objetivos a serem cumpridos, sendo estes:

- (i) Promoção da metodologia científica – Isto é, conceder às crianças oportunidades de desenvolver a metodologia científica, vivenciando as diferentes etapas da mesma, de entre elas, o questionamento, a colocação de hipóteses, a previsão de como encontrar respostas, a experimentação e recolha de informações, a organização e análise de informação para chegar a conclusões, comunicando-as posteriormente (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 86).
- (ii) Estimular o desenvolvimento global da criança – Para este objetivo, a intenção central é preparar e executar com as crianças atividades e oportunidades que englobem uma grande variedade de áreas científicas, contribuindo para a transversalidade do currículo;
- (iii) Promover o contacto com instrumentos de localização e orientação espacial e com o meio envolvente.

Na ótica da criança, e tendo por base os seus interesses e motivações identificados no início do projeto, foram delineados diferentes objetivos com o intuito de responder às questões colocadas pelas crianças, no momento em que responderam à questão “o que queremos saber?”:

- (i) Reconhecer os utilizadores da bússola;
- (ii) Nomear alguns passos de utilização da bússola;
- (iii) Identificar espaços onde seja utilizada a bússola;
- (iv) Identificar que o sol pode indicar os pontos cardeais dependendo das horas;
- (v) Nomeia os quatro pontos cardeais.
- (vi) Nomear onde vive o pai Natal;

Para o desenvolvimento deste projeto foi necessário ter como suporte as diferentes fases, ideais e valores defendidos por Vasconcelos et al. (2010), para a execução de projetos que tenham por base a MTP.

Numa primeira fase, é necessário identificar/definir o problema, interesse, questão a resolver pelo grupo de crianças. Segundo Katz e Chard (1997), é também nesta fase que surge a discussão preliminar, em que as crianças partilham os saberes previamente adquiridos sobre o tema em questão, sendo que é importante ser revelado “o grau de familiaridade que as crianças já têm com o assunto, e as suas opiniões, interesses e comentários sobre aspetos particulares”, que se tornam extremamente enriquecedores para este momento. (Katz e Chard, 1997, p.150).

A partir desta primeira conversa, e tendo como foco o conhecimento base de todos os envolvidos no projeto, o educador(a) de infância poderá construir um registo que agrupe as questões relacionada com “o que sabemos” (Vasconcelos et al., 2010).

Katz e Chard (1997), ressaltam ainda que durante estas “discussões prévias”, o educador(a) de infância tem oportunidade de aceder conhecimentos quer ao nível comportamental, quer linguístico, que as crianças possuem para falar sobre experiências que para elas são relevantes.

Depois surge a segunda fase relacionada com a planificação e desenvolvimento do trabalho. Para Vasconcelos et al. (2010), o planeamento não é algo estanque e “unidirecional”. Poderá adquirir inúmeras vertentes e caminhos, pois tem por base “o diagnóstico da realidade educativa”, **as necessidades**, bem como as necessidades do grupo (p.15).

Mais uma vez, podem ser elaboradas teias, ou mapas de ideias, como um suporte para ajudar a definir pontos orientadores do projeto, como por exemplo “quem faz o quê” ou ainda se são necessários algum tipo de materiais. Estes mapas conceituais acabam ainda por ajudar os educadores a estabelecer as intenções/linhas orientadores gerais que guiam o trabalho por projeto. Tal como referem Vasconcelos et al. (2010), estas intenções são facilmente adaptáveis às necessidades e interesses expressos pelas crianças, porque independentemente do mote inicial do projeto, a inexistência de interesse faz o mesmo cair por terra.

A terceira fase é definida como execução, tratando-se de um processo de pesquisa e das experiências diretas que permitem a criança aceder ao que desejam saber, organizando, selecionando e registando informações (Vasconcelos, et al., 2010). Existem diversos instrumentos e diferentes formas de registar e organizar tudo o que foi aprendido até ali, desde fotografias, desenhos, entre outros. As questões levantadas primeiramente vão sendo confrontadas, levando à obtenção de informações sobre a evolução dos saberes de cada uma das crianças. Nesta fase, a sala de atividades e o

próprio jardim de Infância, acabam por se transformar num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi e Vasconcelos, citados por Vasconcelos et al., 2010). Segundo Katz e Chard (1997), no decorrer desta fase o educador deve assumir-se como um “instrumento para a promoção da cultura da sala de atividades, o que possibilita às crianças cooperarem, avaliarem-se umas às outras e partilharem o trabalho de todo o grupo com os outros” (p.178).

Por fim a última fase da MTP é a fase de divulgação e avaliação do projeto. É nesta fase que decorre a fase de socialização do saber, contribuindo para que este se torne útil para quem escuta a divulgação de projetos. A divulgação pode ser feita às famílias ou a outras crianças, onde são sistematizados os saberes adquiridos ao longo do tempo. Edwards citado por Vasconcelos et al. (2010) defende que a “experiência culminante [que] ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (p.17).

Durante esta fase é também realizada pelas crianças a fase de avaliação de projeto, em que as crianças têm o direito de expor a sua opinião sobre trabalho realizado até então. Neste sentido, poderá ser questionado, as atividades que gostaram mais, quais gostaram de ter experimentado e quais as atividades que não foram tão bem-sucedidas.

Segundo Vasconcelos et al. (2010), nesta fase também é compreendida a qualidade das pesquisas, das tarefas realizadas e ainda das informações recolhidas. Por conseguinte, é realizado um balanço sobre as competências adquiridas com o projeto. A opinião das crianças poderá ser documentada de inúmeras formas, como por exemplo desenhos, e através destes documentos poderá ser feita uma comparação da evolução do processo de aquisição de conhecimento das crianças caso tenham sido elaborados registos no início do projeto. Estas avaliações também contribuem para o trabalho reflexivo do educador de infância, para que este perceba o que foi adquirido positivamente e as lacunas existentes ao longo de todo o processo investigativo, podendo melhorar os mesmos a longo prazo.

APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS

Tal como já foi referido, o local onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II tem como modelo a abordagem High-Scope. Como tal, uma parte da rotina acaba por se desenvolver em pequenos grupos, neste caso, em dois pequenos grupos: o grupo do jipes de corrida e o grupo do batman.

O projeto “Vou para Norte!” surgiu num desses dois pequenos grupos, constituído por treze crianças, e foi se expandindo progressivamente para o restante grupo, tornando-se um projeto que envolveu todas as crianças do mesmo.

O facto do trabalho por projeto ser uma metodologia frequentemente aplicada nas salas do estabelecimento educativo em questão, facilitou o desenvolvimento do mesmo, pois as crianças que já haviam frequentado a presente instituição em anos anteriores, acabavam por já se encontrar familiarizadas com a MTP. No entanto, como o projeto surgiu no início do ano letivo, e para algumas crianças este foi o primeiro ano nesta instituição educativa, este à vontade não foi comum a todas as crianças. Para isso, foi necessário ter em conta, algumas estratégias que levassem ao interesse daqueles que nunca haviam feito um projeto deste tipo. Estas estratégias, passaram muito pela colocação de materiais novos na sala, como o caso de mapas e outras bússolas e ainda a tentativa de estimular a motivação das crianças para o desenvolvimento de momentos desta tipologia.

De uma forma bastante informal, deparei-me com aquela que pareceu ser a primeira fase de um projeto: A definição do problema.

Observado o interesse geral do pequeno grupo ao manipularem a bússola encontrada pelo S., a educadora perguntou às crianças “Para que serve a bússola?”. Foram obtidas diferentes respostas tais como:

- “Para não me perder” (J.);
- “Se eu me perder posso ir ter com um polícia” (M.);
- “Para eu ir para o Norte” (D.)
- “O pai Natal mora no polo Norte” (L.).

Depois de realizada a discussão preliminar, recolher informações efetivas sobre os conhecimentos das crianças tornou-se primordial (cf. Anexo 3). Este momento de obtenção de respostas teve como resultado a seguinte teia inicial de suporte ao projeto:



Figura 1 – O que sabemos

Dado o interesse detetado, foi proposto que fosse realizada uma atividade de pesquisa sobre este tema/tópico. Assim, a rosa-dos-ventos, trata-se do tema do projeto que tem como tópico a utilização de diferentes instrumentos para a orientação espacial.

No momento de definição do problema, Katz e Chard (1997) defendem que, o interesse sobre determinado tema pode não ser despertado em todas as crianças. Após a pequena discussão sobre "Para que serve a bússola", detetei que nem todas as crianças estavam despertas para este tema, principalmente as mais novas (três anos). Por conseguinte, e como forma de tentar expandir o interesse para todo o pequeno grupo, na semana seguinte, acabei por levar ao grupo alguns mapas e a figura da rosa-dos-ventos. Penso ser essencial, procurar e desenvolver estratégias que estimulem e motivem o grupo nas fases preliminares do projeto.

Noutro momento, em conjunto com o pequeno grupo onde surgiu o interesse, discutimos algumas ideias sobre a rosa-dos-ventos (cf. Anexo 4). Para dar início a este

momento, entreguei a cada um uma ilustração da rosa-dos-ventos. De seguida, perguntei-lhes “O que é isto?” e obtive como respostas “Uma estrela” (M.R.) e “Uma bússola!” (S.). Posteriormente perguntei “Para que serve?” e aí o S. respondeu-me “Para ir para cima e para baixo”. No seguimento desta resposta, a educadora perguntou “Para cima e para baixo como?”, ao qual o S. respondeu “Para Norte e para Sul”, enquanto exemplificava com as mãos. Nesta primeira fase, tal como referem Katz e Chard (1997), “para muitas crianças entre os 3 e os 5 anos a sua experiência mais comum é serem-lhes feitas perguntas em vez de serem elas próprias a fazê-las” o que acaba, a meu ver, por tornar o momento de questionamento um pouco condicionado (p.159).

Desde muito cedo apercebi-me da complexidade do tema em questão e nesta atividade em específico senti nitidamente que também era uma dificuldade para as crianças dizerem aquilo que sabiam, visto que não tinha em sua posse conhecimentos sobre o tema.

O ponto seguinte a ser definido no projeto foi “O que queremos saber?” e nesse sentido obtivemos a seguinte teia (Figura 2):

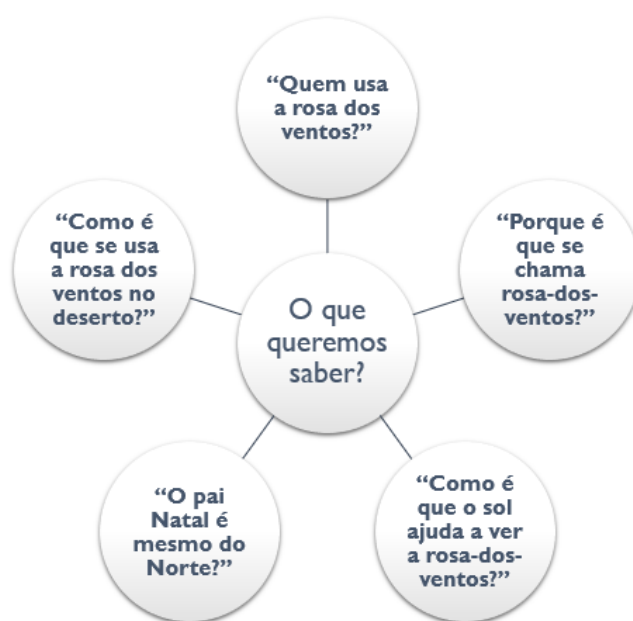


Figura 2 - O que queremos saber?

Delineada a questão de partida, e após discutirmos o que o grupo de crianças queria descobrir, discutimos também de que forma iríamos obter essas mesmas informações. Seguindo, esta lógica obtivemos a seguinte teia:

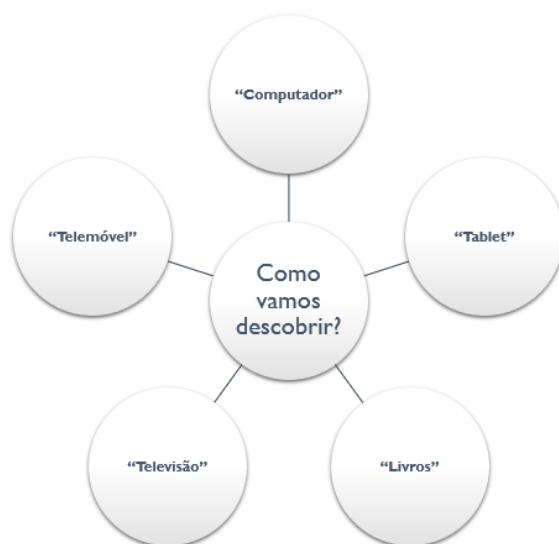


Figura 3 - Como vamos descobrir?

Definidas as questões a investigar, partimos deste modo para a segunda fase do projeto. A partir deste momento já é possível iniciar o planeamento e desenvolvimento do projeto investigativo.

Foram realizadas inúmeras atividades relacionadas com o projeto, sendo que umas estiveram diretamente relacionadas com as questões inicialmente colocadas pelas crianças, enquanto que outras tiveram um carácter mais complementar, relacionando-se com interesses que foram surgindo ao longo do tempo.

Importa referir que inicialmente, algumas das atividades só foram efetuadas pelo pequeno grupo onde o interesse surgiu, sendo que adaptei as mesmas aos interesses ou intencionalidades a cumprir com o outro pequeno grupo. Gradativamente, as atividades passaram a ser realizadas pelos dois grupos. Uma das atividades que marcou este momento foi a visita do escuteiro, que despertou interesse no grande grupo.

Diretamente relacionadas com as questões colocadas inicialmente estiveram a Atividades de Pesquisa; a Visita do Escuteiro; o Percurso pelo Meio envolvente; a Visita

do geógrafo e ainda a Caça ao Tesouro. Como atividades complementares ao projeto, surgiram as atividades do Jogo da Rosa-dos-Ventos; a atividade da Ligação de Pontos; a Experiência da Bússola; a Construção da Rosa-dos-Ventos; a Observação das Estrelas, e ainda, a Posição do Sol relativamente à construção realizada pelas crianças.

Para iniciar o projeto, fiz uma atividade que decidi realizar uma atividade quebragelo com o grupo de crianças. Neste sentido, colorimos um cartão, realizando uma pintura com balões e criando posteriormente uma rosa-dos-ventos, que tinha o intuito de ser utilizada durante diferentes atividades. Ainda assim, acabou por estar sempre exposta, desenvolvendo a literacia das crianças, pois muitas vezes, principalmente as mais velhas, olhavam para a mesma, olhando para as iniciais de cada ponto e associando-os às respetivas palavras (Norte, Sul, Este e Oeste). O indicador-chave de desenvolvimento, acabou por estar relacionado com as artes criativas, em que as crianças tiveram oportunidade de experimentar uma nova técnica de pintura: técnica do balão.



Figura 4 – Técnica do Balão

A atividade Jogo da rosa-dos-ventos (Anexo 5)

Dado que, quando as crianças falavam nos pontos cardeais referiam-se meramente ao norte e ao sul, foi meu objetivo apresentar-lhes os restantes pontos cardeais, por meio de um jogo que desafiasse a motricidade grossa dos envolvidos.

Deste modo, o indicador-chave presente nesta atividade foi Desenvolvimento Físico e Saúde, nomeadamente ao nível da Motricidade Grossa, em que as crianças demonstram força, equilíbrio e sentido de oportunidade no uso dos músculos grandes.

Depois de realizado uma primeira vez este jogo, voltámos a repetir este jogo mais tarde, num local diferente do que havia sido escolhido primeiramente. Assim, o objetivo foi que as crianças ganhassem a perceção de que os pontos cardeais não são estáticos, isto é prolongam-se pelo espaço. Neste caso específico, e como ainda nos encontrávamos no início do projeto, tive de adaptar a atividade às necessidades do outro pequeno grupo, onde ainda não havia surgido o interesse sobre o tema (cf. Anexo 6).

Ligação de Pontos (Anexo 7)

A atividade de ligação de pontos, teve por base o indicador-chave de desenvolvimento a Matemática, mais precisamente os Números e Símbolos. Neste caso, o objetivo primordial seria que as crianças identificassem e utilizassem os números, desenvolvendo a numeracia emergente. Teriam de ligar os pontos presentes na figura, seguindo a ordem natural dos números. Por fim, o objetivo era que adivinhassem qual a figura construída com a união dos diferentes pontos. É de referir que esta atividade só foi executada pelo pequeno grupo dos jipes de corrida (grupo onde surgiu o interesse), sendo que o grupo do batman fez uma atividade com a mesma tipologia, porém com uma figura diferente.

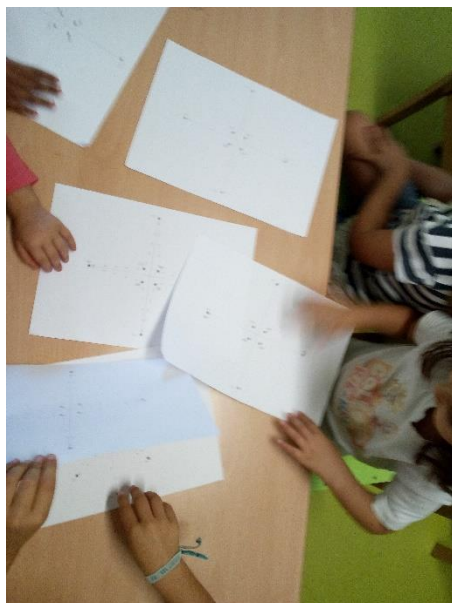


Figura 5 – Ligação de Pontos

Atividade de Pesquisa

Nesta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de manipular inúmeras ferramentas de pesquisa, para verem as suas perguntas a serem respondidas. O indicador-chave de desenvolvimento primordial desta atividade foi a abordagem à aprendizagem, em que as crianças utilizaram recursos (nomeadamente livros, enciclopédias, mapas e computador), para reunirem informação e formularem ideias acerca do mundo.

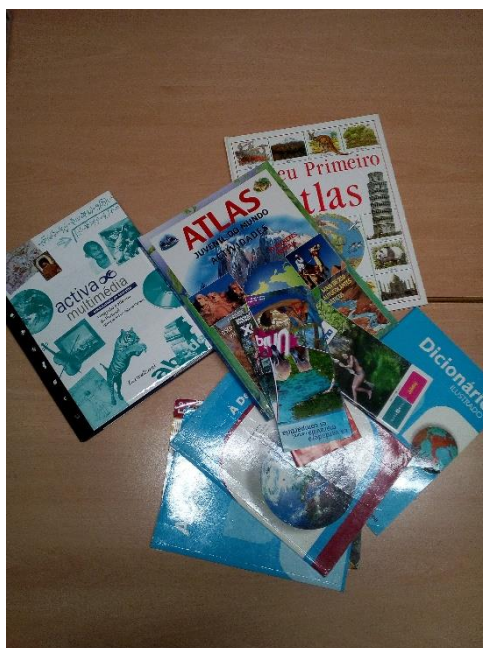


Figura 6 – Atividades de pesquisa

Visita do Escuteiro

Aquando da discussão sobre "o que queremos saber?", foi perguntado sobre quais seriam os utilizadores da bússola. Provocados à reflexão, no sentido positivo, pela educadora, esta perguntou-lhes o que sabiam sobre esta pessoa. O interesse foi tão grande, que surgiu uma chuva de ideias dentro da teia "o que queremos saber?" como é possível ver na figura 7.

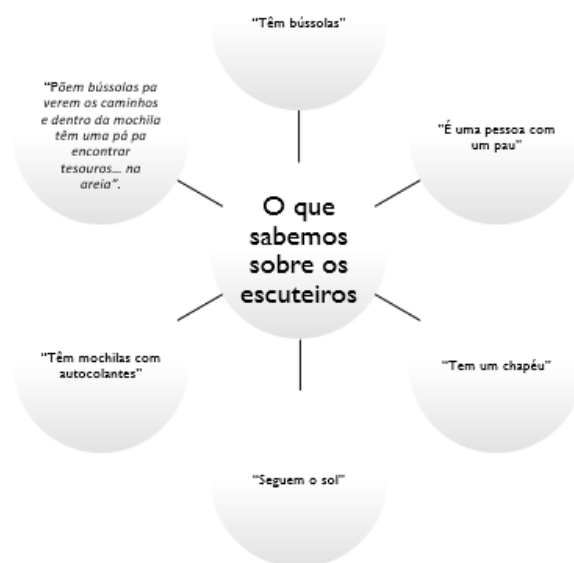


Figura 7 – O que sabemos sobre o escuteiro?

Convidámos um escuteiro para visitar a sala, de modo a desenvolver na área da formação pessoal e social, pois é muito benéfico para as crianças conhecerem diferentes profissionais que contribuem para diferentes funções na comunidade. Esta acabou por ser a intencionalidade educativa da atividade. O escuteiro começou por explicar quais as normas de utilização das bússolas e dos mapas, falando posteriormente no planeta terra, falando também nos polos magnéticos existentes nos mesmo. Depois seguiu falando dos pontos cardeais e colaterais, exemplificando dentro da sala os locais onde ficavam os pontos norte, sul, este e oeste. Apresentou-nos também diferentes formas de reconhecer na natureza, para onde fica o norte, sul, este e oeste. Neste seguimento falou da estrela polar (norte), das entradas dos formigueiros (sul), do musgo das árvores (norte), do posicionamento dos caracóis em muros (este), etc. Para além destes conhecimentos, o escuteiro explicou ainda ao grupo algumas curiosidades e gestos utilizados no escutismo, sendo que o "sinal de alerta" foi o que despertou maior interesse no grupo".



Figura 8 – Visita do escuteiro

Experiência da bússola (Anexo 8)

Depois do escuteiro ter explicado ao grupo que era possível construir uma bússola em casa com os materiais certos, o grupo ficou bastante interessado. Iniciámos a atividade com base na metodologia científica, em que ao longo do processo de construção da bússola as crianças foram sendo questionadas, antecipando o que poderia ocorrer, como por exemplo, "se colocarmos a rolha a água, o que vai acontecer?", "se colocarmos a agulha sem a magnetizar na água, o que acontece?". A Ciência e Tecnologia foi o indicador-chave de desenvolvimento relacionado com a presente atividade, em que as crianças tiveram oportunidade de por em prática os processos de Experimentação, Antecipação e tirando ainda Conclusões. Esta atividade foi executada pelos dois pequenos grupos, porém em dias diferentes.



Figura 9 – Experiência Bússola

Percurso pelo meio envolvente (Anexo 9)

Através da manipulação de mapas simples, dirigimo-nos para o espaço exterior concretizando um pequeno percurso pedestre. O objetivo era que as crianças se familiarizassem com a manipulação de mapas. O indicador-chave de desenvolvimento desta atividade foi o desenvolvimento dos Estudos Sociais, nomeadamente na área da Geografia, em que o objetivo fundamental foi que as crianças reconhecessem e interpretassem características e locais no seu meio ambiente.



Figura 10 – Percurso pelo meio envolvente

Palavras-Chave (Anexo 10)

Durante todo o projeto existiu um conjunto de palavras constantemente a ser utilizado pelo grupo de crianças e por esta razão foi desenvolvida a presente atividade. Antecipadamente refleti sobre quais seriam as palavras mais relevantes que foram

sendo ditas ao longo de todo o projeto e construí os suportes de apoio à atividade. Depois, discutimos em pequeno grupo quais haviam sido as palavras mais ditas ao longo do projeto. As crianças nomearam as palavras "este", "norte" e "bússola". Como não existiram mais respostas estendi o vocabulário das crianças apresentando-lhes as restantes palavras que foram sendo ditas com maior frequência ao longo do projeto. Assim sendo, as palavras-chave do projeto foram "sol", "norte", "sul", "este". Esta atividade teve como intencionalidade educativa desenvolver a atividade de escrita, promovendo um momento de linguagem, literacia e comunicação.



Figura 11 -Palavras chave projeto

Construção da rosa-dos-ventos (Anexo 11)

Para a construção da rosa dos ventos, as crianças tiveram acesso a diferentes formas geométricas e puderam construir a rosa-dos-ventos, da forma que lhes pareceu mais indicada. No caso, o intuito foi explorar as diferentes formas geométricas identificando-as, nomeando-as e descrevendo-as.

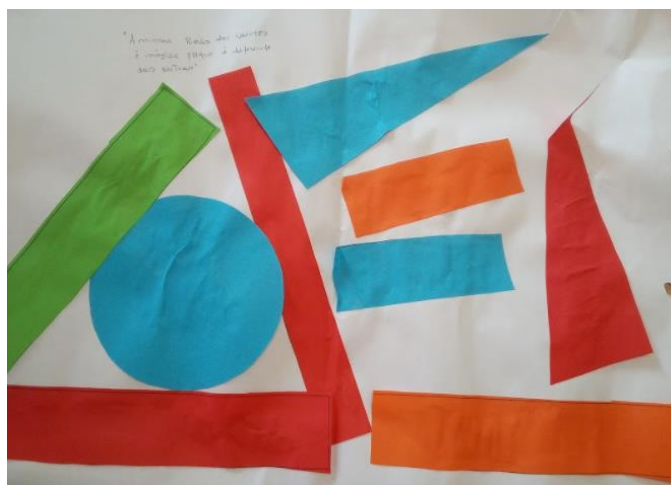


Figura 12 – Construção rosa-dos-ventos (A. “A minha rosa-dos-ventos é mágica porque é diferente das outras todas”).

Visita do Geógrafo (Anexo 12)

Dado o interesse do grupo em manipular o mapa de áreas da sala, em perceber o porquê de a rosa-dos-ventos ter este mesmo nome e ainda de perceber como é utilizada a bússola, pensámos ser positivo ter contacto com um geógrafo que nos pudesse elucidar sobre estas questões. Por esta razão, convidámos um geógrafo que trouxe consigo alguns mapas e um globo para tirar as dúvidas das crianças do grupo. O indicador-chave desta atividade foi os Estudos Sociais, mais precisamente os Papéis na comunidade, em que era pretendido que as crianças reconheçam que as pessoas exercem diferentes papéis e funções na comunidade.



Figura 13 – Visita Geógrafo

Observação das estrelas (Anexo 13)

Como vimos alguns vídeos que falavam sobre as estrelas e como o escuteiro também nos falou da existência da estrela polar, foram projetadas no teto da sala vídeos sobre o tema e também as estrelas, mais especificamente a ursa menor e a ursa maior, sendo explicado, muito sucintamente de que forma é possível encontrar o norte através das mesmas. O indicador-chave de desenvolvimento da presente atividade foi a Ciência e Tecnologia, nomeadamente o Mundo natural e físico, onde as crianças reuniram conhecimento sobre o mundo natural e físico.

Construção Blocos de madeira (Anexo 14)

Esta atividade surgiu para responder à questão "como é que o sol ajuda a ver a rosa dos ventos?". Neste sentido, a intencionalidade educativa primordial passou por desenvolver o pensamento geométrico, esperando por parte das crianças que estas mobilizassem conceitos como "de frente", "ao lado" etc. A partir da consciência espacial e do reconhecimento das relações espaciais entre pessoas e objetos, as crianças teriam de associar a posição do sol ao ponto cardeal indicado. Isto é, se o sol estivesse em cima da construção de blocos feita primeiramente, isto quereria dizer que o sol se

encontrava a indicar o sul, se imaginássemos o sol durante o período da manhã do lado direito da construção, queria dizer que o sol indicava o ponto este, etc. Esta atividade foi a menos em conseguida no geral, sendo demasiado complexa.

Caça ao Tesouro (Anexo 15)

Durante o tempo de execução do projeto, as crianças foram ~~tendo~~ realizando algumas brincadeiras relacionadas com piratas. Foi criado pelas mesmas um jogo de caça ao tesouro, em que um “pirata” escondia um tesouro e os restantes jogadores, intitulados de super-heróis, teriam de encontrar o tesouro escondido, ou dentro da sala de atividades, ou num dos pontos do colégio. Durante este mesmo jogo, foram sendo mobilizados alguns dos conhecimentos e conceitos adquiridos ao longo do projeto “Vou para Norte”:

Nota de Campo N.º 18.1.

Durante o jogo da caça ao tesouro, o A. e o S. referiram-se aos pontos cardeais:

A. - “Ele (tesouro) está para Norte!” Enquanto segurava a bússola.

S. – “Temos de ir para Norte”.

A brincadeira foi-se repetindo ao longo de vários dias e as crianças começaram a planear que as suas atividades do dia iriam decorrer na, ainda inexistente, “área dos tesouros”. Dado o interesse, considerou-se oportuno criar uma “área dos tesouros”. Primeiramente, junto do grupo, fiz um levantamento dos materiais que achavam ser necessários nesta área, obtendo como respostas bússolas; mapas; lupas e tesouros.

Por conseguinte, e para a implementação desta área achei conveniente realizar uma Caça ao Tesouro dentro do próprio colégio, em que a principal intencionalidade educativa passou pela exploração de mapas simples.

Para a divulgação do projeto, foi discutido em grande grupo como este poderia ser realizado. Ficou definido que iríamos fazer uma exposição com todos os trabalhos e produtos do projeto “Vou para Norte”, numa sala específica e que iríamos receber nesta “exposição” as crianças das restantes correspondentes à valência de jardim-de-infância. Para incluir as famílias, foi realizado um convite, que os convidava a comparecer no colégio durante o período da tarde, para que, juntamente às suas crianças pudessem ver as atividades realizadas ao longo de todo este projeto.

Antes de ser realizada a exposição, foi concretizado um painel junto à sala, onde foram colocados os diferentes objetivos das crianças e as respectivas atividades ao longo do mesmo.



Figura 14 – Painel divulgação

Como produtos do projeto, surgiram a identificação das paredes da sala os pontos cardeais devidamente colocados e orientados, foi colocada uma rosa-dos-ventos no centro da sala e ainda foi criada uma nova área.



Figura 15 – Produtos do projeto

Os instrumentos acima figurados, colocados nas paredes e chão da sala, foram uma estratégia efetiva, para que as crianças vivessem o conceito do que é ir para “Norte” ou “Sul” etc.

Nota de Campo N.º 40.3.

Durante o momento de planejar propus que, ao invés de dizerem as áreas como “área da casa”, “área dos blocos”; me dissessem “quero ir para sul”, ou outros pontos cardeais, consoante a localização do mesmo. Antes, expliquei às crianças que a área da arte ficava para oeste, a área da natureza para sul e assim sucessivamente.



Figura 16 – Criação área dos tesouros

A área dos tesouros foi um dos produtos finais do projeto, sendo que este surgiu do interesse do grande grupo.

No que concerne à avaliação, esta é um elemento fundamental que integra e regula a prática educativa, envolvendo um conjunto de princípios e procedimentos de acordo com o grupo de crianças que o educador acompanha (Gaspar & Silva, 2010). Este procedimento tem como finalidade apoiar o processo educativo, de modo a recolher informações essenciais para que o educador possa tomar decisões sobre a sua prática (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, P.15). No caso da MTP, não é diferente e por essa razão, a avaliação é um passo fundamental de forma a compreender se o processo investigativo foi significativo para o grupo.

Pessoalmente considero que os enfoques de todas as vivências obtidas pelo projeto devem basear-se no processo ao longo do tempo e não nos resultados. Os resultados obtidos, acabam muitas vezes por se tratar de momentos pontuais que não definem o progresso e percurso da criança, nem a qualidade do processo educativo.

No caso do presente projeto, foram efetuadas diferentes dinâmicas de avaliação. Ainda assim, considero fundamental afirmar que é necessário estar atento a qualquer momento do dia-a-dia, pois são nos momentos mais simples que se obtém as mais relevantes avaliações.

Nota de Campo N.º 50.1.

Fomos ao teatro ver a “Bela e o Monstro no gelo”. Ao subir a escadaria, esta encontrava-se identificada por letras. A J. disse “Olha é o N... A mesma letra do Norte!”.

Nota de Campo N.º 59.2.

Enquanto o D. manipula a bússola, o S. diz “cuidado! Não pode estar aí a panela!” (o ferro junto da bússola pode provocar alterações no campo magnético da mesma).

Nota de Campo N.º 64.4.

Foram lançados os balões dos desejos no espaço exterior. Enquanto este voavam pelo céu o P. disse “olha o balão tá indo para cima, para norte!” (apesar de não ser a noção mais correta, é bastante surpreendente pois o P. tem 3 anos e foi uma das crianças que não demonstrou muito interesse no decorrer do projeto.)

Decidi destacar algumas das frases produzidas ou momentos vividos pelas crianças, para a avaliação do projeto, porém existem mais e além disso foi delineado um momento específico de avaliação.

Realizei junto do grande grupo uma dinâmica intitulada de “Polgarómetro”, em que as crianças, ao colocar o polegar para cima, avaliariam o projeto como tendo sido positivo e do seu agrado. Ao colocarem o polegar para baixo avaliariam o projeto como negativo. Posteriormente, pedi que justificassem a sua opção. Das vinte e três crianças presentes nesse momento, apenas uma colocou o seu polegar para baixo e perguntei-lhe o porquê, ao qual me respondeu “Porque sim” (R.G.). Fiz-lhe outras questões como “Houve alguma atividade que tivesses gostado menos?”, no entanto não quis responder a esta questão. No caso das respostas positivas, as crianças responderam “Eu gostei da bússola” (M.), “Eu gostei de fazer a bússola” (S.) e “Eu gostei porque fomos passear” (A.).

Mais tarde e com cada um dos dois pequenos grupos, mostrei-lhes as fotografias dos momentos até então. Depois disso pedi que realizassem um desenho com aquilo que haviam gostado mais de fazer, dizendo também o que haviam aprendido:

Nota de Campo N.º 66.3.

“Vimos um explorador da terra (geógrafo)” (L.)

“A bússola é uma roda, a rosa-dos-ventos é um X” (L.)

“A bússola é pa saber para onde vamos” (J.)

“porque os caracóis ficam do lado de dentro porque do lado de fora faz vento” (L.)

“Aprendemos a fazer a bússola” (J.)

“[Para utilizar a bússola temos de...] Segurar e o aponta para onde nós vamos” (J.)

“Se não houver ferro ó pé da bússola os senhores não vão pó sítio enrrado, vão pó sítio certo”. (D.)



Figura 17 – Registos de avaliação

Neste momento de avaliação, consegui diferenciar o à vontade existente sobre a temática entre os dois pequenos, sendo que o grupo onde o interesse surgiu (grupo dos Jipes de Corrida), demonstrou mais facilidade em comunicar o que aprendeu até aqui. O pequeno grupo do Batman, por ter sido juntado ao projeto mais tarde, pelo facto do interesse ter surgido mais tarde, também acabou por ter implicações na significação do projeto.

No que concerne às famílias, estas foram bastante recetivas a todos os desafios que lhes foram propostos no âmbito do projeto, tendo trazido alguns livros, mapas, e construções das rosas-dos-ventos por mim pedidas (Anexo 16 e 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de trabalho por projeto traz inúmeras vantagens para os constituintes do ambiente educativo em questão, sendo deste modo enriquecedor para toda a comunidade educativa. As crianças têm oportunidade de expandir o seu próprio “leque” de saberes, assentes na vivência dos inúmeros momentos fomentados pelo próprio projeto, bem como os diferentes agentes educativos que também beneficiam da MTP. Pessoalmente, o trabalho de pesquisa que deve ser feito pelo educador de infância de forma a aperfeiçoar os seus conhecimentos, prevenindo lacunas aquando dos momentos de partilha de informação, permitiram-me saber mais sobre um tema tão específico como o tratado.

A MTP tem inúmeras vantagens, como o facto dos educadores(as) se apoiarem nos interesses da criança, tendo por base a sua motivação intrínseca, permitindo-lhe responder de forma a incentivar a sua própria disposição e aplicar as suas capacidades e saberes nas atividades desenvolvidas na sala de atividades (Katz & Chard, 1997, p. 23).

No caso do tema e tópico do presente projeto, por este ser bastante abrangente e a meu ver com conceitos bastante abstratos para as idades compreendidas entre os três e os cinco anos, estes exigiam da minha parte e também por parte da educadora uma postura de “provocação”. Tal como referem Vasconcelos et al. (2010), esta postura baseia-se na introdução de questionamento das assunções realizadas por parte das crianças, levando-as à reflexão, bem como à experimentação.

Por esta razão, considero que o objetivo relacionado com a “Promoção da metodologia científica” foi atingido, pois o projeto “Vou para Norte!” requereu por parte das crianças etapas como a questionação, a colocação de hipóteses, a previsão de como encontrar respostas, a experimentação e recolha de informações, a organização e análise de informação para chegar a conclusões, comunicando-as posteriormente (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 86).

Uma das lacunas por mim identificadas ao longo deste projeto foi o facto de este ter por base um tema um tanto ou quanto geral, cujo tópicio era um pouco abstrato. Apesar de ao longo de todo o projeto, o foco ter estado maioritariamente em três pontos centrais, sendo estes, a rosa-dos-ventos e pontos cardeais, a bússola e ainda a utilização de mapas, acabaram por ser tópicos bastante abrangentes. Este facto poderá ter influenciado na forma como as representações foram andaimadas no pensamento da criança, tornando as representações menos detalhadas.

Voltando a nomear aspetos positivos, considero que a presente prática apresentada se regeu pela característica da transversalidade do currículo, recusando desta maneira a ideia defendida por Oliveira-Formosinho (2009), que nos diz que o currículo não deverá ser um “uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (p.10).

A execução do projeto “Vou para Norte!” deixou-me desperta para as questões da durabilidade de projetos. Penso que, de uma forma geral, houve um equilíbrio entre as atividades do projeto e atividades paralelas ao mesmo, tornando possível a coexistência de diferentes atividades na sala das crianças. Ainda assim, penso que o projeto foi bastante longo e as crianças, principalmente as mais pequenas, acabaram por perder o interesse ao longo do tempo. Estou ciente de que a MTP não tem de incluir obrigatoriamente todas as crianças de um grupo, ainda assim, tentei envolvê-las da melhor forma possível.

No que concerne ao rigor científico por de trás de algumas atividades realizadas, assumo que a complexidade do tópicio me levou facilmente a cometer algumas inferências de forma incorreta.

No entanto, termino o projeto fazendo um balanço positivo, ciente de que o mais importante de tudo é o processo, as vivências, as experiências e oportunidades cedidas pelas atividades e por todo o processo investigativo e não tanto o produto final do mesmo.

Penso que um projeto que se apoie nas quatro fases orientadoras da MTP, sendo estas a planificação; o desenvolvimento; a execução e a avaliação e divulgação, bem como numa ação pedagógica sustentada pelos ideais da pedagogia de escuta, da pedagogia participativa, estimulando os interesses e motivações das crianças, será sempre um projeto bem-sucedido.

REFERÊNCIAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado a 2 de maio de 2017 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional, Volume III (número 1). 13-34.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al (orgs.), Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação. Braga: Universidade do Minho, 1104-1121.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011) Educar a Criança (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). A abordagem de projecto na educação de infância. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (1998). Qualidade e Projeto na Educação Básica. Lisboa: Ministério da educação - Departamento de Educação Básica.
- Oliveira- Formosinho, J. (Org.), Costa, F., & Azevedo, A., (2009). Limoeiros e Laranjeiras – Revelando as aprendizagens. Lisboa: ME-DGIDC.
- Práticas, I (3), 8-20. ROLDÃO, M.C. (2004). *Transversalidade e Especificidade no Currículo: Como se constrói o conhecimento?* Infância e Educação – Investigação e Práticas; Revista do GEDEI. (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), n.º 6, 61-72.
- Siraj-Blatchford, I (Coord.) (2004). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.

ANEXOS

Anexo 1 – Mapa de áreas da sala de atividades



Anexo 2 - Caracterização de uma ação educativa contextualizada

Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

O estabelecimento educativo onde realizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto jardim-de-infância, localiza-se na zona periférica de Lisboa, numa freguesia habitada por cerca de 37000 habitantes (Censos, 2011).

A área circundante ao colégio é caracterizada pela existência de múltiplos estabelecimentos comerciais, o que contribui para uma grande abundância de postos de trabalho no setor terciário. A instituição educativa em questão, acaba por ser a resposta social para os trabalhadores que têm os seus empregos na localidade onde está inserida a creche e o jardim-de-infância.

O meio envolvente acaba por ser uma zona meramente comercial, não existindo por perto muitas habitações, o que torna a zona bastante movimentada durante o dia. O facto de ser próxima a uma estrada nacional com muito movimento, também contribui para que, junto da creche e jardim-de-infância exista bastante tráfego ao longo do dia. Os acessos por meio de transportes públicos são reduzidos, existindo apenas duas redes de transportes para chegar ao local: uma rede de autocarros pública e uma rede de autocarros privada.

Não existem jardins, nem parques infantis por perto, o que impossibilita que neste meio as crianças tenham contacto com a natureza. No entanto, recorrendo às potencialidades do meio, existe um centro comercial, que acaba por ser uma mais valia quando os interesses das crianças se prendem com as ofertas deste local, como por exemplo, projetos ligados à alimentação, às profissões, aos serviços prestados pelo setor terciário, etc.

Contexto Socioeducativo

Para descrever o contexto socioeducativo em questão, considero de grande pertinência começar por identificar o modelo educativo adotado pela instituição educativa.

O colégio tem como respostas sociais as valências de creche e jardim-de-infância, preparados e pensados para as faixas etárias, para as necessidades e para o desenvolvimento das crianças que as frequentam.

Relativamente à valência de creche, duas das salas são de berçário, outras duas são destinadas à faixa etária de um ano e as restantes duas são destinadas às crianças cuja idade é de 2 anos, perfazendo o total de seis salas.

No contexto jardim-de-infância existem três salas, contrariamente à creche são heterogéneas no que diz respeito às idades

A principal **missão** do estabelecimento educativo é “promover o desenvolvimento integral da Criança, numa ótica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua família” dadas as especificidades do funcionamento desta instituição (Projeto Educativo, 2014/2015, p.6).

No seguimento da missão, surge a **visão** que é tida pelo colégio, cujo objetivo final é “promover uma resposta educativa de excelência, destacando-nos pelos serviços e apoio prestados à família e pelo enfoque na satisfação e desenvolvimento profissional dos seus colaboradores” (Projeto Educativo, 2014/2015, p.6).

Já no que diz respeito aos **valores** tidos por esta instituição educativa, estes são edificadas, tendo por base os Direitos Universais do Homem e da Criança. Assim, “de acordo com as regras de convivência numa sociedade democrática” e com o “princípio da igualdade de oportunidades para todos”, emergem os valores da solidariedade, da partilha, do respeito pela diferença, do diálogo intercultural e ainda, da responsabilidade.

Estando em unísono a missão, visão e valores é possível delinear aquele que é o objetivo primórdio da instituição educativa, que passa pela promoção do desenvolvimento das crianças, num ambiente caracterizado pela segurança, estimulação e potencialidade do desenvolvimento integral da criança. A colaboração com as famílias e com a comunidade, permitem um trabalho continuado entre as partes, de modo a aplicar inúmeras estratégias. Escolho destacar as seguintes:

- (i) “Promover a igualdade de oportunidades, numa perspetiva de escola inclusiva”; (ii) “Valorizar a educação e a aprendizagem ao longo da vida, promovendo a auto confiança, autonomia e a participação na sociedade do conhecimento”; (iii) “Proporcionar experiências que facilitem o desenvolvimento sócio afetivo, e promovam atitudes positivas e hábitos de vida saudável”; (iv) “Fomentar e valorizar a Educação para a Cidadania, construindo, de uma forma cooperada, regras de

convivência”; (v) “Proporcionar às crianças respostas educativas de qualidade adequadas à individualidade de cada criança”.

No que concerne aos princípios pedagógicos implementados pelo estabelecimento educativo, é necessário ter em consideração a articulação e continuidade entre as valências de creche e de jardim-de-infância, existentes no mesmo espaço. De um modo geral, através da ação educativa iniciada em creche, complementada pela família, o objetivo é promover o desenvolvimento da criança no seu todo. Assim, a finalidade do jardim-de-infância é oferecer à criança “a oportunidade de se envolver desde cedo em experiências de vida democrática, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre, solidário e cidadão de pleno direito” (Projeto Educativo, 2014/2015, p. 16).

Equipa Educativa

A consistência no seguimento da visão, missão, valores e objetivos pedagógicos por parte de uma equipa educativa é o que, na minha opinião, garante o sucesso de um modelo pedagógico e, conseqüentemente, do estabelecimento educativo.

A equipa educativa do colégio em questão é constituída pela direção executiva da fundação, pela coordenadora pedagógica, pela psicóloga, pela componente de apoio à família, pelos colaboradores de serviços externos (alimentação e limpeza), pelos(as) auxiliares de educação e pelos(as) educadores(as) de infância.

Dadas as especificidades dos horários estabelecidos e praticados pela instituição educativa, existem diferentes equipas educativas. De forma a ser assegurada a continuidade e qualidade da prática pedagógica, existem para além a equipa educativa de semana que atua durante o dia, uma equipa de semana para o período da noite, uma equipa educativa de fim-de-semana durante o dia e ainda, uma equipa de fim-de-semana que atua em horário noturno. As últimas três equipas nomeadas, são constituídas, cada uma, por um(a) educador(a) e dois/duas auxiliares.

Para garantir uma prática de qualidade, é necessário que, entre as diferentes equipas, exista comunicação, articulação e cooperação entre os demais elementos. Para que esta ação seja exequível, foram criados organismos de comunicação interna e reuniões de cariz formal e informal, com a finalidade de unificar os intervenientes na prática educativa das crianças.

No caso da equipa de sala, esta é constituída por uma educadora de infância, por uma auxiliar de educação e ainda por uma estagiária de auxiliar de educação. O planeamento entre das atividades é realizado em conjunto

Famílias

Tendo por base o Projeto Curricular (2017/2018), é possível referir que, a maioria das crianças vive com os seus pais e tem irmãos. Apenas um pequeno número, de quatro crianças, tem uma estrutura familiar monoparental.

Relativamente à nacionalidade das crianças do grupo, todas são portuguesas. Ainda assim, é possível identificar alguma multiculturalidade presente no grupo, visto que as famílias de algumas crianças são de origem brasileira, cabo-verdiana e angolana.

São famílias *participativas* e *interessadas* no que ocorre no dia-a-dia dos seus filhos. Esta relação entre os dois sistemas, famílias e estabelecimento de educação-pré-escolar, permite uma maior proximidade entre as partes, contribuindo para “conhecer necessidades e expectativas educativas” e “ouvir as suas opiniões e sugestões”, neste processo de coeducação da criança (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.28).

No que concerne à situação socioeconómica das famílias, é possível ler-se no Projeto Curricular (2017/2018), que há uma prevalência do nível socioeconómico médio, “existindo casos pontuais médio-baixo e médio-alto” (p.23).

Dada a particularidade dos horários praticados pela instituição educativa, considero relevante referir que existem várias crianças, cujos pais trabalham por turnos, porém, apenas uma criança permanece no colégio durante o horário da noite, frequentando também o colégio aos fins-de-semanas. Todas estas condições só são possíveis, caso as famílias cumpram as folgas e horários de funcionamento da instituição, citados no ponto 1.2. Contexto Socioeducativo.

Crianças

O grupo de crianças, com as quais me relacionei ao longo da PPS II, é caracterizado pela heterogeneidade em termos de idade, o género, características e percurso institucional, ou não fosse cada criança.

O grupo de crianças é constituído por 24 elementos, sendo 13 dos mesmos do género masculino e os restantes 11 do género feminino. As crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo que, metade do grupo de crianças têm 4 anos de idade.

No que diz respeito ao percurso institucional realizado pelas mesmas, apenas três crianças frequentam pela primeira vez este estabelecimento educativo, sendo que as restantes crianças, o frequentam deste o ano anterior. É claramente observável a diferença existente entre as crianças que já frequentaram o colégio em anos anteriores e as que frequentam pela primeira vez. A familiarização das crianças com o modelo pedagógico e com as premissas defendidas pelo colégio tornam-nas mais independentes e autónomas no tempo e no espaço. No caso das crianças que frequentam pela primeira vez esta instituição educativa, ainda se apoiam frequentemente no adulto, para que este as ajude nos diferentes momentos do dia-a-dia.

Trata-se de um grupo bastante *observador, curioso, ativo* e com um grande sentido de *entreaajuda*. Quando se deparam com novos instrumentos no ambiente educativo surge frequentemente a questão “*o que é isso?*”. A par da emergência de uma curiosidade ou dúvida sobre a utilidade/funcionamento de algum objeto, surge a questão “*Porquê?*”. Muitas vezes não satisfeitos com a primeira resposta perguntam novamente, “*Mas porquê?*”.

O sentido de *entreaajuda* é observável em diferentes momentos do dia, como por exemplo têm de fazer as suas camas sozinhas.

No que concerne às áreas de interesse existente na sala, a grande maioria frequenta com mais regularidade a área dos blocos, a área da casa, a área da natureza e a área do computador, o que espelha as preferências do grupo.

Na área dos blocos, as crianças costumam construir torres, pontes, pistas de carros, utilizando blocos de construção e outros materiais presentes nesta área em específico. Brincam também com os animais e fazem corridas de carros.

Na área da casa, as crianças têm por costume brincar ao “faz-de-conta”, reproduzindo inúmeros comportamentos realizados pelos adultos. Cuidam dos bebés, cozinham, conduzem até à piscina, fazem piqueniques e ainda brincam aos cuidados médicos.

Já na área da natureza, é possível verificar que as crianças têm um grande interesse em manipular a água. Têm a autonomia para ir até ao lavatório buscar água,

transportando-a através de baldes e regadores. Chegando à área da natureza, as crianças costumam transferir água entre diferentes recipientes, manipulando também seringas, conchas, e outros recursos naturais como a areia.

A área do computador é frequentada por quatro crianças de cada vez e, por norma, vistam a plataforma *Youtube* para assistirem vídeos dos seus desenhos animador prediletos: *Homem-Aranha*, *Blaze*, *PJ Masks*, *Minions*, *Carros*, entre outros.

As áreas dos jogos e da arte também é frequentada com alguma frequência pelas crianças, no entanto em menor constância do que as áreas acima citadas. Por fim, através da observação, analiso que as crianças frequentam um menor número de vezes a área da escRrita., da música e dos livros, o que se poderá traduzir nas áreas que têm algum desapeço.

Anexo 3 – Planificação “O que sabemos sobre a Rosa dos Ventos”

Planificação da Atividade	
O que sabemos sobre a Rosa dos Ventos	
Intencionalidade Educativa	
• Expressão através da linguagem • Reflexão sobre experiências	
Área de desenvolvimento	
• Linguagem Oral (comunicação oral)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Comunicar experiências e ideias sobre a temática	• Comunica experiências e ideias sobre a temática
• Refletir sobre a informação obtida	• Reflete sobre a informação obtida
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Folhas A4; • Canetas de feltro; • Mapas; • Bússola; • Livro sobre a temática; • Computador.	• Conceções sobre rosa-dos-ventos - Em pequenos grupos com a estagiária, nas mesas de trabalho.
Recursos Multimédia	
A origem da bússola - https://www.youtube.com/watch?v=se6vBjgsRuw (até 0:42)	
Pontos Cardeais (movimento do sol) - https://www.youtube.com/watch?v=JRFBi3ObTuY	
Preparação da atividade	
Nos dias anteriores à atividade, deverão ser colocados na sala alguns objetos relacionados com a temática como mapas, bússola e rosa-dos-ventos. A presença destes instrumentos na rotina das crianças tem como intencionalidade manter ou aumentar o interesse das crianças sobre a temática.	

Depois devem ser preparados previamente os materiais necessários para a atividade.
Estratégias de dinamização
A atividade inicia-se com a demonstração de uma ilustração sobre a rosa-dos-ventos. Depois a estagiária deverá começar a realizar algumas questões como: “O que acham que é?”; “Alguma vez viram uma?”; “E acham que serve para quê?”; “Quem acham que precisa disto?”. Deve ser dado tempo para que surjam as respostas e eventuais perguntas. Para ajudar a sustentar algumas das respostas cedidas a estagiária deve munir-se de alguma literatura que ajude a esclarecer algumas questões. Nesta altura é importante que as crianças tenham acesso e possam explorar um ou mais livros sobre a questão. Caso algumas perguntas não possam ser respondidas, as crianças e a estagiária deverão recorrer ao computador para pesquisar mais informações.
Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos

Anexo 4 – Planificação “O que queremos saber sobre a Rosa-dos-Ventos?”

Planificação da Atividade	
“O que queremos saber sobre a rosa-dos-ventos?”	
Intencionalidade Educativa	
• Desenvolver a comunicação através do discurso oral • Promover o questionamento	
Área de desenvolvimento	
• Linguagem Oral	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Comunicar as suas ideias sobre tema	• Comunica as suas ideias sobre tema
• Fazer perguntas sobre o tema	• Faz perguntas sobre o tema
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Computador.	Em pequeno grupo, em conjunto com a educadora cooperante e estagiária.
Preparação da atividade	
A estagiária deverá preparar o computador, para que, no momento da comunicação, se for necessário, realizar alguma pesquisa relacionada com as questões colocadas pelas crianças.	
Estratégias de dinamização	
A estagiária deverá reunir o grupo junto à mesa e iniciar a conversa relacionando com o momento “O que já sabemos sobre a rosa-dos-ventos”. Depois desta introdução, deverá perguntar ao grupo “O que querem saber?”. Deverá ter em conta alguns tópicos a abordar nesta conversa, tais como: - Por onde vamos começar?	

- Como vamos fazer? - Quem vai fazer? - Que recursos vamos utilizar?
Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Descrição da execução
Dinamizei a atividade de recolha de informações sobre o que o grupo queria saber sobre a rosa dos ventos e como iríamos descobrir. O L. iniciou a conversa, relacionando a questão com os desenhos animados do Peter Pan, dizendo que também utilizavam a bússola por causa da Wendy e do Capitão Gancho: <i>“Na terra do nunca também há a rosa-dos-ventos, pa saberem onde é a terra no nunca”</i>. Depois os D. e o L., quiseram acrescentar que tinham espadas em casa, relacionando com o facto do L. ter-se referido a piratas. Como a conversa começou a dispersar, a educadora chamou a atenção do grupo para o foco da conversa. Neste sentido, a J. disse que gostaria de <i>saber “Como é que se usa a rosa-dos-ventos no deserto”</i>. A J. disse ainda <i>“Pode ajudar a saber de onde as cartas vêm”</i>, dada a temática do correio abordada nas semanas anteriores. Acrescentou ainda que temos de <i>“olhar pa trás da carta ou pá frente”</i> para saber de onde vêm as mesmas. De seguida, uma das crianças refere-se novamente ao pai natal e dizendo que este é do Norte, por isso decidimos que vamos confirmar se o pai natal é mesmo do Norte. Outra criança perguntou <i>“como é que o sol ajuda a ver a rosa-dos-ventos?”</i>, visto que durante esta semana realizámos um jogo sobre esta temática. A dada altura, a conversa estagnou um pouco, por isso a educadora induziu o grupo dizendo <i>“quem é acham que usa?”</i>. Não havendo resposta, a educadora perguntou novamente <i>“e os escuteiros? Vocês sabem quem são e se precisam?”</i>. As crianças ficaram muito entusiasmadas, querendo partilhar o que saB.m sobre esta temática. O L. começou por dizer <i>“eu vou para os escuteiros para o próximo ano!”</i> e completou dizendo que um escuteiro <i>“é uma pessoa que caminha com um pau”</i> e <i>“tem um chapéu”</i>. O D. disse que os escuteiros <i>“Têm mochilas com autocolantes”</i> e têm <i>“coisas pa investigar”</i>. O L. continuou dizendo <i>“têm uma roupa”</i>, <i>“andam na relva e na praia”</i> e <i>“seguem o sol”</i>. O D. disse que têm

“bússolas” e que “põem bússolas pa verem os caminhos e dentro da mochila têm uma pá pa encontrar tesouros... na areia”.

Depois deste momento, consegui colocar a questão “Porque é que se chama rosa-dos-ventos?”, nenhuma criança tentou responder. A educadora perguntou “Onde está a rosa dos ventos neste mapa?”, apontando para o mapa exposto no cartaz sobre “o que já sabemos”. A M.R. e a L. apontam para o mapa, e de seguida a educadora pergunta “e o mapa é de onde?” a L. responde *“é de Portugal”*.

Perguntei “onde vamos pesquisar?”, a J. diz *“no computador”*, a L. diz *“no tablet”*, a M.R. diz *“na televisão”* e o L. *“no telemóvel”*. A educadora pergunta “e nos livros não?”.

Como tinha levado o computador, coloquei um vídeo que tínhamos visualizado quando falámos sobre “o que sabemos?” sobre a rosa dos ventos. Voltámos a visualizar o vídeo sobre a origem da bússola e a J. começou a descrever o que via *“depois ficou noite e não saB. pa onde ir. Depois seguiu a estrela. Ficou escuro e não conseguiu ver a rosa-dos-ventos”*. Apareceu uma imagem de um navio no mar e a J. disse *“O Brasil fica depois do mar”*.

Seguidamente, descobrimos uma música sobre o tema, que o grupo adorou e mostrou bastante entusiasmo (<https://www.youtube.com/watch?v=FSbA30URBTs>). Como apareciam piratas no vídeo, surgiu a pergunta “Será que os piratas precisam de bússola?”.

No final da música, eram apresentadas as diferentes danças referentes a cada zona do país e as crianças ficaram curiosas sobre este facto. Por isso, apontámos este facto para perguntar às famílias sobre as suas origens.

Também perguntei “o que acham de construírem com os vossos pais uma rosa dos ventos para trazerem sempre convosco?” todos responderam *“SIM!”*. Neste sentido, ficou definido que iria enviar um recado para os pais pedindo estes elementos.

Anexo 5 - Jogo rosa-dos-ventos (Grupo Jipes de Corrida)

Planificação da Atividade	
Jogo rosa-dos-ventos (Grupo Jipes de Corrida)	
Intencionalidade Educativa	
• Identificação dos pontos cardeais da rosa-dos-ventos • Movimento recorrendo a diferentes deslocamentos • Desenvolvimento das relações sociais em jogo • Desenvolvimento da lateralidade	
Área de desenvolvimento	
• Matemática (geometria/orientação espacial) • Educação Física (Jogos)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Identificar os pontos cardeais	• Identifica o Norte; • Identifica o Sul; • Identifica o Este; • Identifica o Oeste.
• Deslocar-se de diferentes formas	• Desloca-se a andar; • Desloca-se a correr; • Desloca-se a pés juntos; • Desloca-se a pé coxinho; • Desloca-se a salto tesoura.
• Reconhecer a mão direita	• Reconhece a mão direita.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Giz; • Folhas com os pontos cardeais (N, S, E, O); • Folha com figura do Sol; • 13 figuras do sol.	Grupo de crianças disposto em roda.
Preparação da atividade	

No espaço exterior, preparar o espaço afastando eventuais obstáculos para as crianças. De seguida, desenhar no chão a rosa-dos-ventos. Depois deverão ser preparadas as folhas de cada ponto cardeal. De seguida, deverão ser preparadas as figuras do sol, para serem coladas na mão direita de cada criança, de forma a ajudar no conceito de mão direita.

Estratégias de dinamização

Depois de desenhada a rosa-dos-ventos, a estagiária deverá reunir o grupo em meia lua, junto a si, para dar a instrução da atividade.

Primeiro deverá ser feita a explicação sobre os pontos cardeais, perguntando quais são os que o grupo conhece. Depois deverão ser relacionados com o corpo, dizendo que o Norte é em cima, apontando para a cabeça e o Sul é em baixo, apontando para os pés.

De seguida, deverá ser explicado ao grupo que existe uma forma de descobrir onde se situa o Este e o Oeste, durante a manhã, mas para isso é necessário saber qual é o braço direito e qual é o braço esquerdo. Neste momento, a estagiária deverá colar a figura do sol na mão direita de cada criança. Seguidamente, deverá prosseguir a explicação, dizendo que ao apontar o braço direito para o sol durante a manhã (nascer do sol até às 11h), descobre-se o ponto Este e esticando o braço esquerdo descobre-se o ponto Oeste.

Depois deve apresentar ao grupo o poema que ajuda a identificar os pontos cardeais:

Para os pontos cardeais
indicar com exatidão
não preciso nada mais
do que prestar atenção.

A mão direita ao Nascente
indicando o ponto ESTE.
À mão esquerda fica o Poente
que chamamos zona OESTE.

À minha frente que sorte
vejo o lindo céu azul.
Virado estou para o NORTE
para as costas tenho o SUL.

Após terem situado os pontos cardeais, a estagiária deverá colar no chão as folhas com a inicial de cada ponto.

Realizada a explicação sobre de que forma são descobertos o Norte, o Sul, o Este e o Oeste, deverá ser dita a instrução sobre o jogo.

O grupo deverá andar à volta da rosa-dos-ventos desenhada no chão consoante o andamento indicado pela estagiária, depois desta bater uma palma. As variantes do jogo são introduzidas uma de cada vez, ou seja, depois de realizada a primeira variante, deverá ser explicada a segunda, depois de ser realizada a segunda, deverá ser introduzida a terceira e assim sucessivamente.

Variante 1:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão parar em qualquer um dos pontos cardeais indicados pela rosa-dos-ventos.

Variante 2:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão atentar e parar num dos pontos ditos pela estagiária (por exemplo: Oeste).

Variante 3:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão atentar e parar em dois pontos indicados pela estagiária (por exemplo: Norte e Sul).

Variante 4:

A estagiária deverá escolher aleatoriamente uma criança e esta deverá bater duas palmas, para que as restantes crianças parem e depois deverá dizer um ponto cardinal por si escolhido.

Tipos de andamento:

1 – Andar;

2 – Correr;

3 – Salto a pés juntos;

4 – Salto pé coxinhos (quem não conseguir, salto a pés juntos);

5 – Salto tesoura.

Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Descrição da execução
Preparei o espaço exterior durante o tempo de fazer. Desenhei a giz no chão a rosa-dos-ventos. Por sugestão da educadora alterei a forma de promover a noção da lateralidade, cortando vários círculos em papel autocolante amarelo para colocar na mão direita das crianças. Findo o tempo de rever, dirigimo-nos para o espaço exterior. Neste espaço, as crianças sentaram-se em roda em torno da rosa-dos-ventos. Mais uma vez, a M.R. voltou a referir-se à rosa-dos-ventos como sendo uma estrela. Comecei por explicar a localização dos pontos cardeais, utilizando como referência o corpo: “o Norte é em cima”, apontando para a cabeça e “o Sul é em baixo apontando para os pés”. Depois, para me referir aos pontos Este e Oeste recorri a uma rima, no entanto tive de parar a dada altura, pois ainda não tinha colocado o papel autocolante na mão direita, de modo a que as crianças comesçassem a compreender as noções de lateralidade, relacionando-as com os pontos cardeais. Confesso que este momento se tornou um pouco confuso e o facto que me ter atrapalhado a recitar a rima também contribuiu para a confusão. Depois de colocado o papel autocolante na mão já me pude referir à posição do sol, “se apontarmos a mão direita para o Sol conseguimos encontrar o ponto Este e a mão esquerda encontramos o ponto Oeste”. Depois de encontrados todos os pontos cardeais e a posição do sol, foi possível colar os papeis no chão que indicavam a posição do sol e dos Norte, Sul, Este e Oeste. Posteriormente, levantaram-se. Expliquei a primeira variante e o grupo percebeu sem dificuldades. Perguntei aos diferentes elementos em que ponto cardinal haviam ficado o D. respondeu de imediato “a Norte”. A segunda variante foi mais complexa de entender. Para além de mais, o sinal por mim escolhido para iniciar e terminar os tipos de deslocamento (palmas) não foi o melhor, pois o som não ecoava e as crianças não conseguiam ouvir. Neste caso, a educadora interveio, ajudando-me. Cedeu-me uma pá e um balde como se de um tambor e de uma baqueta se tratassem, para ser o sinal de início e fim da atividade. A LA. não participou em toda atividade e a dada altura sentou-se. As crianças que tiveram um pouco mais de dificuldade no jogo foram o M., o P., a M.R. e a B., que a dada altura deixaram de jogar, ou

tiveram dificuldades em identificar o ponto cardeal onde se encontravam. O L., a J., a L., o L. e o D. demonstraram saber identificar os pontos cardeais com maior facilidade.

Em cada uma das variantes tentei insistir na questão da identificação dos pontos cardeais e da posição relativa das crianças ao sol, no entanto também tenho noção que poderia ter insistido mais nesta última questão. Houve uma questão de grande relevância que me esqueci de referir, referente à identificação do ponto Este em relação ao sol. Só é possível realizar esta identificação durante a manhã, porque depois a nossa posição (planeta Terra) relativamente ao sol altera-se e por isso o ponto cardeal também.

Terminamos o jogo a Sul, de frente para a rosa-dos-ventos. Nesta fase o L. disse “*estamos no Pólo Sul*”. Repetimos os pontos cardeais utilizando também a noção corporal e o jogo foi dado por terminado.

Outro fator que não correu como previsto foi o facto de o papel autocolante ter começado a descolar das costas das mãos das crianças e quando estas queriam saber qual era a mão direita, já não tinham o papel. A educadora arranjou uma alternativa imediata, desenhado na mão direita das crianças um sol. Os papéis no chão também não foram uma boa opção, porque ao correrem em cima dos mesmos a fita cola acabou por sair do lugar. A melhor opção talvez tivesse sido escrever e desenhar a giz.

Registos Fotográficos

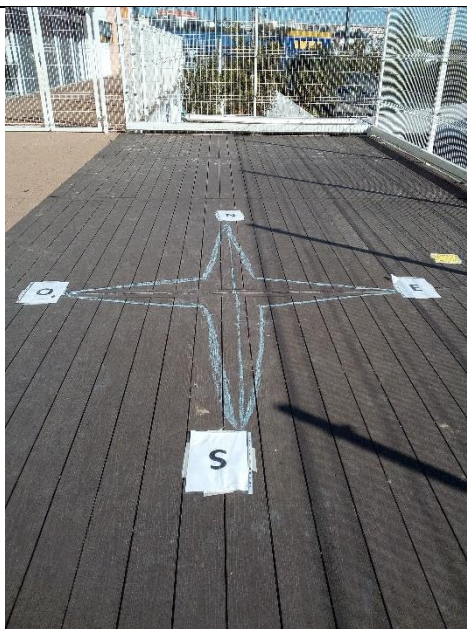


Figura 1 – Desenho da Rosa-dos-Ventos para a situação de jogo

Anexo 6 – Planificação Jogo rosa-dos-ventos (Grupo do Batman)

Planificação da Atividade	
Jogo rosa-dos-ventos (Grupo do Batman)	
Intencionalidade Educativa	
• Desenvolvimento das questões de Lateralidade • Movimento recorrendo a diferentes deslocamentos • Desenvolvimento das relações sociais em jogo	
Área de desenvolvimento	
• Matemática (geometria/orientação espacial) • Educação Física (Jogos)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Reconhecer a lateralidade dos membros superiores	• Reconhece o braço direito • Reconhece o braço esquerdo
• Deslocar-se de diferentes formas	• Desloca-se a andar; • Desloca-se a correr; • Desloca-se a pés juntos; • Desloca-se a pé coxinho; • Desloca-se a salto tesoura.
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Giz; • Caneta; • Instrumento musical (para o sinal de início/fim atividade).	Grupo de crianças disposto em roda.
Preparação da atividade	
No espaço exterior, preparar o espaço afastando eventuais obstáculos para as crianças. De seguida, desenhar no chão a rosa-dos-ventos e respetivos pontos cardeais.	

Estratégias de dinamização

Depois de desenhada a rosa-dos-ventos, a estagiária deverá reunir o grupo em meia lua, junto a si, para dar a instrução da atividade.

Primeiro deverá ser feita a explicação sobre os pontos cardeais, perguntando quais são os que o grupo conhece. Depois deverão ser relacionados com o corpo, dizendo que o Norte é em cima, apontando para a cabeça e o Sul é em baixo, apontando para os pés.

De seguida, deverá ser explicado ao grupo que existe uma forma de descobrir onde se situa o Este e o Oeste, durante a manhã, mas para isso é necessário saber qual é o braço direito e qual é o braço esquerdo. Neste momento, a estagiária deverá desenhar a figura do sol na mão direita de cada criança. Seguidamente, deverá prosseguir a explicação, dizendo que ao apontar o braço direito para o sol durante a manhã (nascer do sol até às 11h), descobre-se o ponto Este e esticando o braço esquerdo descobre-se o ponto Oeste.

Após terem situado os pontos cardeais, a estagiária deverá desenhar com giz as letras referentes a cada ponto cardinal e também a localização do sol.

Realizada a explicação sobre de que forma são descobertos o Norte, o Sul, o Este e o Oeste, deverá ser perguntado qual é o braço direito e qual é o braço esquerdo. Seguidamente, deverá ser iniciada a instrução sobre o jogo.

O grupo deverá andar à volta da rosa-dos-ventos desenhada no chão consoante o andamento indicado pela estagiária, depois desta bater uma palma. As variantes do jogo são introduzidas uma de cada vez, ou seja, depois de realizada a primeira variante, deverá ser explicada a segunda, depois de ser realizada a segunda, deverá ser introduzida a terceira e assim sucessivamente.

Variante 1:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão parar em qualquer um dos pontos cardeais indicados pela rosa-dos-ventos.

Variante 2:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão atentar e parar num dos pontos ditos pela estagiária (por exemplo: Oeste).

Variante 3:

Quando a estagiária bater duas palmas, as crianças deverão atentar e parar em dois pontos indicados pela estagiária (por exemplo: Norte e Sul).

Variante 4:

A estagiária deverá escolher aleatoriamente uma criança e esta deverá bater duas palmas, para que as restantes crianças parem e depois deverá dizer um ponto cardeal por si escolhido.

Tipos de andamento:

1 – Andar;

2 – Correr;

3 – Salto a pés juntos;

4 – Salto pé coxinhos (quem não conseguir, salto a pés juntos);

5 – Salto tesoura.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Descrição da execução

Chapéus colocados e sapatos calçados dirigimo-nos para o exterior. Sentaram-se à volta da rosa-dos-ventos desenhada a giz no chão. Perguntei “sabem o que é?” e a I. e o A. respondem “*Rosa-dos-ventos*”. De seguida, a I. perguntou “*Porque é que se chama rosa-dos-ventos?*”. Respondi-lhe que estava relacionado com as direções dos ventos, mas ainda assim poderíamos ir pesquisar. Perguntei ao grupo onde é que estava o sol, todos apontaram para o mesmo. Desenhei o sol no chão e de seguida disse-lhes “o lado em que está o sol é o lado direito, para vos ajudar a saber qual é o vosso braço direito vou desenhar um sol na vossa mão direita”. Depois de desenhar o sol na mão direita de cada criança, referi que, de manhã, através do sol era possível descobrir os pontos cardiais da rosa-ventos e que o lado direito da rosa-dos-ventos era o ponto Este. Depois perguntei se alguém saB. qual era o ponto cardeal que ficava em cima, e o A. respondeu “*norte*”, e depois expliquei os pontos restantes Sul e Oeste. Depois dei a instrução da atividade, mas antes de iniciarmos o jogo perguntei qual era o braço direito e qual era o braço esquerdo, pois o objetivo desta atividade era desenvolver as questões de lateralidade e não saber identificar os pontos cardiais.

Aproximando-nos no fim do jogo, numa das variantes finais disse para se deslocarem novamente a pés juntos e o R.G. disse “*outra vez?*”. Aproveitei para, na vez seguinte, desafia-lo a sugerir um deslocamento este disse “*andar a cavalo*” pedi-lhe que demonstrasse e depois dei o sinal para que fizessem todos.

Na variante final, quando perdi a uma criança, que fosse ela a escolher o ponto de paragem dos colegas, ao invés de pedir que escolhesse Norte, Sul, Este ou Oeste, pedi que escolhesse direta ou esquerda. A criança em questão, o R.O., escolheu dizer “*direita*”.

No fim, perguntei se tinham gostado a I. e o A. foram as únicas crianças que responderam dizendo que sim.

A M. teve algumas dificuldades em realizar o jogo, bem como o LL.. No entanto, a dificuldade do LL. relaciona-se com a sua deficiência motora. Quando mandei o grupo parar nos diferentes pontos da rosa-do-ventos, tentei esperar e também ajudar o LL. a deslocar-se para um dos pontos em questão. Contrariamente ao outro grupo, a questão sobre a qual me foquei mais durante a atividade foi a questão da lateralidade e não a questão dos pontos cardeais.

Anexo 7 – Planificação Ligação de Pontos

Planificação da Atividade	
Atividade Ligação de Pontos	
Intencionalidade Educativa	
- Identificação e Contabilização de números - Motricidade Fina	
Domínio	
Matemática – Números (Numeracia emergente)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
Identificar números	Identifica números
Reconhecer sequência numérica	Reconhece sequência numérica
Desenhar linha reta	Desenha linha reta
Identificar a figura desenhada	Identifica a figura desenhada (Rosa-dos-Ventos)
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
- Folha atividade (Figura 1, 2, 3, 4 e 5); - Canetas ou Lápis de cor.	Em pequeno grupo, individualmente com o apoio da educadora/estagiária.
Preparação da atividade	
Para preparar esta atividade, é necessário que as crianças contactem e tenham perceção da figura da rosa-dos-ventos, bem como da sequência numérica. É também necessário ter preparada e ser testada a folha com a atividade de ligação de pontos. Visto que, se trata de um grupo heterogéneo em termos de idades, a estagiária deverá preparar diferentes figuras com diferentes graus de complexidade.	
Estratégias de dinamização	

A estagiária deverá preparar o espaço de forma a que todas as crianças fiquem confortavelmente sentadas à mesa. Depois, com um exemplar deverá explicar o que é pretendido. As crianças devem começar pela figura 1, realizando um traço por cima do tracejado, praticando assim competências inerentes à escR. manual relacionadas com a motricidade fina. Quando terminarem, a estagiária deverá perguntar qual a figura que veem, confirmando se é uma rosa-dos-ventos. Depois deverão passar à figura 2. A estagiária deverá perguntar qual a diferença entre as duas figuras e pedir que realizem um traço por cima do tracejado, tendo em atenção a ordem numérica. Enquanto explica deverá contar com as crianças os números da figura. Recorrendo à mesma estratégia de comparação de figuras, deverão continuar até à figura 5. No caso das figuras 4 e 5 deverão começar pelos pontos a laranja e só depois passar para os pontos a azul.

Caso surjam muitas dúvidas, a estagiária poderá mostrar um exemplo ou ajudar individualmente.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Figuras

Figura 1

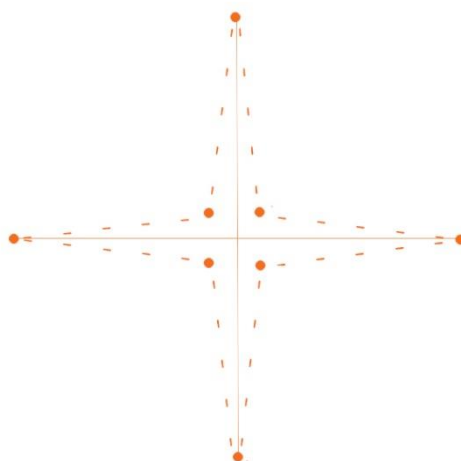


Figura 2

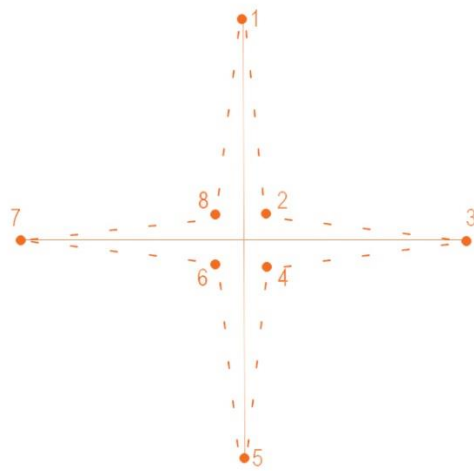


Figura 3

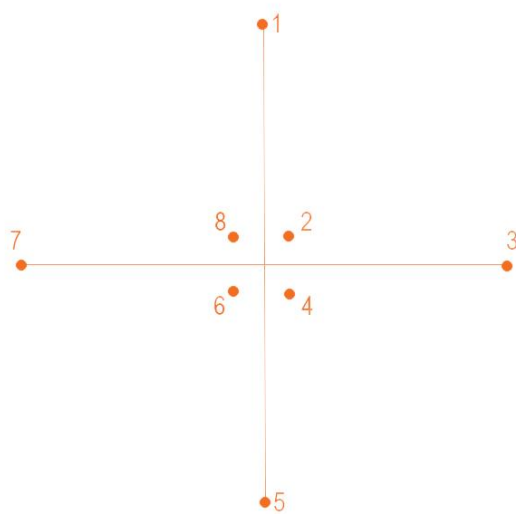


Figura 4

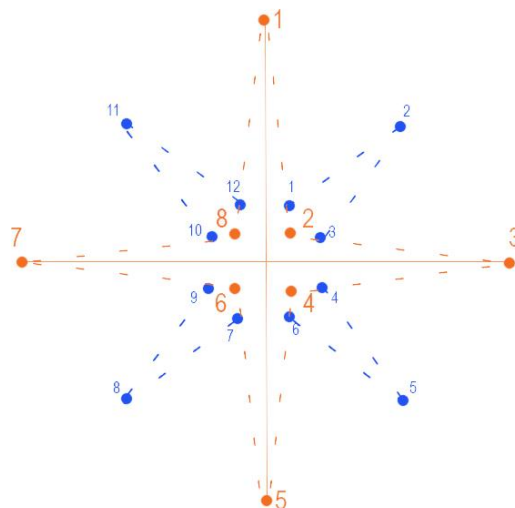
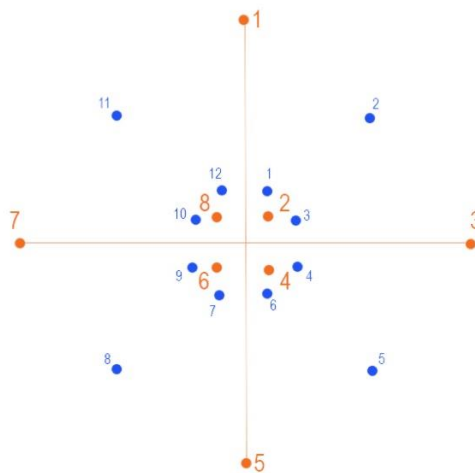


Figura 5



Execução da Atividade

O grupo começou por afastar as mesas, sentando-se divididos em número igual por cada uma. Depois de sentados, mostrei a folha, explicando o que era pretendido realizar. Comecei pela folha só com o tracejado. Apesar de só se encontrarem seis crianças por mesa, decidi explicar a uma mesa de cada vez para se tornar mais perceptível. A primeira atividade foi a mais fácil, tendo a J., o L., o L., o D. e a L. terminado rapidamente. O P., a R. e o V. riscaram a folha aleatoriamente.

Depois passei para a segunda atividade e perguntei “qual é a diferença entre as duas folhas?” a J. respondeu-me “*essa tem númaros*”, disse-lhe “tens razão J., esta tem números. O objetivo é que façam uma linha por cima do tracejado, seguindo a ordem dos números, 1, 2, 3, ...”.

Neste caso, a M.R., a B. e o M. tiveram algumas dificuldades. Tentei ajudá-los, mas devo dizer que se tornou um momento frustrante para mim, porque queria ter dado atenção individual a cada criança, dando-lhe feedback e ajuda, mas dados os tempos individuais, o tempo de atividade e o número de crianças, é humanamente impossível conceder o mesmo tempo de atenção a todas. Neste caso, ajudei a B. e o D., prometendo ajudar a M.R.. No entanto, ao mesmo tempo que prometia ajuda à M.R., tinha outras crianças, como a L., a Lara, o L., a dizer “*já acabei*” e por isso, comecei a distribuir novas folhas, com a atividade seguinte por quem já tinha acabado.

No seguimento da explicação anterior, perguntei “qual a diferença entre esta nova folha e a anterior?”. Novamente, a J. identificou que era a ausência de tracejado. Esta atividade causou um pouco mais de confusão, pois a distância entre os números era grande e a reação da maioria foi seguir realizar o traço a caneta por cima do traço já existente. Por essa razão, a educadora distribuiu réguas, pelas crianças que se encontravam a realizar esta atividade. No entanto, a confusão de realizar o traço a caneta por cima do traço já existente permaneceu, por isso as réguas foram retiradas. Expliquei a algumas crianças o pretendido, de entre elas o D. e a B.. Esta última dizia-me “*Eu não consigo, é muito difícil!*”. Porém, depois de a ajudar, e de conseguir terminar a figura, pediu-me uma nova folha dizendo “*isto é giro!*”. Destaco a prestação do D. (4 anos), pois conseguiu seguir a ordem dos números, tracejando a folha com precisão e atenção com maior facilidade comparativamente a crianças mais velhas como o L. (5 anos). Com a aproximação do fim da atividade a educadora perguntou “então e qual é a figura que veem?”, mas as crianças não responderam. Seguidamente, a educadora e eu repetimos a pergunta e obtivemos a resposta por parte da L. que disse “*Rosa-dos-Ventos!*”.

No fim, nem todos realizaram as três variantes propostas. Ainda assim, está era a intencionalidade da atividade, cada criança conseguir realizar a atividade da melhor forma possível, identificando os números e trabalhando a motricidade fina através do tracejado. Coloquei as três variantes na mesa e perguntei “qual foi a mais difícil e qual foi a mais fácil?”. Em ambas as mesas, a resposta foi igual, determinado a primeira atividade cedida como a de menor complexidade e a última de maior complexidade.

Depois de dar por terminada a atividade, reparei que a M.R. permanecia à minha espera, enquanto as restantes crianças se levantavam na mesma. Disse-lhe “eu prometi que te ajudava, por isso vou ajudar. Queres uma nova folha e fazemos as duas?”, assentiu com a cabeça, pois a folha que tinha

estava toda rabiscada. Com uma folha começámos a realizar a atividade. Disse “coloca a caneta no ponto que tem o um e agora une onde está o dois”, e assim por diante, primeiro com a minha mão agarrando na sua e depois sozinha.

Anexo 8 – Planificação Experiência – Construir uma bússola

Planificação da Atividade	
Experiência – Construir uma bússola	
Intencionalidade Educativa	
• Exploração de diferentes materiais e ferramentas.	
Área de desenvolvimento	
• (Ciência e Tecnologia)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Nomear os materiais necessários	• Nomeia a agulha, a folha, a rolha, o íman, a água, o recipiente e a bússola.
• Antecipar o que poderá ocorrer	• Antecipa o que poderá ocorrer
• Explorar diferentes materiais	• Explora diferentes materiais
• Observar os fenómenos que ocorrem na experiência	• Observa os fenómenos que ocorrem na experiência
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Água; • Agulha; • Folha de uma planta; • Rolha; • Iman; • Recipiente; • Bússola.	Em grande grupo sob orientação da educadora/estagiária.
Preparação da atividade	

Para a atividade, a estagiária deverá reproduzir novamente o vídeo referente à experiência, de forma a reavivar a memória do grupo para a atividade a realizar.

Deverá já ter preparados os diferentes materiais a utilizar, assegurando-se que as agulhas se encontram devidamente guardadas dentro de uma caixa, de modo a que nenhuma criança se magoe durante a tua utilização.

Estratégias de dinamização

Antes de iniciar a experiência, a estagiária deverá perguntar se o grupo se lembra qual a forma que os escuteiros podem encontrar o Norte e o Sul sem bússola, caso estejam perdidos. Depois deverá mostrar os materiais (tendo especial atenção à manipulação das agulhas). Deverá pedir que as crianças nomeiem os materiais apresentados. Seguidamente, deverá pedir que o grupo antecipe o que irá ocorrer com os materiais. Com a ajuda das instruções dadas pela estagiária, as crianças deverão seguir os passos por ela ditados.

Em primeiro lugar, deverão preparar o recipiente vazio, colocando-o num sítio plano e estável.

Em segundo lugar, deverão de encher o recipiente de água até ao topo, quase até transbordar.

Em terceiro lugar, deverão identificar a folha e a rolha. Depois de identificados, a estagiária deverá espetar uma agulha em cada um dos materiais. Deverá também tapar com fita cola ou plasticina a ponta que pica, para que nenhuma criança no processo de magnetização se magoe.

Depois deverão pegar no íman, poderão explorar quais os materiais que têm ou não magnetismo (e se houver tempo poderá fazer um **diagrama de venn** dividindo os materiais que têm ou não magnetismo).

Explorados os materiais, deverá ser escolhida uma criança para executar a magnetização da agulha com a devida cautela e orientação. A criança deverá passar o íman várias vezes na agulha sempre na mesma direção.

De seguida, outra criança deverá colocar a agulha com a rolha na água, enquanto outra criança coloca outra a agulha com folha na água.

Depois deverão observar o fenómeno e comentar o observador, dizendo o que acham que aconteceu.

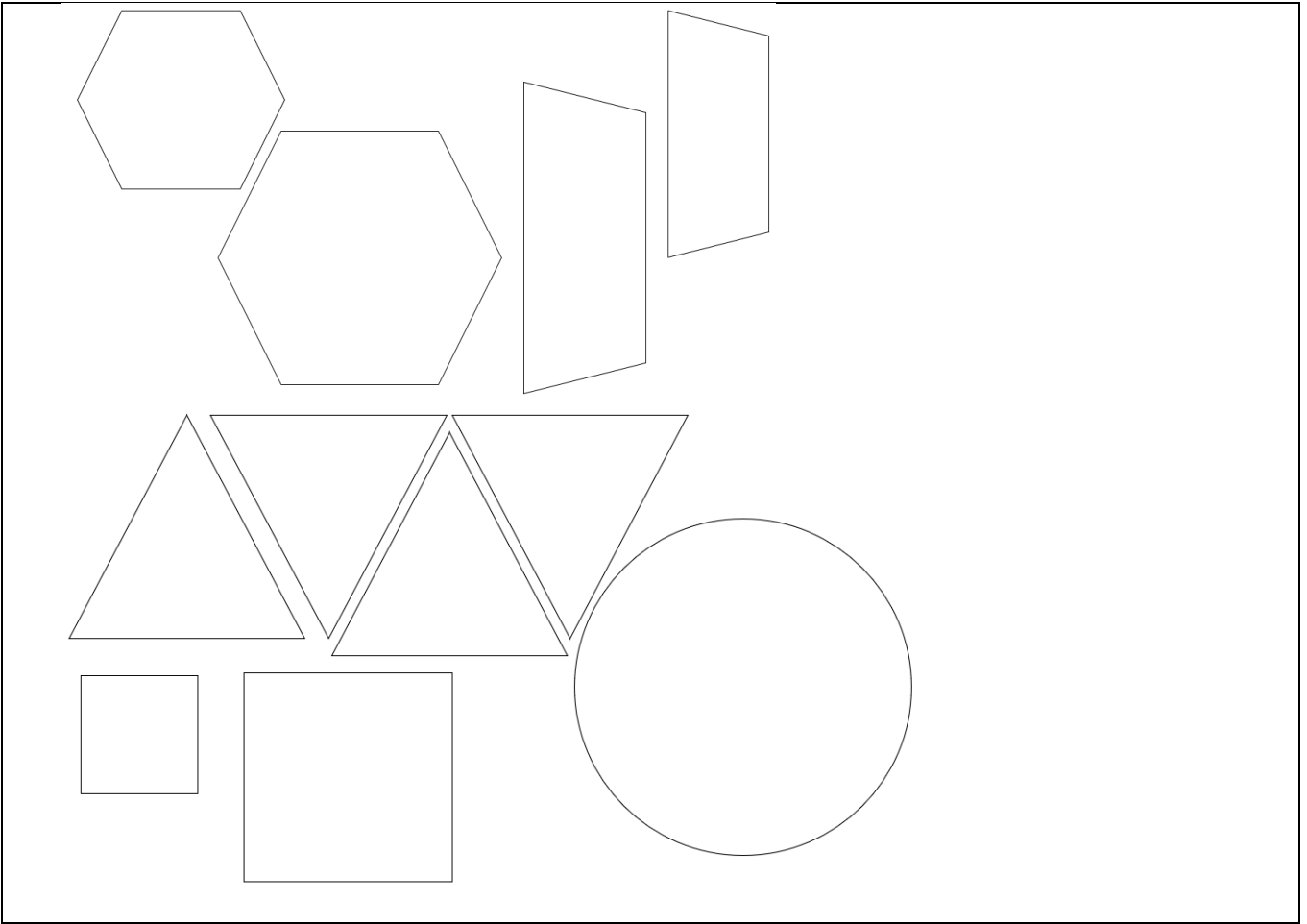
No final, deverão confirmar com a bússola se a agulha realmente aponta para Norte.

Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Execução da Atividade

Anexo 9 – Planificação Construção da rosa-dos-ventos através de formas geométricas

Planificação da Atividade	
Construção da rosa-dos-ventos através de formas geométricas	
Intencionalidade Educativa	
• Identificar, nomear e descrever formas geométricas • Desenvolvimento do pensamento criativo e geométrico	
Área de desenvolvimento	
• Matemática – Pensamento Geométrico	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Identificar diferentes formas geométricas	• Identifica o quadrado • Identifica o retângulo • Identifica o triângulo • Identifica o círculo
• Descrever e comparar diferentes formas geométricas	• Descreve e compara algumas características das formas geométricas (número de lados, linhas, tamanho)
• Construir a rosa-dos-ventos utilizando diferentes figuras geométricas	• Constrói a rosa-dos-ventos utilizando diferentes figuras geométricas
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Folhas A3; • Cola branca; • Pincéis; • Folhas coloridas (para imprimir as formas geométricas);	O grupo sentado à mesa, realizando a atividade individualmente.

• Formas Geométricas (Figuras 1).	
Preparação da atividade	
Para preparar a atividade, a estagiária deverá cortar diferentes formas geométricas de diferentes cores e certificar-se de que existem figuras geométricas suficientes para todas as crianças. Deverá colocar as figuras agrupadas em diferentes recipientes, como por exemplo, os quadrados de diferentes tamanhos todos juntos, os círculos todos juntos e assim sucessivamente.	
Estratégias de dinamização	
Para iniciar a atividade, a estagiária deverá começar por distribuir uma folha em branco a cada criança, dizendo que esta é que escolhe como quer que fique a folha (horizontal ou vertical). De seguida deverá pegar em cada um dos exemplares dos blocos (quadrado, retângulo, triângulo, círculo), perguntando às crianças se identificam as figuras geométricas, perguntando quais as diferenças existentes entre as mesmas. Depois deverá dar a liberdade para que cada um faça a construção que lhe apetecer. Exploradas as diferentes formas geométricas, deverá pedir que as crianças comecem a construir a sua rosa-dos-ventos. Quando cada criança tiver definido como quer colar as diferentes formas geométricas, pode começar a colar.	
Avaliação	
• Registos de observação • Registos Fotográficos	
Recursos	



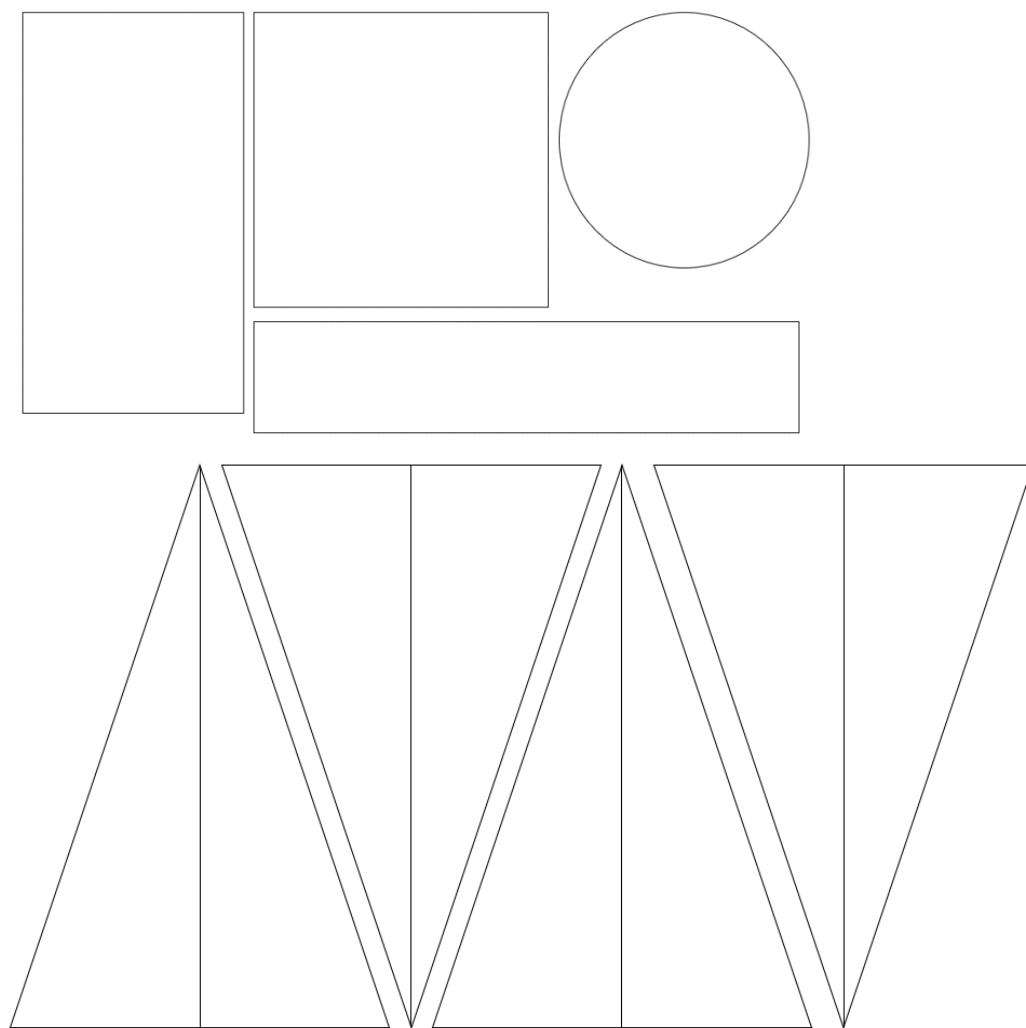


Figura 1 – Diferentes formas a serem impressas

Execução da Atividade

Intencionalidade Educativa

Anexo 10 – Percurso pelo meio envolvente

Percurso pelo meio envolvente

Área de desenvolvimento

- As crianças reconhecem e interpretam características e locais no seu meio ambiente.

Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Identificar quais os pontos de referência do mapa	• Identifica o colégio; • Identifica a piscina; • Identifica o Centro Comercial Alegro.
• Identificar os pontos cardeais no mapa	• Identifica o Norte; • Identifica o Sul; • Identifica o Este; • Identifica o Oeste.
• Antecipar o percurso a realizar através da observação do mapa	• Antecipar o percurso a realizar através da observação do mapa
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Mapa; • Bússola; • Rosa-dos-ventos.	O pequeno-grupo em conjunto com a estagiária e com a educadora.

Preparação da atividade

Parte da preparação desta atividade inicia-se com a construção da rosa-dos-ventos. Para isso, deverá ser enviado um recado para casa, pedindo aos pais que construam, juntamente com os seus filhos, a rosa-dos-ventos. Depois, as crianças do grupo deverão um primeiro contacto com o mapa para reconhecerem alguns dos pontos referência, de forma a que a leitura do mesmo seja mais fácil. Deverão relembrados os aspetos da natureza que foram referenciados pelo escuteiro (árvores, formigueiros, caracóis etc.).

Estratégias de dinamização

Cada criança deverá ter consigo um mapa e uma rosa-dos-ventos. Antes de partirem, para realizarem o percurso, deverão fazer uma breve análise do mapa: o que vêm, quais os pontos de referência, onde se encontra a rosa-dos-ventos. Depois, em grupo deverão discutir por onde acham que as setas indicam para ir. De seguida, devem identificar se as setas dizem que o caminho é para Norte, Sul, Este e Oeste. Organizadas as treze crianças e realizada a leitura do mapa, as crianças em conjunto com a educadora e com a estagiária deverão partir, seguindo o caminho. Sempre que existir alguma dúvida, deverão parar num sítio seguro, longe de carros, para discutirem as dúvidas existentes. Caso as crianças tenham algum tipo de dúvidas na leitura do mapa, estas deverão ser incentivadas a questionar os moradores locais à cerca das direções. Deverão ainda referenciar o local onde se cruzarem com o restante grupo. Ao longo do caminho deverão fazer inferências, se se encontram a descolar para Este, Oeste, Norte ou Sul. Deverão ter em conta alguns dos aspetos da natureza que foram referenciados pelo escuteiro, como as árvores, a existência de formigueiros, muros com caracóis e confirmar com a bússola se de facto as direções se encontram corretas.

Avaliação

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

Recursos

Figura 1 – Mapa utilizado

Registos Fotográficos



Figura 1 – As crianças apontam para onde o grupo deve seguir depois de observarem o mapa

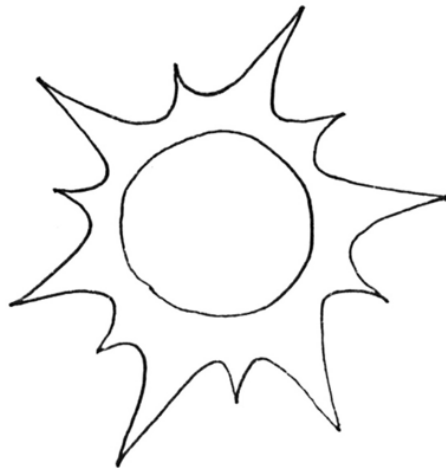


Figura 2 – Grupo de crianças no final do percurso realizado

Anexo 11 – Palavras-Chave do Projeto

Planificação da Atividade	
Palavras-Chave do Projeto	
Intencionalidade Educativa	
• Desenvolver a consciência de palavra • Reconhecer letras • Desenvolver a motricidade fina	
Área de desenvolvimento	
• Consciência de Palavra	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
• Identificar a figura ilustrada	• Identifica o Sol; • Identifica o Mapa; • Identifica o Escuteiro; • Identifica a Rosa-dos-ventos; • Identifica a Bússola; • Identifica a Estrela.
• Contornar cada uma das letras da palavra	• Contornar cada uma das letras da palavra
• Escrever cada uma das letras	• Escrever cada uma das letras
• Reconhecer letras	• Reconhece letras
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Folhas com as palavras (Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10).	Cada criança individualmente junto da educadora/estagiária.
Preparação da atividade	

Para preparação da atividade é necessário que a estagiária prepare as folhas com as palavras-chave do projeto. Deverá ter em atenção a escolha das ilustrações de forma a que estas sejam apropriadas para cada palavras.
Estratégias de dinamização
A estagiária deverá começar a atividade por perguntar quais as palavras que mais têm sido ditas ao longo do projeto. Caso alguma das crianças diga uma nova palavra, para além das previamente pensadas, a estagiária deverá apontar para depois acrescentar às palavras-chave do projeto. De seguida, deverá exemplificar o que é pretendido, dizendo que deverão de contornar e depois reproduzir cada uma das palavras, referentes à ilustração. Depois, deverá começar por distribuir uma folha por criança, tendo em conta as características de cada criança. Isto é, distribuir as palavras menores, de maior facilidade às crianças mais novas (três anos), as palavras intermédias às crianças de quatro anos e as palavras maiores e mais complexas às crianças mais velhas (cinco anos). Este tipo de distribuição deverá ser feito apenas num primeiro momento. Depois, as crianças poderão escolher livremente qual a palavra que querem fazer, de forma a não condicionar mais este momento. Cada vez que a estagiária entregar uma folha a uma criança deverá perguntar “qual é a figura que vês aqui? E qual é a palavra que achas que vais escrever?”. Depois de ser dito à criança a palavra que irá escrever, deverá ser pedido que comece por contornara o interior de cada uma das letras e depois deverá reproduzir em cada um dos espaços as letras em questão.
Avaliação
• Registos de observação • Registos Fotográficos
Recursos



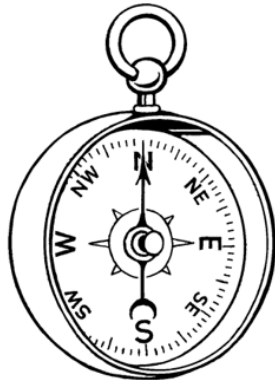
S	O	L

Figura 1 – Palavra Sol



E	S	T	R	E	L	A

Figura 2 – Palavra Estrela



B	Ú	S	S	O	L	A

Figura 3 – Palavra Bússola

R	O	S	A	D	O	S	V	E	N	T	O	S

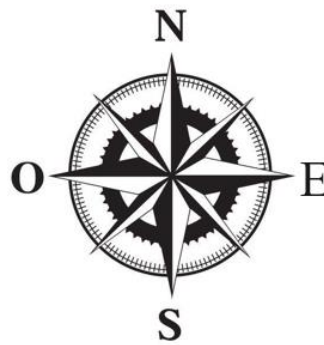
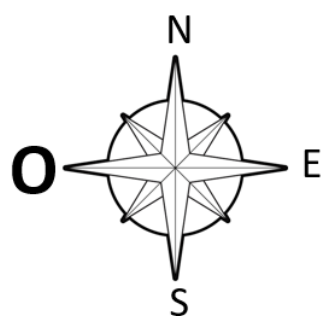
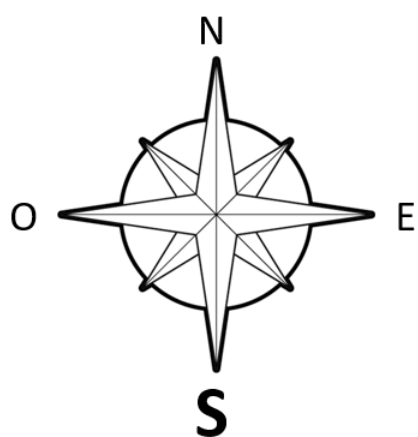


Figura 4 – Palavra Rosa-dos-Ventos



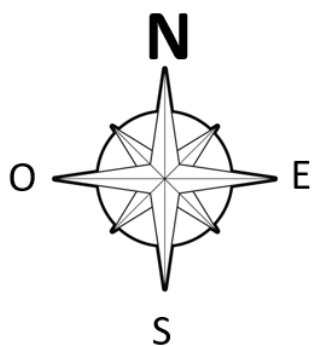
O	E	S	T	E

Figura 5 – Palavra Oeste



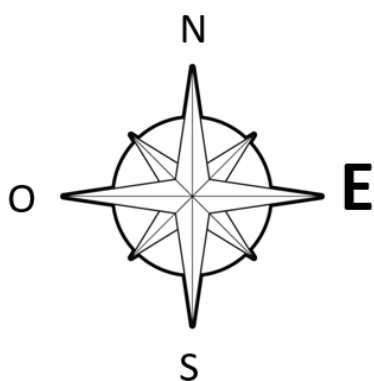
S	U	L

Figura 6 – Palavra Sul



N	O	R	T	E

Figura 7 – Palavra Norte



E	S	T	E

Figura 8 – Palavra Este



M	A	P	A

Figura 9 – Palavra Mapa



E	S	C	U	T	E	I	R	O

Figura 10 – Palavra Escuteiro



Figura 11 – Execução da atividade

Execução da Atividade

Anexo 12– Visita Geografo

Planificação da Atividade

Visita Geografo

Intencionalidade Educativa

- Refere e identifica a atividade associada a algumas profissões com que contacta no dia a dia (de pais, de familiares, da comunidade).

Área de desenvolvimento

• Conhecimento do Mundo	
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
• Materiais trazidos pelo geógrafo.	Em grande grupo
Preparação da atividade	
• Registos de observação • Registos Fotográficos	
Registos Fotográficos	
	
Figura 1 – As crianças partilham ideias com o geógrafo	



Figura 2 – O geografo apresenta ao grupo um globo e mapas

Anexo 13– Observar as estrelas Planificação da Atividade Observar as estrelas	
Intencionalidade Educativa	
Reunir conhecimento sobre o mundo natural e físico.	
Área de desenvolvimento	
Ciência e Tecnologia (Mundo natural e físico)	
Objetivos Específicos (na ótica da criança)	Indicadores
Nomear que a estrela polar indica o Norte	Nomeia que a estrela polar indica o Norte
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
- Computador; - Vídeos alusivos à temática; - Apresentação Powerpoint;	Cada criança individualmente junto da educadora/estagiária.
Preparação da atividade	
- Visualização vídeo “peppa pig” - História sobre encontrar a estrela polar	
Avaliação	
- Registos de observação - Registos Fotográficos	

Anexo 14– A posição do sol relativamente à construção	
Planificação da Atividade A posição do sol relativamente à construção.	
Intencionalidade Educativa	
Reconhecimento de relações espaciais entre objetos.	
Área de desenvolvimento	
Matemática (Consciência Espacial)	
Recursos Materiais	Dinâmica de grupo
- Bola (Sol); - Blocos de construção; - Folhas de Papel; - Canetas.	Em pequeno grupo com a educadora/estagiária.
Preparação da atividade	
Materiais.	
Estratégias de dinamização	
Construção Primeiramente da “Casa”. Só depois colocar o sol.	
Avaliação	
- Registos de observação - Registos Fotográficos	

Anexo 15– Caça ao tesouro

Planificação da Atividade

Caça ao tesouro

Intencionalidade Educativa

- Utilização de mapas simples.

Área de desenvolvimento

- Conhecimento do mundo

Recursos Materiais

- Báú;
- Bússola;
- Lupas;
- Lanterna;
- .

Dinâmica de grupo

Cada criança individualmente junto da educadora/estagiária.

Preparação da atividade

Esta atividade surgiu do constante interesse das crianças pela brincadeira, por eles criada, sobre os tesouros e piratas. O interesse era tal que as crianças pediam constantemente a criação de uma área dos tesouros. Para criar esta área, foi necessário negociarmos em conjunto quais os itens que achavam ser necessários para a construção da mesma. Depois de ter sido feito o levantamento dos materiais desejados, foi necessário adquirir os mesmos. Adquiridos os materiais, foi necessário pensar e elaborar um mapa de fácil leitura para as crianças. De seguida, e de igual importância, foi necessário elaborar um conjunto de pistas de fácil interpretação a ser ouvidas pelas crianças para que estas possam participar adequadamente na caça ao tesouro.

- Registos de observação
- Registos Fotográficos

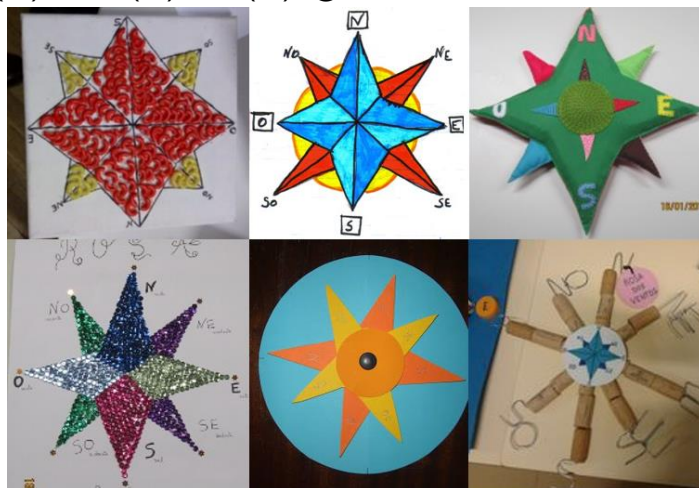
Anexo 16 – Recado às famílias 1

Caros Pais!

Vimos por este meio apresentar o projeto sobre a rosa dos ventos, que surgiu no grupo dos Jipes de Corrida durante o tempo de rever. Enquanto utilizava o mapa das áreas para contar o que tinha estado a fazer, uma das crianças apontou para a rosa-dos-ventos presente no mapa e disse: *“Nós temos isto na sala!”*. De seguida dirigiu-se à área da natureza para ir buscar uma bússola, para a mostrar ao resto do grupo. A partir daqui surgiram diferentes questões como *“Para que serve a rosa-dos-ventos?”*, sendo que as respostas foram *“Para não me perder”* e *“Para eu ir para o Norte!”*

Desde aí o interesse tem crescido! Temos passeado com os animais da área dos blocos para Norte, descoberto tesouros a Sul (utilizando a bússola para não nos perdermos!), navegado em canoas com GPS, temos apontado o braço direito para o sol para descobrir o Este, esticando o braço esquerdo para descobrir o Oeste!

Por isso, lançamos-vos um desafio! Em conjunto com os vossos filhos, queremos que construam uma rosa-dos-ventos, só com os pontos cardeais (Norte, Sul, Este e Oeste). Podem utilizar diferentes materiais, desde cotonetes, palhinhas, cartolina, feltro, rolhas, paus de gelado... O que quiserem! Deem asas à vossa imaginação e, acima de tudo, passem um bom momento com os(as) vossos(as) filhos(as)! ☺



Fonte: Google

Pedimos que tenha as seguintes medidas: 10 cm x 10 cm e uma fita, para que os vossos filhos possam colocar a sua rosa-dos-ventos ao pescoço e possam utilizá-la sempre que desejarem!

Se tiverem informações, curiosidades, livros, imagens, jogos, histórias e experiências relacionadas com este tema, partilhem connosco! Deixem no cubo dos(as) vossos(as) filhos(as) ou entreguem diretamente à equipa da sala.

P.S. Existe algum escuteiro(a) por aí? Se sim, adorávamos que partilhasse a sua experiência connosco e em que situações foi necessário recorrer à rosa-dos-ventos para se orientar! E já agora... Qual a vossa naturalidade? São de Norte, Sul, Este ou Oeste? Contem-nos sobre as vossas origens, tradições e costumes das vossas terras!

Desde já, **obrigado!**
Grupo dos Jipes de Corrida e
Estagiária Catarina Carvalho

Anexo 17 – Recado às famílias 2

Olá famílias!

No seguimento da visita de um geógrafo à nossa sala, descobrimos que existem diferentes tipos de mapas: mapas do país, mapas do metro e linhas férreas, mapas de distrito, mapas das casas (plantas) e até mapas da chuva (mapas pluviais)! ... e também descobrimos que podemos fazer os nossos próprios mapas!

Por isso, queríamos lançar-vos um desafio. Se puderem, construam um mapa da vossa casa, ou até mesmo de uma divisão específica (como o quarto, sala, ...), em conjunto com as crianças. Podem fazer este mapa à mão ou até mesmo a computador. Não se esqueçam de colocar a rosa-dos-ventos!

Pedimos que entreguem os vossos mapas até dia 18 de dezembro, para fazer parte de uma atividade em sala. Obrigada pela vossa a colaboração!

Grupo da sala 9 e

Estagiária Catarina Carvalho

Anexo N. – Portefólio da criança

portefólio do ale



(Bonecos preferidos do Ale)

as escolhas do ale relativamente aos trabalhos
realizados e momentos vividos entre os meses
de setembro e janeiro

consentimento do ale.

- **Nota de Campo N.º 48.I.**

(5 de dezembro de 2017)

Dirigi-me junto do Ale e disse-lhe “A Catarina precisa da tua ajuda para um trabalho da escola, achas que me consegues ajudar?”. O Ale respondeu-me “Hmmm, se calhar é melhor pedires ajuda a outro menino... Acho que não te consigo ajudar”. Dada a resposta, fui buscar a gaveta com todos os trabalhos do Ale até então. Espalhei três das produções do Ale no chão e disse: “Ale, diz-me qual destes teus três trabalhos mais gostas?” e o Ale apontou, dizendo, “este!”. “Vês? É esta a ajuda que preciso! E agora? Achas que me podes ajudar?” disse eu. O Ale respondeu-me prontamente “Sim!”.

consentimento da família do

a.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Portefólio Individual

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, relativa ao 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a decorrer na Escola Superior de Educação de Lisboa, irei realizar um Portefólio relativo ao desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, com o intuito de identificar e descrever os seus comportamentos/attitudes, bem como a sua interação com os espaços, os materiais, outras crianças e adultos, entre outras questões que sejam pertinentes. Solicito autorização para realizar o Portefólio com o seu educando, convidando-vos a participar ativamente na sua concretização.

Pego consentimento para tirar fotografias e usar informações pessoais da criança, que serão utilizadas única e exclusivamente para a elaboração do Portefólio, ou seja, para fins académicos. Asseguro que irá ser mantido o anonimato e a confidencialidade da criança, de modo a respeitar a sua privacidade, pois privilegio como obrigação e dever o sigilo profissional. Desta forma, qualquer tipo de identificação da criança e da instituição será sempre ocultada, de modo a salvaguardar a sua identidade.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas. Desta forma, aceito que o meu educando participe na elaboração do Portefólio e permito a utilização dos seus dados, confiando que apenas serão utilizados para fins académicos e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela estagiária.

Grau de Parentesco: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Assinatura da Estagiária: _____

Data: ____ / ____ / ____

data: setembro de 2017

área de desenvolvimento: Artes Criativas

justificação da escolha:

Catarina – O que é que tu desenhaste aqui?

Ale – É um *tronado* de fogo

Catarina – Um tornado de fogo? E tu alguma vez viste isso?

Ale – No meu... No sonho meu.

Catarina – Num sonho teu? Então e porque é que utilizaste estas cores?

Ale – Ah porque o tornado também tinha essas cores.

Catarina – E o vermelho é porquê?

Ale – Porque é um tornado de fogo.



conclusão:

O Ale revela o seu sentido criativo, apelando à imaginação para desenhar.

data: setembro de 2017

área de desenvolvimento: Artes Criativas/desenvolvimento pessoal e emocional

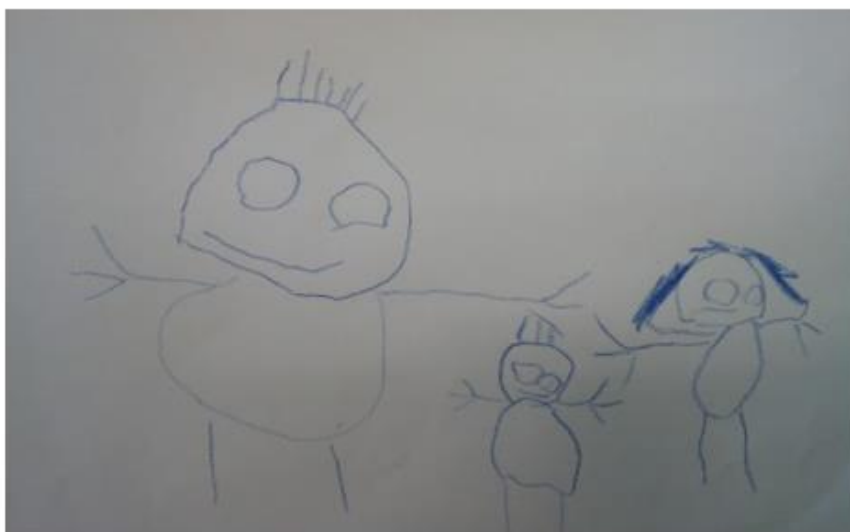
justificação da escolha:

Catarina – Dos trabalhos do mês de setembro, qual é o que tu gostas mais?

Ale – Este... Quero este!

Catarina – Este?

Ale – Sim! Sabes puruquê? Porque é o papá, a mamã e aqui... eu.



conclusão:

Ao realizar este desenho o Ale demonstra a importância do sentido de família para si.

data: setembro de 2017

área de desenvolvimento: Artes Criativas

justificação da escolha:

Catarina – Dos trabalhos do mês de setembro, qual é o que tu gostas mais?

Ale – Também gosto deste!

Catarina – Ah! Gostas do selo? O que é que tem este teu selo?

Ale – Tem... É é...Uma casa e relva, relva, e aqui a areia da praia e aqui a praia.



conclusão:

O Ale revela o seu sentido criativo, apelando à imaginação para desenhar.

data: 26 de setembro de 2017

área de desenvolvimento: Desenvolvimento Social e Emocional



justificação da escolha:

Catarina – Porque é que gostas mais desta?

Ale – Porque nesta eu, o Munhoz e o L. estávamos a andar no tapete...
Voador:

conclusão:

Podemos considerar que o Ale é uma criança que demonstra as suas preferências pessoais, no que diz respeito às relações entre pares.

data: 26 de setembro de 2017

área de desenvolvimento: Desenvolvimento Social e Emocional



justificação da escolha:

Catarina – Porque é que ele (L.) aparece em tantas fotos?

Ale – Porque ele brinca comigo sempre. (...) Olha o L., olha o L., yeey, yeey!

Catarina – Porque é que gostas mais desta?

Ale – Porque eu e o L. estamos a construir uma quinta com animais.

L. – Não, não! Estamos a brincar aos pais e aos filhos e eu comprei-te muitas coisitas.

conclusão:

Considera-se que o L. é o melhor amigo do Ale. A existência da amizade na infância leva ao estabelecimento, manutenção e estabilidade de relações positivas, contribuindo para o bem-estar do Ale.

data: 28 de setembro de 2017

área de desenvolvimento: Desenvolvimento Social e Emocional



justificação da escolha:

Ale – Gosto mais da pista que construí com o L!

Catarina – Destas três fotos qual queres?

Ale – A do túnel, porque fizemos um túnel!

Catarina – O que é que utilizaram para construir a pista?

Ale – Pistas, cadeiras e mantas. Para fazer túneis.

conclusão:

Para além ter desenvolvido o pensamento espacial, o Ale também tem um grande sentido de imaginação, cooperando em brincadeiras entre pares.

data: outubro de 2017

área de desenvolvimento: Artes Criativas

justificação da escolha:

Catarina – Então e porque é que gostaste do crocodilo?

Ale – Porque... Era pa fazer o corpo dos animais mas com papel autocolante e desenhar aqui à frente.



conclusão:

O Ale revela ter consciência figurativa sobre o animal crocodilo, conseguindo completar este desenho.

data: outubro de 2017

área de desenvolvimento: Artes Criativas/desenvolvimento pessoal e emocional

justificação da escolha:

Catarina – Aqui são os trabalhos do mês de outubro, quais queres escolher?

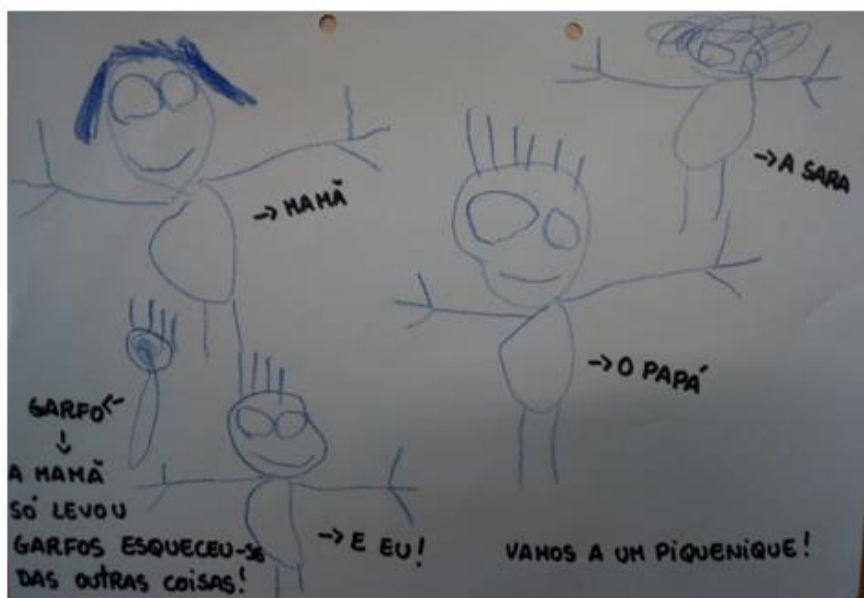
Ale – Mas o que é que diz aqui Catarina?

Catarina – Este desenho foste tu que desenhaste a mamã, o papá, a Sara, tu e vocês foram ao piquenique. E porque é que desenhaste um garfo? Porque a mamã só levou o garfo e esqueceu-se das outras coisas.

Ale – Não, também levou as outras coisas, só que... só que ela *cris* mais levar o garfo à mão.

Catarina – Ah, quis levar mais o garfo à mão?

Ale – Sim! Gosto deste



conclusão:

O Ale, para além de revelar a sua criatividade ao executar este desenho, revela também o sentido afetivo que atribui a pessoas como a sua mãe, o seu pai e a educadora..

data: 19 de outubro de 2017

área de desenvolvimento: Desenvolvimento Social e Emocional



justificação da escolha:

Ale – Essa que tá aí é o L..

Catarina – Queres esta?

Ale – Sim!

Catarina – Porquê?

Ale – Porque está aí o Lô Lô Lô...

Catarina - E porque é que é importante estar aqui o L.?

Ale - Porque ele é meu amigo.

conclusão:

Considera-se que o L. é o melhor amigo do Ale. A existência da amizade na infância leva ao estabelecimento, manutenção e estabilidade de relações positivas, contribuindo para o bem-estar do Ale.

data: 19 de outubro de 2017

área de desenvolvimento: Desenvolvimento Social e Emocional



justificação da escolha:

Ale – Não apagues essa!

Catarina – Então e porque é que escolheste esta?

Ale – Porque as galochas são as mesmas.

conclusão:

O Ale tem definidas as suas preferências, neste caso em específico, falou das suas galochas.

data: 28 de outubro de 2017

área de desenvolvimento: Artes criativas



justificação da escolha:

Catarina – E esta?

Ale – Gosto.

Catarina – Porque é que gostas desta?

Ale – Peruque eu estava a desenhar o morcego que eu te mostrei

Catarina - E porque é que é gostaste?

Ale –Porque ele estava pendurado na janela

conclusão:

O Ale gosta de experienciar novas técnicas relacionadas com as artes criativas.

data: 30 de outubro de 2017

área de desenvolvimento: Artes Criativas/Matemática

justificação da escolha:

Catarina – Então e diz-me lá porque é que gostas dos morcegos?

Ale – Porque eu gostei do Halloween.



conclusão:

O Ale revela o seu sentido criativo, bem como competências ao nível da matemática relacionadas a numeracia..

data: 30 de outubro de 2017

área de desenvolvimento: Desenvolvimento Social e Emocional



justificação da escolha:

Ale – Ah! Esta podes deixar!

Catarina – Porquê?

Ale – Porque estávamos a fazer um bolo... de laranja.

conclusão:

O Ale coopera em atividades de grande grupo.

data: 31 de outubro de 2017

área de desenvolvimento: Desenvolvimento pessoal
(preferências)



justificação da escolha:

Ale – Gosto! Não apagues!

Catarina – Porque é que gostas desta?

Ale – Porque sou um vampirooo.

conclusão:

O Ale demonstra as suas preferências, associadas à festividade do Halloween.

data: novembro de 2017

área de desenvolvimento: Artes Criativas/Matemática

justificação da escolha:

Ale – Este é um foguetão!

Catarina – Um foguetão? Lembraste porque fizemos isto?

Ale – Hmmm...

Catarina – Olha eu lembro-me que esta atividade foi da rosa-dos-ventos

Ale – Lembro-me que construí um foguetão rosa-dos-ventos!

Catarina – É muito original! Tu aqui disseste “A minha rosa-dos-ventos é mágica, porque é diferente das outras”. Então o teu foguetão rosa-dos-ventos anda por onde?

Ale – Anda por o espaço, para se os homens perderem-se tá a bússola.

Catarina – Também há rosa-dos-ventos no espaço?

Ale – Sim.



conclusão:

O Ale revela o seu sentido criativo, bem como competências ao nível da matemática relacionadas com as formas geométricas..

data: 10 de novembro de 2017

área de desenvolvimento: Desenvolvimento Social e Emocional



justificação da escolha:

Catarina – Esta foto é com quem?

Ale – Com a mamã!

Catarina – Queres deixar esta?

Ale – Sim.

Catarina – Porquê?

Ale - Peruque tem a mamã

Catarina - E tu gostas da mamã?

Ale - Gosto

Catarina - Porque é que gostas da mamã

Ale - Porque eu gosto dela.

conclusão:

O Ale demonstra a importância das relações afetivas, nomeadamente com a sua mãe.

data: novembro de 2017

área de desenvolvimento: Artes Criativas/Linguagem e comunicação

justificação da escolha:

Catarina – Lembraste porque é que desenhaste isto?

Ale – Por causa da história.

Catarina – Gostaste da lenda de S. Martinho?

Ale – Sim.

Catarina – Melhoravas algum desenho?

Ale – Merolhava este.

Catarina – Punhas que cores?

Ale – As que eu quisesse.



conclusão:

O Ale revela memória criativa ao representa a lenda ouvida em desenho.

data: 13 de novembro de 2017

área de desenvolvimento: Desenvolvimento pessoal
(preferências)



justificação da escolha:

Catarina – De quem era esta festa?

Ale – Era do MC.!

Catarina – Porque é que tu queres deixar esta foto?

Ale – Porque eu sou muito guloso!

Catarina – E o que é que estavas a fazer?

Ale – A comer bolo doce!

conclusão:

O Ale demonstra as suas preferências, associadas aos alimentos.

data: 16 de novembro de 2017

área de desenvolvimento: Matemática



justificação da escolha:

Catarina – Estavas a fazer o quê?

Ale – Aqui eu estava a desenhar bolinhas no pijama e a contar as que saiam.

conclusão:

O Ale demonstra capacidades de contagem e também de *subitizing*.

Anexo O. - Apresentação às famílias

Olá!



Sou a Catarina Carvalho, estudante de Mestrado de Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito do estágio profissional estarei na Sala 9 entre o dia 25 de setembro de 2017 até ao dia 18 de janeiro de 2018 a acompanhar o(a) seu(sua) filho(a) em todas as rotinas do jardim-de-infância e a dinamizar atividades que potenciem o seu desenvolvimento.

É meu intuito informar-vos das brincadeiras, descobertas e conquistas que vamos realizando. Conto ainda com a vossa participação, sempre que vos seja possível.

Podem contactar-me sempre que necessário aqui no jardim-de-infância ou através do e-mail: 2016131@alunos.eselx.ipl.pt

Cumprimentos,
Catarina Carvalho

Anexo P. – Entrevista Realizada à Educadora Cooperante

Entrevista Educadora de Infância

A presente entrevista surge no âmbito da realização do estudo de caso sobre “A utilização e influência das tecnologias digitais nas brincadeiras em contexto de jardim-de-infância”, como forma de obtenção de dados para o mesmo.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração para a entrevista.

1. Há quanto tempo exerce a profissão de educadora de infância?
2. Desde o início da sua prática até agora, considera que a forma como as crianças brincam se têm alterado ao longo do tempo?
3. No que concerne ao papel das tecnologias, considera que estas têm assumido uma maior relevância nas brincadeiras das crianças? Se sim, como?
4. Na prática profissional, recorre à utilização de tecnologias digitais? Se sim, quais? Realiza atividades com as tecnologias com as crianças? Quais?
5. Quais considera serem as maiores dificuldades e facilidades da utilização de tecnologias no contexto sala?
6. Considera importante o conceder oportunidades de exploração de tecnologias, assim como o desenvolvimento de competências de utilização destas mesmas às crianças? Porquê?

Obrigada pela sua disponibilidade.

Anexo Q. – Inquéritos realizados às famílias

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito. Peço por favor que entreguem o questionário até dia **26 de janeiro (sexta-feira)**. Aproveito também para vos convidar a participar na discussão e reflexão sobre a “*Utilização das tecnologias em contexto jardim-de-infância e em contexto familiar*”, que ocorrerá no próximo dia **30 de janeiro (terça-feira)**, pelas **17 horas** no colégio.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: _____

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☐ Telemóvel/Smartphone ☐ Tablet ☐ Computador/Portátil

☐ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☐ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☐ Telemóvel/Smartphone ☐ Tablet ☐ Computador/Portátil

☐ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☐ Dados Móveis ☐ Ambas

2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☐ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☐ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

Tempo de utilização dos dispositivos

0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
---------	--------------------	----------------------	----------------------	--------------------

Tablet

Smartphone/telemóvel

Computador/portátil

Televisão

Consola de jogos

3.1. E com que regularidade:

☐ Todos os dias ☐ 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☐ YouTube ☐ Jogos de luta ☐ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas

☐ Outros(as)

4.1. Caso tenha assinalado “Youtube”, selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

- ☐ Vídeos de música ☐ Vídeos de desenhos animados ☐ Vídeos teatrais
(atores interpretam personagens) ☐ Vídeos outras crianças a brincar
☐ Vídeos de manipulação de brinquedos
☐ Outros
-

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

- ☐ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

- ☐ Sim ☐ Não

7.1. Se sim, em que medida?

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Anexo R. – Discussão e Reflexão com as famílias (Slides Apresentação e Fotos)

Numa fase final de recolha de dados, foi realizado uma sessão de reflexão e discussão com famílias, educadores de infância e auxiliares de educação do colégio onde decorreu a PPS II (Figura 2). Para a efetivação desta sessão, tive em conta alguns princípios éticos como a elaboração de um consentimento informado a ser do conhecimento de todos os participantes, para a recolha de registos fotográficos e de ficheiros formato áudio (tal como descrito no ponto 3.3.1. Roteiro Ético).

O objetivo primordial desta sessão, para além de opiniões sobre as conceções dos participantes acerca da utilização das tecnologias, foi também perceber quais as ideias que as famílias têm sobre o papel dos educadores de infância no que concerne à utilização das tecnologias em contexto jardim-de-infância.

Para complementar as informações obtidas através dos inquéritos e aprofundar as perceções tidas pelas famílias acerca do papel dos profissionais de educação na promoção das tecnologias digitais, foi organizada uma reunião que desse espaço à reflexão e discussão sobre estes mesmos dados.



Figura 1 – Cartaz de divulgação da discussão e reflexão sobre “A utilização das tecnologias em contexto Jardim-de-infância e em contexto familiar”.

Para a participação na reunião, as famílias tiveram de se inscrever previamente, podendo participar famílias de diferentes salas. Para além das famílias, participaram

também alguns educadores, auxiliares de educação e a coordenadora pedagógica da instituição educativa perfazendo do total de treze participantes.

Os objetivos gerais desta discussão e reflexão foram obter as percepções dos participantes acerca dos seguintes tópicos:

- Como as tecnologias digitais influenciam o brincar;
- Perceber de que forma as tecnologias são utilizadas em contexto familiar;
- Correlacionar os dados de ambos os contextos;
- Percecionar a forma como as tecnologias digitais são olhadas pelas famílias;
- Percecionar a opinião das famílias sobre o papel dos educadores na utilização de tecnologias digitais com crianças;
- Delinear estratégias de forma a melhorar a utilização das tecnologias digitais.

A reunião foi documentada através de registo fotográfico e áudio (ficheiro disponível na pen anexada ao relatório – “*Ficheiro Áudio - A utilização das tecnologias em contexto Jardim-de-infância e em contexto familiar*”), sob consentimento dos participantes, como se encontra abaixo ilustrado.

Fórmulario de consentimento informado

Título do evento: A utilização das tecnologias em contexto de jardim de infância e contexto familiar.

Equipa: Rute Catarina Carvalho (estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação da Lisboa; S P (educadora de infância no Cêlegio I); Rita Brito (docente na Escola Superior de Educação de Lisboa).

Propósito do evento: Discutir e refletir sobre a utilização das tecnologias pelas crianças em jardins de infância e em contexto familiar.

Técnicas de recolha de informação: No âmbito do trabalho de relatório final de estágio da Rute Carvalho, pretendemos gravar o áudio da reflexão conjunta, assim como tirar fotografias.

Confidencialidade: O áudio recolhido será mantido em sigilo. Apenas a equipa terá acesso ao mesmo. As fotografias serão mantidas em anonimato. Os dados recolhidos serão apenas utilizados para efeitos de investigação e publicações científicas.

Contactos e questões: Se tiver quaisquer perguntas, comentários, preocupações ou reclamações sobre o estudo, por favor, não hesite em contactar Rute Catarina Carvalho (RUTE@esejil.pt) ou Rita Brito (rbrito@esejil.pt).

Assinatura do consentimento informado

Eu li (ou alguém me leu) este formulário e estou ciente de que estou a autorizar a gravação de áudio e a captura de fotografias. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e estas foram respondidas.

Nome legível	Assinatura	Data e hora
Susana Rosa	[assinatura]	21-02-2018 17:30
Jacqueline Luis	[assinatura]	21-02-2018 17:30
Pedro Loureiro	[assinatura]	21-02-2018 17:30
Anabela Afonso	[assinatura]	21-02-2018 17:30
Heloisa Dacosta	[assinatura]	21/02/2018 17h30
Ana Cabrita	[assinatura]	21/02/2018 17h30
Lígia Ribeiro	[assinatura]	21/02/2018 17h45
Francisco Ribeiro	[assinatura]	21/02/2018 17h44

Figura 2 - Consentimento informado

A seguinte tabela (**Tabela 1** - Estruturação da Sessão - Discussão e Reflexão sobre “A utilização das tecnologias em contexto Jardim-de-infância e em contexto familiar) tem como objetivo apresentar os diferentes momentos estruturadores desta sessão, sendo estes: **(i)** Introdução aos objetivos da discussão e reflexão; **(ii)** Distribuição de imagens pelos diferentes participantes; **(iii)** Discussão e reflexão das ideias tidas com as imagens em pequenos grupos; **(iv)** Exposição e debate das ideias tidas em grande grupo e registo de conceções relatadas; **(v)** Apresentação de alguns dados obtidos do através dos inquéritos referentes ao estudo de caso e **(vi)** Apresentação de algumas estratégias que facilitem a utilização segura das tecnologias digitais com crianças.

Paralelamente a estes blocos encontram-se os slides apresentados ao longo da sessão, bem como registos fotográficos que ilustram este mesmo momento.

Tabela 1 - Estruturação da Sessão (Discussão e Reflexão sobre “A utilização das tecnologias em contexto Jardim-de-infância e em contexto familiar”).

Estruturação da Sessão (Discussão e Reflexão sobre “A utilização das tecnologias em contexto Jardim-de-infância e em contexto familiar)			
Momentos Estruturadores da Sessão	Breve descrição do momento	Slide correspondente	Registos fotográficos
(i)– Introdução aos objetivos da discussão e reflexão.	No momento (i) <i>Introdução aos objetivos da discussão e reflexão</i> (Figuras 3, 4 e 5), expliquei aos participantes as intencionalidades quer da sessão de reflexão e discussão sobre a utilização das tecnologias digitais em contexto J.I. e familiar, quer as intencionalidades do estudo de caso a ser desenvolvido.	 Figura 3 – Slide inicial.	 Figura 4 – Apresentação das intencionalidades da presente sessão e do estudo de caso aos participantes.

QUAL A INTENCIONALIDADE?

- Como as tecnologias digitais influenciam o brincar em contexto jardim-de-infância;
- Perceber de que forma as tecnologias são utilizadas em contexto familiar;
- Correlacionar os dados de ambos os contextos;
- Percecionar a forma como as tecnologias digitais são olhadas pelas famílias;
- Delinear estratégias de forma a melhorar a utilização das tecnologias digitais.

Figura 5 – Slide explicativo das intencionalidades da discussão e reflexão.

(ii) -
Distribuição de
imagens pelos
diferentes
participantes.

No momento **(ii)** *Distribuição de imagens pelos diferentes participantes* (Figura 6) foram distribuídas as figuras pelos quatro grupos, três destes constituídos por três elementos e um constituído por quatro.



Figura 6 – Distribuição das imagens a serem discutidas pelos quatro grupos formados.

(iii) -
Discussão e
reflexão das
ideias tidas
com as
imagens em
pequenos
grupos.

A cada grupo foram atribuídas três imagens, todas elas diferentes (Figuras 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23). Observaram, analisaram e discutiram entre si as imagens observadas, apontando algumas ideias relativamente às mesmas, correspondendo esta atividade ao momento (iii) *Discussão e reflexão das ideias tidas com as imagens em pequenos grupos* (Figura 7 a 11). A dinâmica de grupo foi enriquecida pelo facto dos pequenos grupos serem constituídos quer por famílias, quer por profissionais de educação (educadores, auxiliares de educação e coordenadora pedagógica).

VAMOS REFLETIR E PARTILHAR IDEIAS?

Análise de imagens.

Figura 7 – Slide introdutório ao início da discussão.



Figura 8 – Grupos 1 e 2 discutem entre si as imagens que lhes foram atribuídas.



Figura 9 – Grupos 3 e 4 discutem entre si as imagens que lhes foram atribuídas.

			 Figura 10 – Grupo 1 discute as imagens atribuídas.  Figura 11 – Grupo 2 discute as imagens atribuídas.
--	--	--	--

(iv) -
Exposição e debate das ideias tidas em grande grupo e registo de concepções relacionadas.

Posteriormente, seguiu-se o momento **(iv)** Exposição e debate das ideias tidas em grande grupo e registo de concepções relacionadas (Figuras 12 a 23). Foram projetadas as imagens correspondentes às figuras 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23, para que os pequenos grupos pudessem partilhar com o grande grupo o que haviam analisado. Depois, os restantes participantes puderam contribuir com as suas perceções. Enquanto isso, foram sendo registadas as ideias tidas de forma geral sobre a temática. No final as principais opiniões foram (Figura 16):

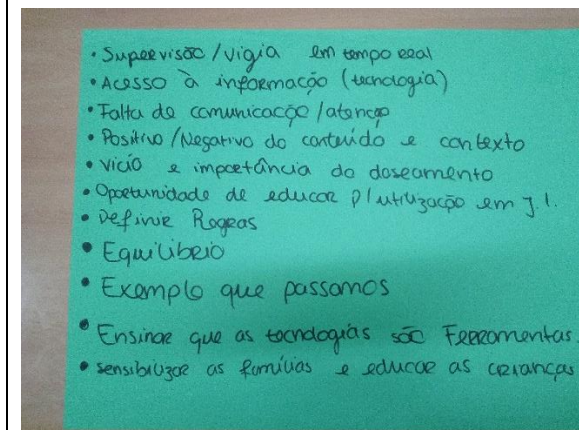
- A supervisão e a vigilância das crianças enquanto estas utilizam tecnologias digitais deve ocorrer em tempo real;
- Os meios tecnológicos são um meio prodigioso de aceder a informação;
- Uma das consequências da utilização excessiva destas tecnologias é a falta de comunicação e atenção.
- A dualidade de aspetos positivos e negativos da



Figura 12 – Slide com a primeira imagem a ser discutida.



Figura 13 – Registo das concepções relatadas.



- Supervisão / vigia em tempo real
- Acesso à informação (tecnologia)
- Falta de comunicação / atenção
- Positivo / Negativo do conteúdo e contexto
- Vício e impetância do desequilíbrio
- Oportunidade de educar p/ utilização em J.I.
- Definir Regras
- Equilíbrio
- Exemplo que passamos
- Ensinar que as tecnologias são ferramentas
- Sensibilizar as famílias e educar as crianças

utilização de tecnologias é determinada pelo conteúdo observado e pelo contexto onde ocorre a observação.

- O vício que pode ser adquirido através da utilização desenfreada das tecnologias e por isso é importante o doseamento das mesmas.
- O contexto jardim-de-infância é um local oportuno e com potencial para educar sobre a utilização das tecnologias;
- Devem ser definidas regras de utilização das tecnologias digitais como computadores, tablets e telefones;
- É importante estabelecer o equilíbrio na utilização de tecnologias;
- A importância do exemplo que os adultos (quer famílias, quer educadores) transmitem às crianças.
- É necessário transmitir às crianças que as tecnologias são uma ferramenta a ser utilizada e não só um meio de entretenimento, como é tantas vezes transmitido.



Figura 14 – Slide com a segunda imagem a ser discutida.



Figura 15 – Slide com a terceira imagem a ser discutida.

Figura 16 – Conceções obtidas a partir da análise e debate de todas as imagens analisadas

- É necessário sensibilizar as famílias e educar as crianças para este tipo de questões.



Figura 17 – Slide com a quarta imagem a ser discutida.



Figura 18 – Slide com a quinta imagem a ser discutida.



Figura 19– Slide com a sexta imagem a ser discutida.



Figura 20 – Slide com a sétima imagem a ser discutida.



Figura 21 – Slide com a oitava imagem a ser discutida.



Figura 22 – Slide com a nona imagem a ser discutida.



Figura 23 – Slide com a décima imagem a ser discutida.

(v) - Apresentação de alguns dados obtidos do através dos inquéritos referentes ao estudo de caso.

De seguida, seguiu-se a (v) Apresentação de alguns dados obtidos do através dos inquéritos referentes ao estudo de caso. Alguns dos dados acabaram por corroborar algumas ideias debatidas pelos diferentes intervenientes (Figuras 24 a 32). De uma forma geral, foi apresentada a metodologia de trabalho, a apresentação de dados relativos a questões como os aparelhos existentes nos lares e a sua acessibilidade, dados relativos ao acesso da internet por parte das crianças, o tempo despendido nos diferentes dispositivos, dados relativos ao tipo de aplicações acedidas, ao tipo de conteúdo assistido, as considerações sobre as famílias sobre a influência das tecnologias do brincar, a apresentação dos tipos de supervisão parental tendo por base a classificação de Valcke citado por Rojas, Barandiaran e González (2018) e por fim as concepções positivas e negativas assinaladas pelas famílias. Alguns destes dados encontram-se presentes no

COMO SURTIU?



Figura 24 – Slide explicativo do surgimento do processo investigativo.

QUAIS OS DADOS?

- Estudo de Caso
- Métodos de recolha de dados
 - Observação não participante
 - Observação das crianças no contexto informal de jardim-de-infância
 - Questionários
 - 11 inquiridos

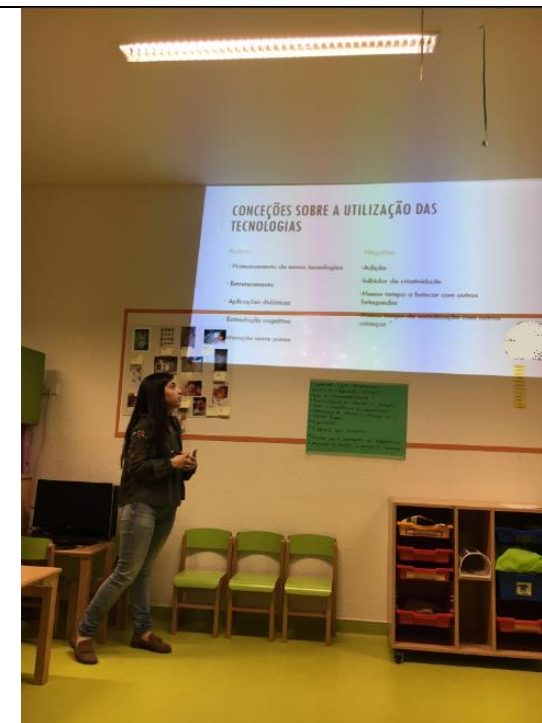
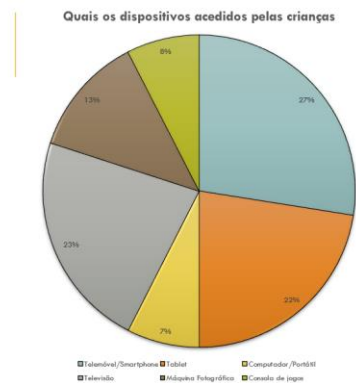


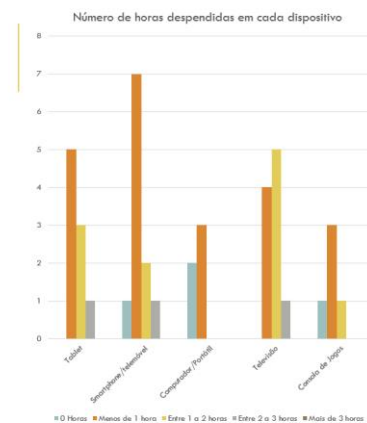
Figura 26 – Apresentação e explicação dos dados obtidos através dos inquéritos.

	ponto 3.4. e outros nos Anexos N, Y e Z.	Figura 25 – Metodologia aplicada no estudo de caso. QUAIS OS DADOS? • As tecnologias digitais estão presentes nos lares das famílias, sendo que os Telemóveis/Smartphones; as Televisões e os Computadores/Portáteis são os que existem em maior abundância. • Das famílias inquiridas, todas afirmaram que as suas crianças têm acesso aos dispositivos. Figura 27 - Apresentação de alguns dados (aparelhos existentes nos lares e a sua acessibilidade)	
--	---	---	--



- Das famílias inquiridas, todas afirmaram que as suas crianças têm acesso aos dispositivos.
- 82% das famílias afirmam que as suas crianças têm acesso à internet (quer por rede fixa, quer por dados móveis).
- Mais de metade dos inquiridos (67%) afirma que esse acesso acontece tanto no espaço familiar (casa) quer no espaço exterior.

Figura 28 – Slide sobre os dados relativos ao acesso da internet por parte das crianças.



- O dispositivo que as crianças despendem mais tempo é a televisão (entre 1 a 2 horas)

- Os smartphones/telemóvel são aqueles que são mais utilizados pelas crianças pelo menos menos de 1 hora

- 91% dos inquiridos afirma que as crianças este tempo é despendido diariamente

Figura 29 – Slide sobre o tempo despendido nos diferentes dispositivos.

* No que concerne às aplicações utilizadas em dispositivos tablet, smartphone/telemóvel e computador/portátil, a maioria das crianças utiliza o *Youtube* (73%), Jogos de Corrida (7%) e Outros (7%).

* No *Youtube*, os vídeos assistidos pelas crianças são sobre desenhos animados (28%), vídeos de outras crianças a brincar (28%) e vídeos de manipulação de brinquedos (25%).

* 73% dos inquiridos considera que as tecnologias influenciam as formas de brincar

* 100% dos inquiridos afirma realizar supervisão parental.

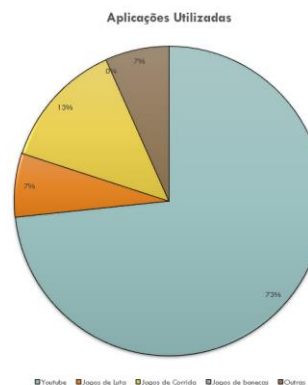


Figura 30 – Slide com a apresentação dos dados relativos ao tipo de aplicações acedidas, ao tipo de conteúdo assistido, as considerações sobre as famílias sobre a influência das tecnologias do brincar e a supervisão parental.

SUPERVISÃO PARENTAL

Autoritativo – alto nível de apoio e alto nível de controle (49%)

Autoritário – baixo nível de suporte e elevado nível de controle (21%)

Permissivo – alto nível de suporte e baixo nível de controle (21%)

Laissz-faire (negligente) – baixo nível de apoio e controle (9%)

Valcke (2018)

Figura 31 – Slide da apresentação dos tipos de supervisão parental tendo por base a classificação de Valcke citado por Rojas, Barandiaran e González (2018)¹⁵

¹⁵Rojas, I. B., Barandiran, A. A., & González, E. O. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar*, 26 (54), 71-79.

		CONCEÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS Positivo • Manuseamento de novas tecnologias • Entretenimento • Aplicações didáticas • Estimulação cognitiva • Interação entre pares Negativo • Adição • Inibidor de criatividade • Menos tempo a brincar com outros brinquedos • Menos tempo de socialização com outras crianças	
		Figura 32 – Slide sobre as conceções positivas e negativas assinaladas pelas famílias.	
(vi) – Apresentação de algumas estratégias que facilitem a utilização segura das tecnologias digitais com crianças.	Por fim, para terminar a sessão seguiu-se a (vi) Apresentação de algumas estratégias que facilitem a utilização segura das tecnologias digitais com crianças, com base em pesquisa efetuada (Figuras 33 a 38).	ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS POR CRIANÇAS  Kiddle.co  Youtube kids	
		Figura 33 – Slide com aplicações seguras a serem utilizadas por crianças.	

Figura 32 – Slide sobre as conceções positivas e negativas assinaladas pelas famílias.

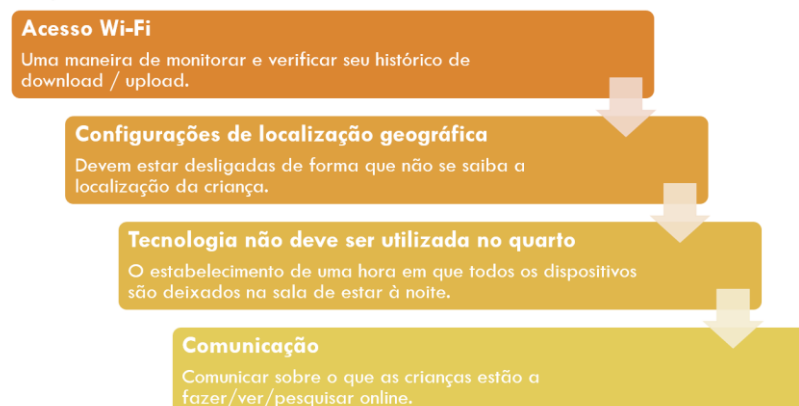
Figura 33 – Slide com aplicações seguras a serem utilizadas por crianças.



Judi Fallon (eSmart Schools Framework - especialista em ciber segurança de crianças)

Figura 34 – Slide com estratégias de *ciber* segurança a serem adotadas pelas famílias.

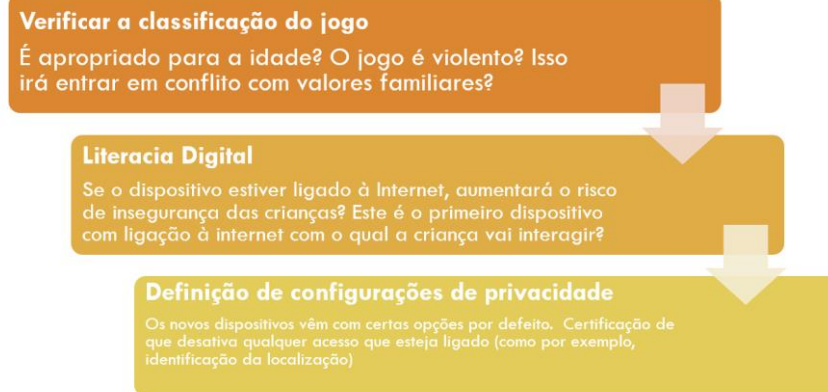
(continuação)



Judi Fallon (eSmart Schools Framework - especialista em ciber segurança de crianças)

Figura 35 – Continuação slide com estratégias de ciber segurança a serem adotadas pelas famílias.

(continuação)



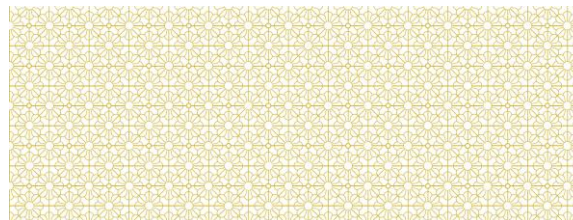
Judi Fallon (eSmart Schools Framework - especialista em ciber segurança de cri

Figura 36 - Continuação slide com estratégias de ciber segurança a serem adotadas pelas famílias.



EXEMPLIFICANDO

Figura 37 – Alguns detalhes a ter em conta aquando do *download* de aplicações (escala PEGI, detalhes de autorização, etc.).



OBRIGADA PELA VOSSA
DISPONIBILIDADE E ATENÇÃO!

Figura 38 – Slide final.

Anexo S. – Roteiro Ético

Primeiramente, no que concerne aos custos e benefícios, o presente estudo de caso teve para mim como benefício atentar aos hábitos tidos por casa criança do grupo no que diz respeito à utilização de tecnologias. Para atentar ao tipo de objetos utilizados, precisei de estar presente em algumas áreas da sala, mais precisamente na área da casa e na área do computador, onde se encontravam a maior parte das tecnologias (câmara fotográfica, telemóvel, computador, etc.). Assim, adotei uma postura de observadora ao mesmo tempo que me envolvi, interagindo com as crianças durante das brincadeiras.

(Nota de Campo N.º 17.6. – 18 de outubro de 2017)

Durante o tempo de brincar, permaneci algum tempo na área do computador, junto do Benfica e da LA. Primeiramente observei e depois fiz perguntas sobre o que estavam a ver.

Ainda no que se relaciona aos benefícios, considero que o presente estudo de caso contribuiu para que aprofundasse a minha postura reflexiva sobre a temática. Ao perceber a influência dos exemplos que os adultos transmitem às crianças, dei por mim durante a PPS II a refletir sobre qual o papel do meu exemplo, qual seria o exemplo que queria transmitir, refletindo ainda sobre quais as ações que deveria de ter para que transmitir um bom exemplo.

Para além dos aspetos anteriormente definidos, refleti sobre diferentes formas de utilizar as tecnologias, para potenciar as experiências de aquisição de conhecimento, como foi o caso de a atividade intitulada “Ver estrelas”. Como não seria possível planear uma atividade durante a noite, para que as crianças pudessem observar diretamente as estrelas, recorri a alguns recursos como o retroprojetor, o computador e a *Internet* para conceder esta a experiência ao grupo, de acordo com o que a logística permitia.

(Nota de Campo N.º 50.2. – 7 de dezembro de 2017)

Durante a tarde, realizei a atividade da projeção das estrelas. O facto de a sala ter estado às escuras, as crianças deitadas no chão e a visualização do vídeo trouxeram alguma agitação para a atividade. Ao terminarem de visualizar o vídeo proposto as crianças ficaram entusiasmadas ao verem as sugestões que são automaticamente geradas pelo *Youtube*. Depois comecei por contar a história enquanto projetava as estrelas no computador.

Já no que diz respeito aos custos, algo que notei no decorrer da recolha de dados no campo de trabalho, foi o facto de algumas crianças se sentirem incomodadas com a minha presença, quando algumas vezes, permanecia junto das mesmas na área do computador para poder observar o conteúdo a que assistiam. À parte deste facto, assumi sempre uma postura neutra e considero que não tenha causado outros custos ao grupo, pois adaptei-me às suas rotinas e espaços, respeitando sempre a vontade das crianças.

O respeito é sem dúvida um princípio ético transversal a qualquer ambiente educativo e que para mim está sempre presente na minha prática educativa. Tal como refere a Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI), é fundamental no

desenvolvimento da identidade profissional assumir uma postura de respeito pelas crianças, numa perspetiva de inclusão (2011). Por isso, outro dos princípios éticos que tive em conta ao longo de toda a experiência da PPS II foi o “respeito pela privacidade e confidencialidade” dos intervenientes da investigação. Ao realizar registos fotográficos tive sempre o cuidado de posteriormente tratar as fotos, de forma a desfocar as caras das crianças, para que as suas identidades sejam preservadas. No que concerne aos nomes utilizados, todos foram codificados. Expliquei a cada criança que me encontrava a escrever um trabalho, em que os seus nomes verdadeiros não poderiam aparecer. Então, perguntei se gostariam de escolher o nome a ser-lhes atribuído no relatório.

(Nota de Campo N.º 7.5. – 3 de outubro de 2017)

Durante o tempo de fazer, estive na área da arte com a Bela, a Hello Kitty e a Barbie Princesa. Mais tarde passei para a área da casa. Nesta área, junto da Girafa, da Tubarão, da Uá. e do S. perguntei-lhes quais os nomes que gostariam de ter no meu “trabalho da escola”. Só o S. não quis dizer, respondendo-me: “Não quero! Já me perguntaste isso uma vez! Não me interessa isso!”. Dada a resposta do S., respeitei a sua vontade.

Como descreve a nota de campo supracitada, esta criança não quis escolher o seu nome para o relatório e por isso respeitei.

Um dos princípios éticos que esteve presente desde o início da PPS II, foi o consentimento informado. Logo na primeira semana de prática profissional, as crianças e as famílias foram informadas da minha presença, sendo que as primeiras foram informadas através de uma conversa informal e as suas famílias foram informadas através de um documento colocado à entrada da sala, onde disponibilizei os meus contactos tirar eventuais dúvidas (cf. Anexo O.).

(Nota de Campo N.º 1.5. - 25 de setembro de 2017)

A educadora chamou à atenção do grupo da presença de um novo elemento na sala e, deste modo, iniciou-se a minha apresentação. A educadora geriu esta dinâmica introduzindo a consciência linguística ao nível do fonema. “Vamos pedir-lhe uma pista, qual será a letra do primeiro nome” “Então que palavras conhecemos com C (Cê) que é o som “que”?”. O Alê respondeu “Catarina, Carlota”. Depois perguntaram qual era a letra seguinte, repetindo o mesmo processo.

Para a obtenção de registos fotográficos, e até mesmo videográficos, apresentei um consentimento a todas as famílias, para que pudesse fazer os registos de todas as crianças (cf. Anexo T). Posteriormente, quando era necessário fazer os registos observava primeiramente a comunicação não-verbal das crianças, isto é, se estavam ou não confortáveis perante a situação e também questionava as mesmas de consentiam ou não que lhes tirasse fotos. Obtidos os registos, muitas vezes mostrava o resultado às crianças, pois era algo que lhes suscitava curiosidade.

Ao pedir o consentimento às famílias, constituí assim um primeiro contacto com as mesmas, sendo que este contacto é fundamental de forma a garantir a “troca de informações entre a instituição e a família”, acolhendo os seus contributos e “aceitando-as como parceiras na acção educativa” (Associação Portuguesa de Educadores de Infância, 2011, p.2).

De uma forma geral, considero que adotei uma postura flexível, recetiva, de transparência e de respeito para com os diferentes intervenientes deste processo da PPS II, sendo estes as crianças, as suas famílias, bem como a equipa educativa.

Por fim, mas não menos importante, no final de todo o processo investigativo devolvarei o conhecimento produzido através do presente estudo de caso às crianças e adultos envolvidos. Para mim, este é um procedimento ético essencial, pois o estabelecimento educativo no qual se realizou a PPS II acolheu-me de forma muito positiva, tendo contribuído para o meu crescimento enquanto profissional. Com o presente documento, considero fazer cumprir o princípio ético de partilha de informação relevante, defendido pela Associação Portuguesa de Educadores de Infância (2011), contribuindo deste modo para o “debate, a inovação e procura de práticas de qualidade” na equipa de trabalho” (p.2).

Anexo T. – Consentimento Informado

Consentimento Informado

Caros pais,

No âmbito da realização de estágio precisarei de tirar fotografias e realizar filmagens durante algumas atividades, que serão utilizadas única e exclusivamente para fins académicos. Terei o cuidado de desfocar as caras das crianças, salvaguardando a sua identidade. Venho por isso pedir a vossa autorização para a recolha destas imagens, para isso, e caso autorizem, peço que assinem a presente folha. Desde já agradeço a vossa colaboração.

Nomes	Autorização
Alê.	
Fada	
Bela	
Dimu.	
Barbie Princesa	
J.	
LA.	
LE.	
Benfica	
TI.	
LO.	
Girafa	
MC.	
M.	
Sporting	
Hello Kitty	
B.	
P.	
Uá	
Tubarão	
Macaquinho	
RO.	

S.	
VA.	
VP.	

Atenciosamente,
Catarina Carvalho

Anexo U. – Árvore Categorial sobre os Registos de Observação

Análise de Conteúdo/Árvore Categorial Registos de Observação

Legenda:

Registo de Observação – RO

Categorias	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
A utilização de tecnologias digitais em contexto jardim-de-infância	Área do computador	Visualização de vídeos (Aplicação Youtube)	- No “tempo de planear”, a LA. foi a única criança que quis ir para a área do computador, para ver o Ruca, Elsa e Patrulha Pata (Nota de Campo N.º 34.2. – 13 de novembro de 2017). - O Benfica planeou ir para a área do computador. Perguntei-lhe “e vais ver o quê?” respondeu-me “ver o homem aranha... Na moto... Na água a cair”. (Nota de Campo N.º 37.2. – 16 de novembro de 2017) - Na área do computador estiveram primeiro o RO. e depois a LA. Estiveram a ver um vídeo relacionado com um jogo, não apropriado para idades dos mesmos: GTA. O vídeo não mostrava conteúdo inapropriado, porém não é para as faixas etárias em questão. Ainda assim, decidi sugerir que mudássemos o vídeo. (Nota de Campo N.º 38.7. – 17 de novembro de 2017) - No grupo dos jipes, a LA., a Sporting e o Benfica planearam ir para a área do computador para verem o “homem aranha e cair na água com a moto”. No grupo do Batman, o Alê foi a única criança que quis ir para a área do computador. Quando cheguei a esta área para ajuda-los a ligar o PC e colocar os vídeos, o MC. também estava presente provocando algum conflito. A Sporting dizia “o Alê não me deixa”, porque ao contar quatro crianças, o Alê teve a perceção que estavam presentes o número limite de	12

			crianças. O que o Alê não sabia era que o MC. não tinha planeado ir para aquela área. Expliquei que por isso teríamos de arranjar uma solução é que era injusto para quem tinha planeado ir para aquela área ter que sair. O MC. não se mexeu e por isso lembrei o mesmo “tu não planeaste vir para aqui, é injusto para com quem planeou. Podes ir para a área que planeaste inicialmente e depois quando estiver menos gente na área do computador podes vir para aqui”. Posto isto, continuou sem se mexer. Perguntei “como resolvemos isto?” e o Alê disse “saio eu”. Foi um bom ato, porém injusto. (Nota de Campo N.º 39.4. – 20 de novembro de 2017) • Prosseguimos para o “momento de planear”, em que a LA. e a Sporting disseram que queriam ir para a área do computador. A LA. disse que queria ver “os super heróis a cair à água”, já a Sporting disse “quero ver o blaze”. (Nota de Campo N.º 42.4. – 23 de novembro de 2017) • No tempo de fazer, mais especificamente na área do computador estiveram mais crianças do que o suposto, de entre elas o Macaquinho, a Girafa, o S., a Bela e o RO, a ver vídeos de super-heróis. Pedi à Bela um momento para que realizasse comigo o questionário sobre o pequeno-almoço, esta respondeu-me “não, não me apetece, quero ficar aqui!”. Respeitei a sua vontade pois se estivesse no seu lugar faria o mesmo e por isso deixei a mesma usufruir do seu tempo de brincar. Mais tarde sentei-me junto deste grupo espalhando os cartões dos pequenos almoços pelo chão e rapidamente, sem que lhes fosse pedido, estes juntaram-se a mim começando a responder às perguntas. (Nota de Campo N.º 44.3. – 28 de novembro de 2017) • Na área do computador estiveram a Barbie Princesa e o MC. a visualizar vídeos sobre dinossauros e sobre o filme a e idade do gelo. (Nota de Campo N.º 45.5. – 29 de novembro de 2017) • No tempo de fazer, a Girafa e a LA estiveram na área do computador, tendo estado a ver vídeos do homem-aranha. A dada altura a Girafa diz “acabou-	
--	--	--	---	--

			se a área do computador! Isto estragou-se”, isto porque a LA. mexeu demasiado no teclado e o computador acabou por bloquear. (Nota de Campo N.º 48.3. – 5 de dezembro de 2017) • Na área do computador, os elementos estiveram a ver vídeos dos dinossauros. Este é um grande interesse do MC. (Nota de Campo N.º 52.2. - 8 de dezembro de 2017) • Na área do computador, estiveram muitas crianças, para além do que está estipulado. Viram alguns vídeos relacionados com os super-heróis. Neste caso, viram um vídeo do homem-aranha, que se tratava de uma gravação de um jogo, em que este super-herói tinha de saltar de edifício em edifício, etc. O Macaquinho dizia-me “eu sou o homem aranha” e o Benfica dizia “eu sou o hulk”, como que existisse uma personificação destas figuras. (Nota de Campo N.º 53.1. - 13 de dezembro de 2017) • Neste dia, as crianças que frequentaram a área do computador foram o MC. e a Sporting. Pediram para ver vídeos no youtube. (Nota de Campo N.º 60.1. - 8 de janeiro de 2017) • A LA., o MC. e a Sporting planearam ir para a área do computador. As duas meninas planearam todas ver “os super-heróis a cair na água”, enquanto que o MC. preferiu ver outra coisa. Por essa razão, foi falar com a LA. que já estava sentada na área do computador e perguntou-lhe o que queria ver. Ambos negociaram os vídeos a visualizar. Como o computador não foi ligado de imediato, só a LA. e a Sporting é que permaneceram na área, sendo que as restantes crianças quiseram realizar outras brincadeiras. O vídeo visualizado era referente a um jogo e numa das partes apareceu o rato mickey. Permaneceram a Sporting e a LA., juntando-se ao pequeno grupo o RO., o Benfica e o Dimu. Nestes momentos o youtube mantém-se em reprodução automática, por isso são de imediato reproduzidos outros vídeos. No caso, passou a dar um vídeo de jipes, em que eram nomeadas as cores em Inglês. O Dimu, o Benfica e o RO., ao escutarem as cores ditas	
--	--	--	---	--

	Área da Casa		em inglês, reproduziram as mesmas. Certamente que não foi a primeira vez que ouviram estes nomes, pois demonstraram bastante à vontade ao reproduzi-las. (Nota de Campo N.º 61.1. - 9 de janeiro de 2017)	5
		Jogo simbólico com manipulação de tecnologias digitais ¹⁶	Durante o tempo de fazer, estive na área da casa com a Tubarão, a Barbie Princesa e com o M. Cuidámos dos bebés, passeámos e voltámos para “casa”, até que o M. disse “<i>Vô fazer o jantar, tá bem?</i>” e a Barbie Princesa completou “<i>eu vou pôr a mesa!!</i>”, enquanto a tubarão cuidava dos bebés. Ao pôr a mesa, notei que a Barbie Princesa olhou à sua volta, como se se encontrasse a confirmar quantos participávamos na brincadeira. Continuei a observá-la e reparei que se dirigiu à gaveta das “tecnologias” (gaveta com câmeras fotográficas, câmeras de filmar, teclados, telemóveis, telefones, ...) e retirou quatro telemóveis. Depois foi buscar quatro pratos e quatro talheres. Começou por distribuir os telemóveis pela mesa, até que olhou para mim e disse “<i>Tu tens o teu na mão. Tu não precisas!</i>”, retirou o telefone e continuou a distribuir os pratos e talheres pela mesa. O “jantar” ficou pronto e sentámo-nos à mesa. (Nota de Campo N.º 30.2. – 7 de novembro de 2017)	

¹⁶ (câmaras, telemóveis, entre outros)



Figura 1 - Registo Fotográfico da Nota de Campo N.º 30.2.

- “A Barbie Princesa e a Tubarão brincavam na área da casa. A Barbie Princesa pegou num teclado e num rato presentes na área, colocou-os no chão junto do espelho, fingindo que ali se encontrava o seu computador. “Queres ver o vídeo do Halloween Tubarão?”, perguntou a Barbie Princesa enquanto carregava nas várias teclas do computador. A Tubarão disse que sim, ficando ao seu lado enquanto se olhava ao espelho, fingindo que olhava para um “monitor”. **(Nota de Campo N.º 51.2. – 7 de dezembro de 2017)**



Figura 2 - Registo Fotográfico da Nota de Campo N.º 51.2.

- Durante o tempo de fazer, surgiu uma brincadeira que acabou por envolver todo o grupo. A Girafa e o Macaquinho disseram à educadora, à auxiliar, a mim e às restantes crianças que iam casar. Começaram a preparar a sala colocando cadeiras espalhadas pela mesma para que todos pudessem assistir. A Hello Kitty e a LA. sentaram-se à espera dos “noivos”. A educadora apoiou brincadeira, visto que os pares demonstraram um grande entusiasmo pela mesma. Assim, enquanto a educadora vestia a “noiva” e a auxiliar vestia o “noivo”, o Dimu, o RO. e a Sporting dirigiram-se à área da casa e tiraram as máquinas fotográficas e de filmar, para registarem o momento. **(Nota de Campo N.º 58.1. - 21 de dezembro de 2017)**



Figura 3 - Registo Fotográfico da Nota de Campo N.º 58.1.

- “Enquanto realizava o portefólio com o Alê, o LO. Sentou-se junto a nós trazendo consigo os fones e o teclado. Colocou os fones nos ouvidos e o teclado na mesa. De seguida, perguntei-lhe “O que é que estas a fazer LO.?” Ao qual me respondeu “sou DJ”. (Nota de Campo N.º 60.5. - 8 de janeiro de 2018)



Figura 4 - Registo Fotográfico da Nota de Campo N.º 60.5.

- “Durante o tempo de fazer, o macaquinho foi buscar o teclado, ligando-o a uma ficha imaginária e deitou-se no chão. Perguntou-me “O que queres ver?” respondi “a lady bug”, tentando entrar na brincadeira, assemelhando-me aos interesses tidos pela grande parte do grupo. O macaquinho respondeu-me “esse não!”. Perguntei-lhe onde estava o monitor para conseguirmos ver os desenhos animados e este respondeu “ali, não vês?” apontando para a parede. Logo de seguida chegou a Sporting que se sentou ao lado do macaquinho e este perguntou novamente “o que queres ver?”, a macaquinho disse “despacito”. O macaquinho “pesquisou” e logo depois

			cantaram e dançaram como se estivessem a ver o clipe musical.” (Nota de Campo N.º 65.1. - 15 de janeiro de 2018)	
--	--	--	---	--

		Jogo simbólico com reprodução de conteúdos visualizados através de aplicações (Youtube)	“O Alê, o RO., o Benfica e a girafa ao juntarem as cadeiras em círculo e ao atirarem-se para o pouf, encontravam-se a reproduzir o vídeo dos “super-heróis” a saltar para a água que é tantas vezes pedido por alguns elementos do grupo.” (Nota de Campo N.º 32.6. – 9 de novembro de 2018)  Figura 5 - Registo Fotográfico da Nota de Campo N.º 32.6. “A Girafa, o Macaquinho e Alê foram à área da casa buscar lenços para os colocar como se de capas se tratassem. Mais uma vez, autointitularam-se de “super-heróis” e continuaram a brincadeira por eles criada. Prepararam o banco e o <i>pouf</i> para saltarem de um para o outro. A pouco e pouco juntara-se o Benfica, a J. e o MC.. Também eles colocaram lenços e outros adereços. Colocaram-se numa fila única e um de cada vez saltaram para o <i>pouf</i> como se uma piscina se tratasse. Este é mais um dia em que reproduzem o conteúdo que muitas vezes pedem para assistir no <i>youtube</i>: “os super-heróis a saltar para a água”. (Nota de Campo N.º 47.3 - 4 de dezembro de 2017)	3
--	--	--	--	---



Figura 6 – (Nota de Campo N.º 47.3 - 4 de dezembro de 2017)

- “A Girafa, o Alê, o MC., o Macaquinho, o Benfica e o S. construíram uma “piscina” com cadeiras no centro da sala. Puseram as suas “capas” e intitularam-se de “super-heróis” a saltar na piscina. Acabou por se tornar um jogo criado por este pequeno grupo, em que criaram as suas próprias regras. Quando chegou o LE. ao grupo o Benfica disse “Tu não podes brincar!”, perguntei-lhes, “mas porquê?” e o Benfica respondeu “porque não tem uma capa”. ” **(Nota de Campo N.º 48.5. - 5 de dezembro de 2017)**



Figura 6 – Registo Fotográfico da Nota de Campo N.º 48.5.

Anexo V. – Tabelas de Registo da Frequência da Área do Computador (outubro a janeiro)

Tabela de Registo da Frequência da Área do Computador no mês de outubro																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Alê.																															
Fada																															
Benfica																		X													
Bela																															
Dimu																															
Barbie Princesa																															
J.																															
LA.																		X													
LE.																															
TI.																															
LO.																															
Girafa																															
MC.																															
M.																															
Tubarão																															
Sporting																															

A amarelo claro: Fins-de-semana e Feriados.

A cinza: Dias sem registo.

O surgimento da problemática datou do dia 7 de novembro de 2017, por essa razão e após pesquisar nos registos de observação efetuados, a única data que havia registado a frequência da área do computador correspondeu a dia 18 de outubro de 2017.

Tabela de Registo da Frequência da Área do Computador no mês de novembro																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Alê																				x								x			
Fada																															
Benfica																x				x		x									
Bela																											x	x			
Dimu																															
Barbie Princesa																													x		
J.																															
LA.													x	x		x	x			x			x								
LE.																															
TI.																												x			
LO.																												x			
Girafa																											x	x			
MC.																				x							x		x		
M.																															
Tubarão																															
Sporting																				x			x					x			
B.																															

Notas:

- Dia 28 de Novembro: “Vou ver palermices” (RO.). Pergunto o que são e o Alê responde “o que são? São meninos a saltar para dentro de água , mascarados de homem aranha”.

A amarelo claro: Fins-de-semana e Feriados.

A amarelo vivo: Dia que marca o surgimento da problemática.

A cinza: Dias sem registo.

Tabela de Registo da Frequência da Área do Computador no mês de dezembro																																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Alê																																
Fada																																
Benfica					x								x																			
Bela													x																			
Dimu																																
Barbie Princesa																																
J.																																
LA.				x	x						X	x																				
LE.												x																				
TI.																																
LO.																																
Girafa					x						x		x																			
MC.							x					x																				
M.																																
Tubarão																																
Sporting				x																												

Notas:

- Dia 4 e 5 de dezembro: As crianças inscreveram-se na área do computador, porém não havia acesso ao mesmo.
- Dia 14 de Dezembro: Visita da mãe da Girafa.
- Dia 13 de dezembro: A LA. planeou ir para o computador ver o ruca e o Benfica também, no entanto como o computador não esteve imediatamente ligado o Benfica esteve primeiro a brincar com o Macaquinho. Assim que o computador ficou disponível, o Benfica dirigiu-se de imediato para o computador.

A amarelo claro: Fins-de-semana e Feriados.

A amarelo vivo: Interrupções letivas.

Tabela de Registo da Frequência da Área do Computador no mês de janeiro																																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Alê																																
Fada																																
Benfica									x																							
Bela																																
Dimu									x																							
Barbie Princesa																																
J.																																
LA.									x																							
LE.																																
TI.																																
LO.																																
Girafa																																
MC.								x	x																							
M.																																
Tubarão																																
Sporting								x	x																							

Notas:

- Dia 11 de janeiro: Neste dia, nenhuma criança demonstrou interesse pela área do computador. Com a existência de materiais não estruturados (caixas de cartão), a brincadeira faz-de-conta acabaram por ser enviesadas nesse sentido. A caixa de cartão acabou por ser uma toca para vampiros e também um foguetão.

A amarelo claro: Fins-de-semana e Feriados.

A amarelo vivo: interrupções letivas e término do estágio.

Anexo W. – Gráfico de Frequência absoluta “Número de vezes que cada criança frequentou a área do computador”

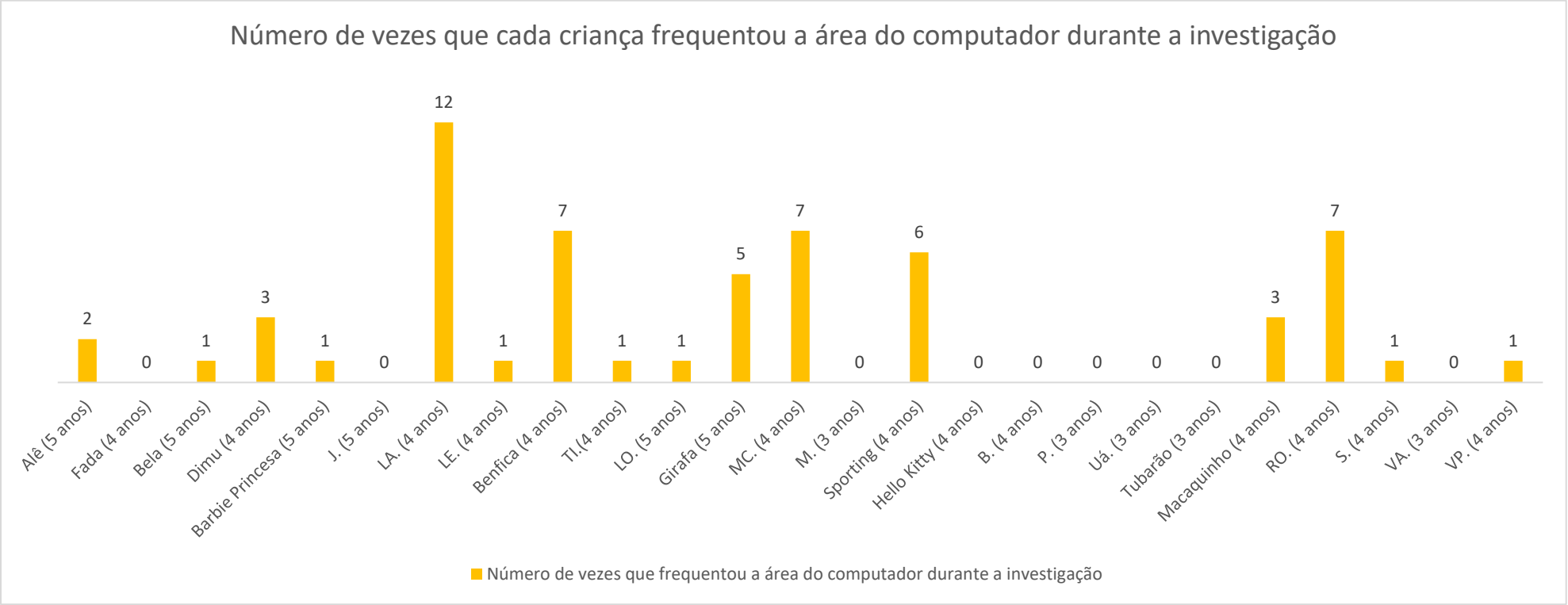


Figura 1 - Gráfico de Frequência absoluta “Número de vezes que cada criança frequentou a área do computador”
 (as idades registadas têm como referência a data de término do estágio)

Anexo X. – Respostas aos Inquéritos

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I1)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☐ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☐ Dados Móveis ☒ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☐ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☒ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

	Tempo de utilização dos dispositivos				
	0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet		x			
Smartphone/telemóvel		x			
Computador/portátil					
Televisão		x			
Consola de jogos					

3.1. E com que regularidade:

☒ Todos os dias ☐ 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ YouTube ☐ Jogos de luta ☐ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas

☒ Outros(as)

4.1. Caso tenha assinalado “Youtube”, selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☐ Vídeos de música ☒ Vídeos de desenhos animados ☐ Vídeos teatrais

(atores interpretam personagens) ☒ Vídeos outras crianças a brincar

☒ Vídeos de manipulação de brinquedos

☐ Outros

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☒ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

Vendo com regularidade o que está a ver, limitando o conteúdo a coisas para a sua idade.

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:

Positivos: informação disponível.

Negativos: informação deturpada, vício.

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☒ Sim ☐ Não

7.1. Se sim, em que medida?

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?

Puzzles, jogos.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I2)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☒ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☐ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☐ Dados Móveis ☒ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☐ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☒ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a

criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

		Tempo de utilização dos dispositivos				
		0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet			x			
Smartphone/telemóvel	x					
Computador/portátil	x					
Televisão			x			
Consola de jogos	x					

3.1. E com que regularidade:

☒ Todos os dias ☐ 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ YouTube ☐ Jogos de luta ☐ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas
☐ Outros(as)

4.1. Caso tenha assinalado "Youtube", selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☐ Vídeos de música ☒ Vídeos de desenhos animados ☐ Vídeos teatrais
(attores interpretam personagens) ☒ Vídeos outras crianças a brincar
☐ Vídeos de manipulação de brinquedos
☐ Outros

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☒ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

Ele vê os vídeos no tablet connosco.

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☐ Sim ☒ Não

7.1. Se sim, em que medida?

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?
legos, carros, bolas.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I3)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☐ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☐ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☐ Dados Móveis ☒ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☐ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☒ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a

criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

	Tempo de utilização dos dispositivos				
	0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet					
Smartphone/telemóvel		x			
Computador/portátil		x			
Televisão					
Consola de jogos					

3.1. E com que regularidade:

☒ Todos os dias ☐ 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ YouTube ☒ Jogos de luta ☒ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas
☐ Outros(as)

4.1. Caso tenha assinalado "Youtube", selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Vídeos de música ☒ Vídeos de desenhos animados ☐ Vídeos teatrais
(attores interpretam personagens) ☒ Vídeos outras crianças a brincar
☒ Vídeos de manipulação de brinquedos
☒ Outros

Vídeos de animais e de comboios

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☒ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?
Visionamos ou jogamos com ele.

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:
Positivos: Manuseamento de tecnologias que é importante para o futuro na sociedade atual. Negativo: Menos tempo a brincar com outros brinquedos ou jogos didáticos.

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☒ Sim ☐ Não

7.1. Se sim, em que medida?

Abre horizontes para brincadeira de lutas ou de corridas e tenta recriar o que viu na TV/vídeos.

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?
Puzzles, figuras de ação, animais em PVC, carros.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,
Catarina Carvalho

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I4)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☒ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☐ Dados Móveis ☒ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☐ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☒ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a

criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

	Tempo de utilização dos dispositivos				
	0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet				x	
Smartphone/telemóvel				x	
Computador/portátil		x			
Televisão				x	
Consola de jogos		x			

3.1. E com que regularidade:

☒ Todos os dias ☐ 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ YouTube ☐ Jogos de luta ☐ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas
☒ Outros(as)

4.1. Caso tenha assinalado "Youtube", selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☐ Vídeos de música ☒ Vídeos de desenhos animados ☒ Vídeos teatrais
 (atores interpretam personagens) ☒ Vídeos outras crianças a brincar
☒ Vídeos de manipulação de brinquedos
☐ Outros

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☒ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

Controlando as coisas a que ela assiste e impedindo-a de assistir coisas que consideramos desajustadas.

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:
Atualmente é praticamente impossível a não utilização destas tecnologias. O desafio está precisamente em fazê-lo de uma forma regrada para que contribua para ao desenvolvimento da criança e não permitindo que a sua utilização se descontrole ao ponto de não experienciar outras como a interação com outros meninos, atividades mais físicas etc.

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☒ Sim ☐ Não

7.1. Se sim, em que medida?

Verificamos muitas vezes que aplica nas suas brincadeiras as coisas que assiste.

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?
Bonecas, puzzles.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I5)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☐ Computador/Portátil

☒ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☒ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☐ Computador/Portátil

☒ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☒ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☒ Dados Móveis ☐ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☒ — no espaço interior (casa)

☐ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

	Tempo de utilização dos dispositivos				
	0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet		X			
Smartphone/telemóvel			X		
Computador/portátil					
Televisão			X		
Consola de jogos			X		

3.1. E com que regularidade:

☐ Todos os dias **X** 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

X YouTube ☐ Jogos de luta ☐ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas
☐ Outros(as)

4.1. Caso tenha assinalado "Youtube", selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☐ Vídeos de música **X** Vídeos de desenhos animados **X** Vídeos teatrais
 (atores interpretam personagens) **X** Vídeos outras crianças a brincar
X Vídeos de manipulação de brinquedos
X Outros

Faisca mcqueen, pocoyo e diversos que ele vai escolhendo.

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☒ Sim ☒ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

Conforme o dia. Geralmente ele explora estas tecnologias quando estou com afazeres domésticos e não é possível controlar a 100%. Vou perguntando, mas não consigo controlar todos os vídeos por exemplo.

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:

Positivos . Capacidade de manuseamento de novas tecnologias.

Entretenimento e descoberta.

Negativos . exposição a alguns conteúdos menos positivos como por exemplo crianças a abrir presentes.

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☒ Sim ☐ Não

7.1. Se sim, em que medida?

As crianças imitam comportamentos.

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?

Carros, pistas e legos.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I6)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☒ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☐ Computador/Portátil

☒ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☒ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☐ Dados Móveis ☒ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☐ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☒ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

		Tempo de utilização dos dispositivos				
		0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet				x		
Smartphone/telemóvel			x			
Computador/portátil	x					
Televisão				x		
Consola de jogos			x			

3.1. E com que regularidade:

☒ Todos os dias (TV) ☐ 1 a 3 vezes por semana ☒ Só aos fins-de-semana (TABLET)

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ YouTube ☐ Jogos de luta ☐ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas
☐ Outros(as)

4.1. Caso tenha assinalado “Youtube”, selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Vídeos de música ☐ Vídeos de desenhos animados ☐ Vídeos teatrais
 (atores interpretam personagens) ☒ Vídeos outras crianças a brincar
☒ Vídeos de manipulação de brinquedos
☐ Outros

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☒ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

Utiliza os equipamentos com um adulto presente.

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:

Sem dados.

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☐ Sim ☒ Não

7.1. Se sim, em que medida?

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?

Lego, playmobil, pistas (construção), carros e bonecos (animais)

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I7)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☐ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☐ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☐ Dados Móveis ☒ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☒ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☐ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

	Tempo de utilização dos dispositivos				
	0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet					
Smartphone/telemóvel		x			
Computador/portátil					
Televisão			x		
Consola de jogos					

3.1. E com que regularidade:

☒ Todos os dias ☐ 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ YouTube ☐ Jogos de luta ☐ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas
☐ Outros(as)

4.1. Caso tenha assinalado “Youtube”, selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Vídeos de música ☒ Vídeos de desenhos animados ☐ Vídeos teatrais
(atores interpretam personagens) ☒ Vídeos outras crianças a brincar
☐ Vídeos de manipulação de brinquedos
☐ Outros

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☒ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

Vejo com ela e quando não estou presente vou constantemente ver o que está a ver ou fazer.

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:
Alguns desenhos animados e vídeos são didáticos, faz relação entre o que aprende e o que vê.

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☒ Sim ☐ Não

7.1. Se sim, em que medida?

Há brincadeiras que quer fazer após ver um vídeo.

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?

Legos, bonecos nenucos e brincar às casinhas.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I8)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☒ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☐ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☒ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☐ Dados Móveis ☒ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☐ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☒ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

	Tempo de utilização dos dispositivos				
	0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet		X			
Smartphone/telemóvel		X			
Computador/portátil					
Televisão		X			
Consola de jogos		X			

3.1. E com que regularidade:

☒ Todos os dias ☐ 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ YouTube ☐ Jogos de luta ☒ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas

☒ Outros(as)

Didáticos (inglês, matemática)

- 4.1. Caso tenha assinalado “Youtube”, selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Vídeos de música ☒ Vídeos de desenhos animados ☒ Vídeos teatrais

(atores interpretam personagens) ☒ Vídeos outras crianças a brincar

☒ Vídeos de manipulação de brinquedos

☐ Outros

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☒ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

Influenciando na escolha de um canal de televisão, filme, aplicações didáticas na maioria das vezes estando presente controlando o que tem acesso.

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:
Positivos: Aprendem muitas coisas novas e têm fácil acesso a tudo. No entanto na minha opinião, tem que existir um equilíbrio, sendo também importante o ir para a rua brincar.

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☐ Sim ☒ Não

7.1. Se sim, em que medida?

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?
Jogos de tabuleiro, bicicletas, motos, carros, jogos de carros (digitais), televisão, bolas.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I9)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☐ Computador/Portátil

☒ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☐ Dados Móveis ☒ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☒ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☐ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a

criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

	Tempo de utilização dos dispositivos				
	0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet			x		
Smartphone/telemóvel		x			
Computador/portátil					
Televisão			x		
Consola de jogos					

3.1. E com que regularidade:

☒ Todos os dias ☐ 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ YouTube ☐ Jogos de luta ☐ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas

☒ Outros(as)
jogos diversos

4.1. Caso tenha assinalado "Youtube", selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☐ Vídeos de música ☒ Vídeos de desenhos animados ☐ Vídeos teatrais

(atores interpretam personagens) ☒ Vídeos outras crianças a brincar

☒ Vídeos de manipulação de brinquedos

☐ Outros

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☒ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

Constantemente vamos espreitar os jogos e vídeos que a criança está a ver.

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:

Positivos – A criança está atualizada com a tecnologia

Negativos – a criança enquanto conectada descarta o convívio social.

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☒ Sim ☐ Não

7.1. Se sim, em que medida?

As brincadeiras de hoje estão muito diferentes das brincadeiras das gerações anteriores.

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?

Peluches, puzzle, tablet e legos.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I11)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☒ Máquina Fotográfica ☒ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☐ Computador/Portátil

☒ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☒ Casa ☐ Dados Móveis ☐ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☒ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☐ Em ambos os espaços ☐ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

	Tempo de utilização dos dispositivos				
	0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet			x		
Smartphone/telemóvel			x		
Computador/portátil					
Televisão			x		
Consola de jogos					

3.1. E com que regularidade:

☒ Todos os dias ☐ 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ YouTube ☐ Jogos de luta ☐ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas
☐ Outros(as)

4.1. Caso tenha assinalado “Youtube”, selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☐ Vídeos de música ☒ Vídeos de desenhos animados ☐ Vídeos teatrais
(attores interpretam personagens) ☐ Vídeos outras crianças a brincar
☒ Vídeos de manipulação de brinquedos
☐ Outros

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☐ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

Assistindo com ela

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☒ Sim ☐ Não

7.1. Se sim, em que medida?

Imita o que vê nos vídeos

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?
bebés e os seus acessórios, playmobil

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Inquérito às famílias

Famílias,

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, encontro-me a realizar um estudo de caso sobre a utilização das tecnologias digitais pelas crianças e a sua influência no brincar. É meu objetivo recolher informações sobre a utilização das tecnologias por parte das crianças quer em contexto familiar, quer em contexto pré-escolar. Por isso, pedia a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

(A identidade das vossas famílias será preservada)

Família da criança: (I 10)

1. Assinale quais são os dispositivos que possui (Pode assinalar mais que uma opção):

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☒ Computador/Portátil

☒ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

- 1.1. A criança tem acesso aos dispositivos?

☒ Sim ☐ Não

- 1.1.1. Se sim, quais? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ Telemóvel/Smartphone ☒ Tablet ☐ Computador/Portátil

☐ Televisão ☐ Máquina Fotográfica ☐ Consola de jogos

2. Tem acesso à Internet em casa/dados móveis?

☐ Casa ☐ Dados Móveis ☒ Ambas

- 2.1. Se sim, a criança também tem acesso à mesma?

☐ No espaço interior (casa) ☐ No espaço exterior (fora de casa)

☐ Em ambos os espaços ☒ Não tem acesso

3. Caso tenha em sua posse pelo menos um dos dispositivos indicados no ponto 1, assinale com uma **cruz**, na tabela seguinte, o número de horas que a

criança passa a manipular os dispositivos (caso tenha vários dispositivos pode assinalar mais do que uma opção):

	Tempo de utilização dos dispositivos				
	0 horas	Menos de 1 hora	Entre 1 a 2 horas	Entre 2 a 3 horas	Mais de 3 horas
Tablet		x			
Smartphone/telemóvel		x			
Computador/portátil		x			
Televisão		x			
Consola de jogos					

3.1. E com que regularidade:

☒ Todos os dias ☐ 1 a 3 vezes por semana ☐ Só aos fins-de-semana

4. Nos dispositivos Telemóvel/Smartphone, Tablet e/ou Computador/Portátil, que tipo de aplicações são utilizadas pela criança? (Pode assinalar mais que uma opção)

☒ YouTube ☐ Jogos de luta ☐ Jogos de Corrida ☐ Jogos de Bonecas

☐ Outros(as)

Jogos para treino cognitivo (puzzles, cores, palavra, etc)

4.1. Caso tenha assinalado "Youtube", selecione o tipo de vídeos visualizados pelas crianças (Pode assinalar mais que uma opção):

☐ Vídeos de música ☒ Vídeos de desenhos animados ☐ Vídeos teatrais

(atores interpretam personagens) ☒ Vídeos outras crianças a brincar

☒ Vídeos de manipulação de brinquedos

☐ Outros

5. Supervisiona a criança durante a manipulação de tecnologias digitais?

☒ Sim ☐ Não

5.1. Como efetua essa supervisão?

Estando presente e interagindo enquanto manipulam o dispositivo.

6. Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança:

Positivo: Melhorar/Estimular a cognição/treino de motricidade fina.

Grupo de pares (estarem atualizados perante os amigos)

Negativo: Castradores de criatividade, potencial adição.

7. Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca?

☒ Sim ☐ Não

7.1. Se sim, em que medida?

Imitam o que viram e decresce a criatividade nas artes e brincadeiras ao ar livre.

8. De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?

Bicicleta, trotinete, bola, carros, tablet.

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração,

Catarina Carvalho

Anexo Y. – Tratamento de dados das respostas fechadas obtidas pelo Inquérito.

Respostas Inquérito às famílias

O presente inquérito foi atribuído às famílias das 25 crianças, no entanto apenas onze das vinte e cinco inquiridas responderam ao mesmo. Assim, as respostas obtidas (apresentadas abaixo) têm por base uma amostra de onze famílias.

Para apresentar os dados, será primeiro indicada a pergunta e posteriormente as respostas sob forma que gráfico, de forma a facilitar a leitura das respostas obtidas.

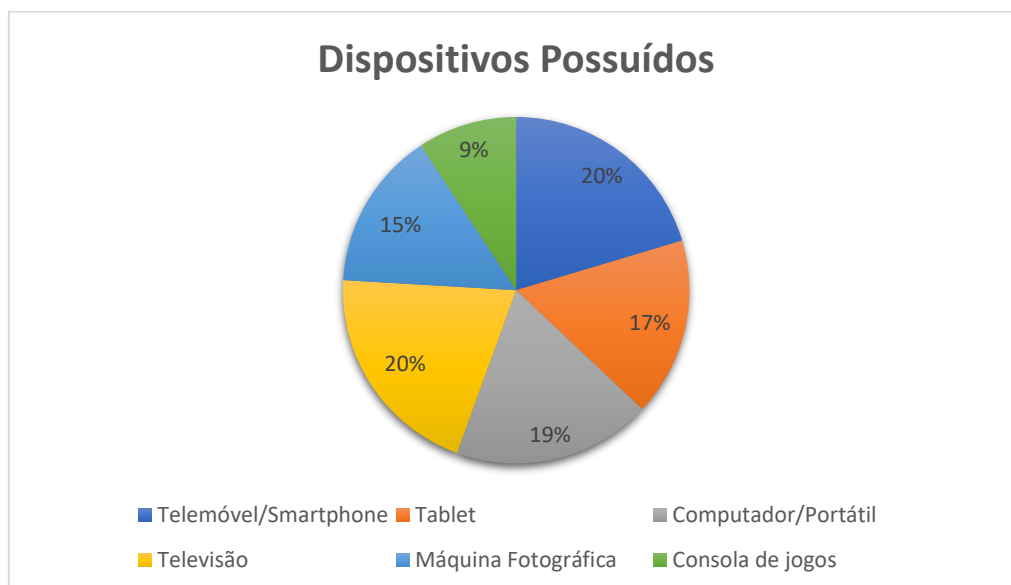


Figura 2 – Dispositivos possuídos pelas famílias

Com base nas respostas obtidas e através da Figura 2 é possível afirmar que os *smartphones* a televisão, os computadores portáteis e os *tablets* são os dispositivos digitais tidos que existem em maior abundância nas famílias destas crianças.



Figura 3 - Acessibilidade aos dispositivos por parte das crianças.

Como é possível verificar pelo Figura 3, todas as famílias inquiridas afirmam que as crianças têm acesso aos dispositivos.

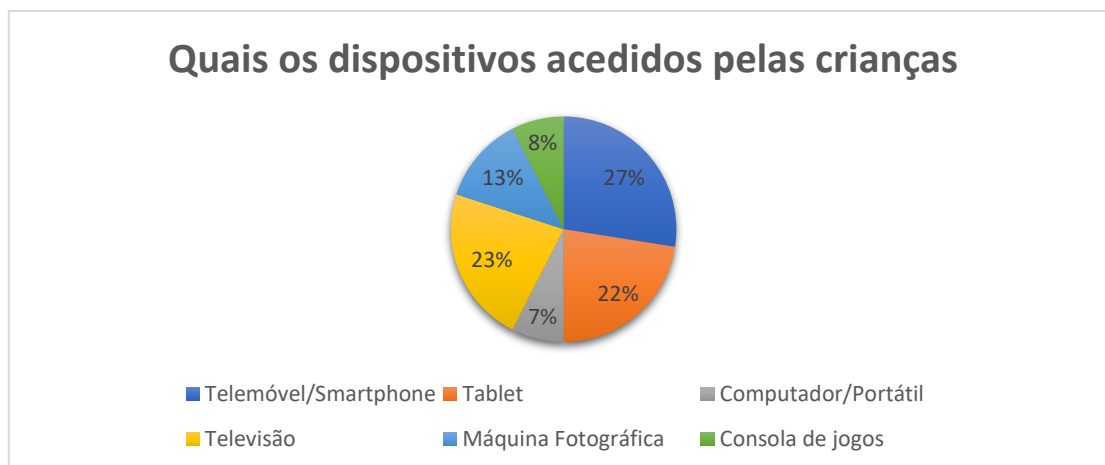


Figura 4 - Dispositivos acedidos pelas crianças.

Dos diferentes dispositivos disponíveis, o que as crianças têm mais acesso é ao telemóvel/smartphone (27%), à televisão (23%) e por fim ao tablet (22%). Coincidentemente estes também são os dispositivos tidos pela maioria das famílias.

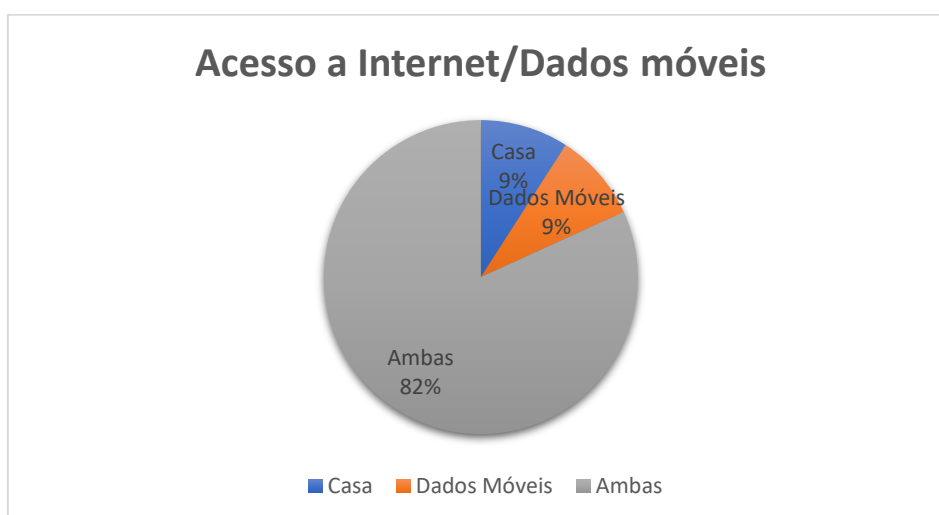


Figura 5 - Local Acesso das famílias à Internet/Dados móveis

Tal como se encontra representado no Figura 5, 82% das famílias tem acesso a ambas as redes, isto é à rede fixa e rede móvel (internet e dados móveis).

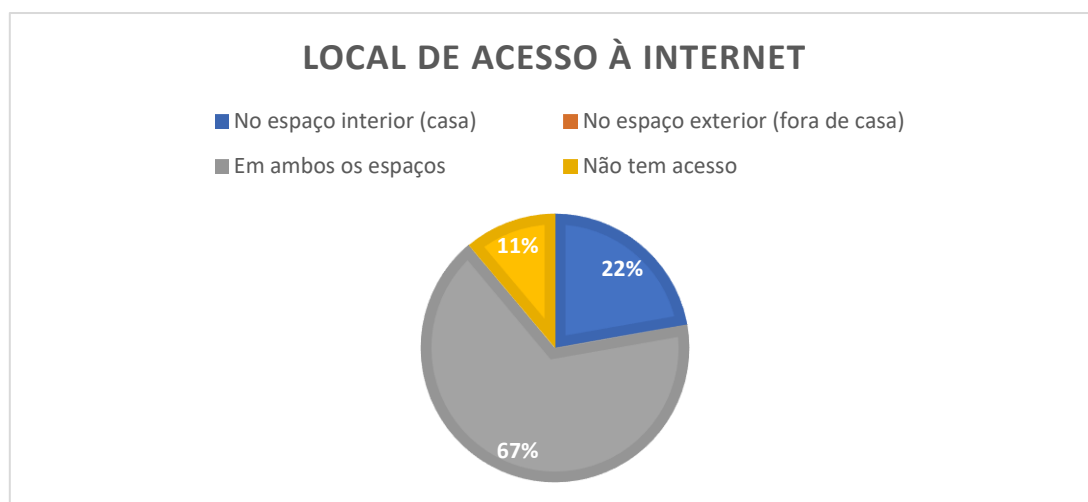


Figura 6 - Local de acesso à internet por parte das crianças.

Contrariamente aos adultos, apenas 67% das crianças tem acesso à rede móvel e rede fixa. Verifica-se ainda que 11% das crianças não tem acesso à internet.

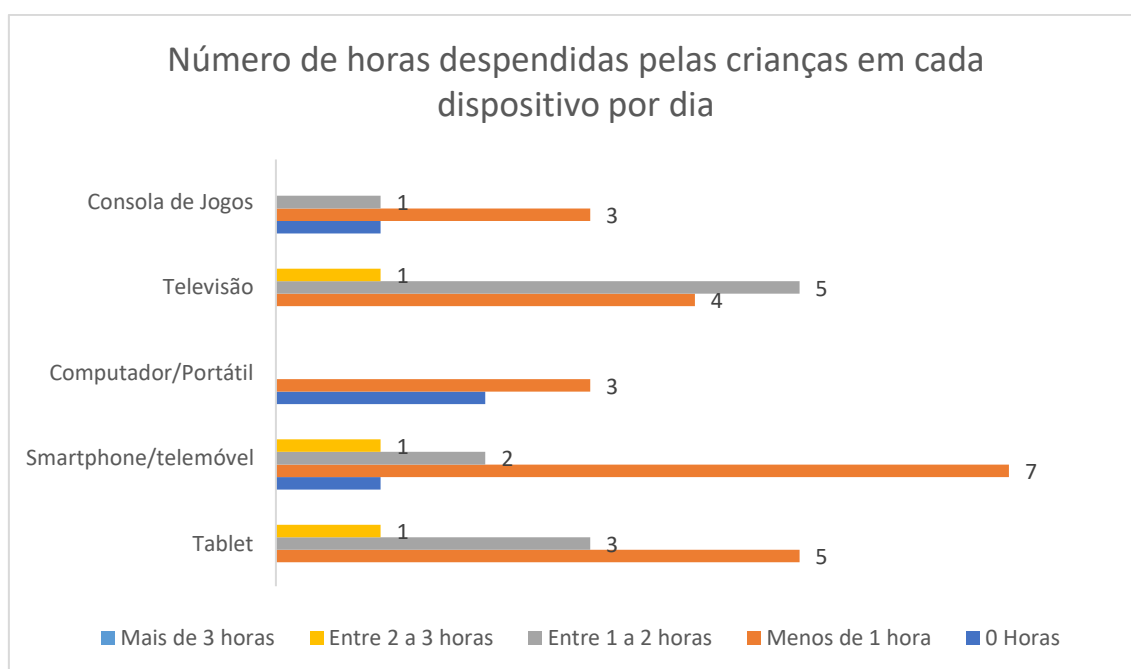


Figura 7 - Número de horas despendidas pelas crianças em cada dispositivo por dia

Relativamente ao número de horas despendido por dia em cada dispositivo, a maioria das crianças passa menos de 1 hora no Smartphone. O segundo dispositivo que aparece com maior número de utilizadores é a televisão, sendo que as crianças passam entre 1 a 2 horas do seu dia com este dispositivo. Igualmente com o mesmo número de utilizadores segue-se o tablet, em que os seus utilizadores despendem menos de uma hora do seu dia a utilizá-lo.

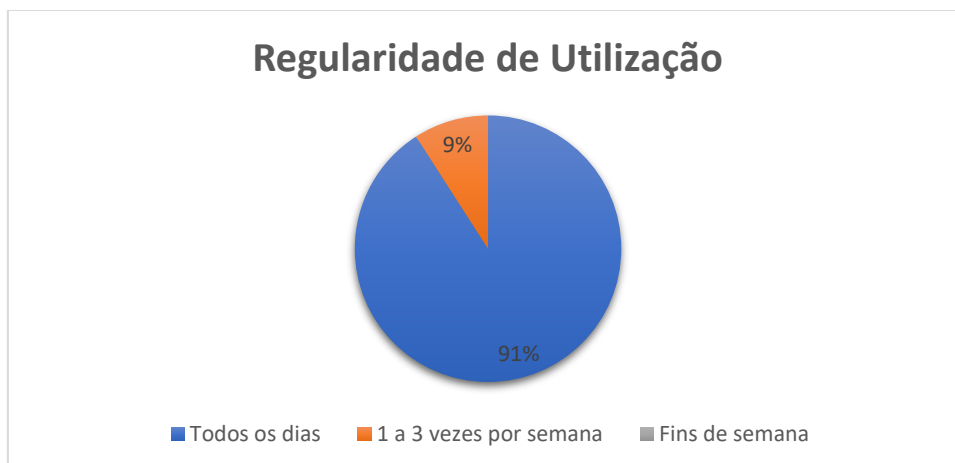


Figura 8- Regularidade na manipulação dos dispositivos digitais

No que concerne à regularidade na utilização de dispositivos, 91% dos inquiridos, ou seja, a esmagadora maioria afirma que as crianças utilizam estes dispositivos todos os dias.

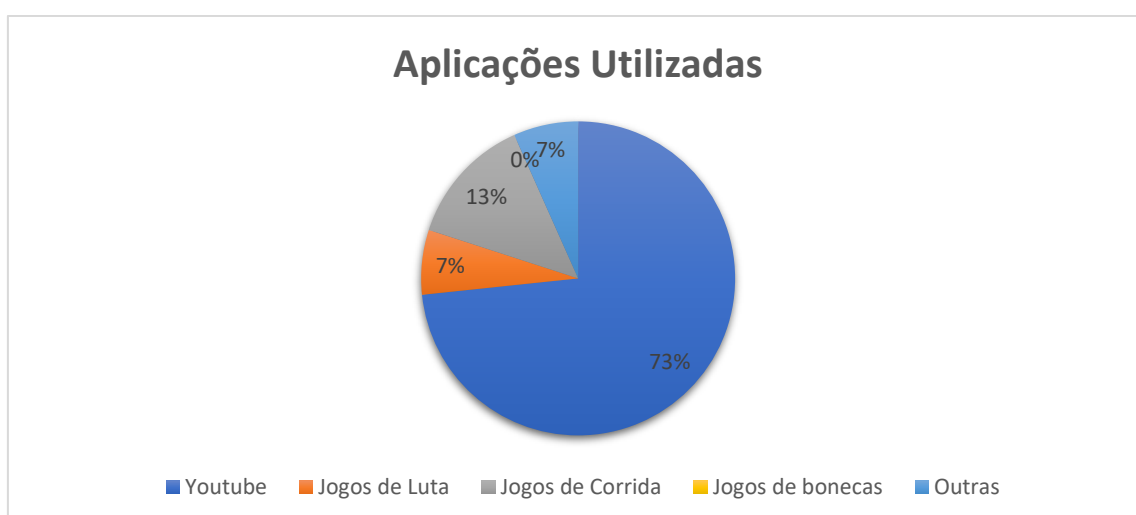


Figura 9 - Aplicações utilizadas pelas crianças

Considerando que as crianças têm acesso a dispositivos que lhes permitem aceder a aplicações, a plataforma YouTube é a plataforma mais acedida (73%), seguindo-se os jogos de corrida e os jogos de luta.

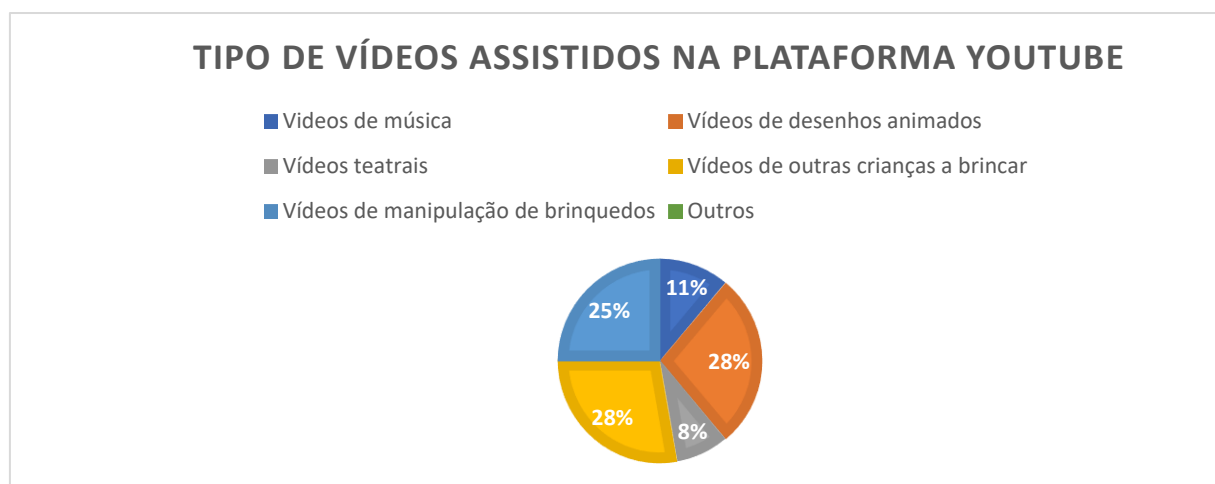


Figura 10 - Tipo de conteúdo assistido na plataforma youtube

Os vídeos de desenhos animados (28%), os vídeos de outras crianças a brincarem (28%) e os vídeos de manipulação de brinquedos (25%) são o tipo de conteúdo assistido pela maioria das crianças.



Figura 11 - Efetuação de Supervisão Parental

Relativamente à supervisão parental, todos os inquiridos revelam que fazem supervisão parental enquanto as crianças manipulam tecnologias digitais. No Anexo Y, encontra-se uma análise mais detalhada no que concerne aos tipos de supervisão parental identificados.

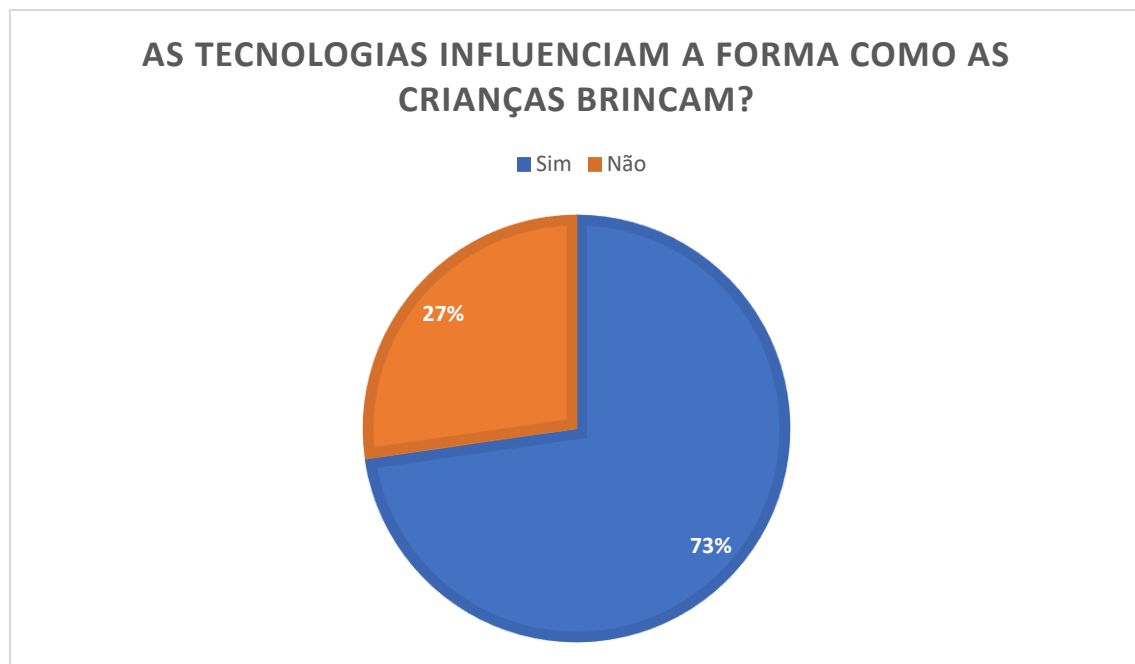


Figura 12 - As tecnologias influenciam a forma como as crianças brincam?

No Figura 12 encontra-se representada a opinião das famílias acerca da influência das tecnologias no brincar. Neste caso, 73% dos inquiridos demonstra que de facto as tecnologias influenciam a forma como as crianças brincam. No Anexo Y esta questão será aprofundada, pois alguns inquiridos descreveram de que forma esta influência ocorre.

Anexo Z. – Análise de Conteúdo das respostas abertas dos inquéritos realizados às famílias

Análise de Conteúdo

A presente análise de conteúdo decorre das respostas obtidas através do inquérito realizado às famílias das crianças. As respostas à pergunta “Como efetua essa supervisão?” deram origem à categoria “supervisão Parental na manipulação de tecnologias digitais”. Na sequência da questão “Mencione aspetos positivos (se alguns) e negativos (se alguns) que considera que estejam relacionados com a utilização de tecnologias pela criança” surgiu a categoria “conceções sobre a utilização de tecnologias pelas crianças”. De seguida, as respostas à questão “Considera que a utilização destas tecnologias influencia a forma como a sua criança brinca? Se sim, em que medida?” deram origem à categoria “Influência da utilização das tecnologias no brincar”. Por fim, as respostas à questão “De uma maneira geral, quais são os brinquedos físicos preferidos da criança (bonecas, peluches, puzzles, tablet, etc.)?” fizeram com que surgisse a categoria “Brinquedos Físicos”, onde são descritas as preferências das crianças neste sentido.

Legenda:

Inquirido 1 – I1; Inquirido 2 – I2; Inquirido 3 – I3; Inquirido 4 – I4; Inquirido 5 – I5; Inquirido 6 – I6; Inquirido 7 – I7; Inquirido 8 – I8; Inquirido 7 – I7; Inquirido 9 – I9; Inquirido 10 – I10; Inquirido 11 – I11.

Categorias	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Supervisão Parental relativa à utilização de tecnologias digitais	Realização da Supervisão	Supervisão Autoritativa ¹⁷	• “Ele vê os vídeos no tablet connosco” (I2); • “Visionamos ou jogamos com ele” (I3); • “Utiliza os equipamentos com um dos adultos presentes” (I6); • “Vejo com ela” (I7);	9

¹⁷ Rojas, I. B., Barandiran, A. A., & González, E. O. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar*, 26 (54), 71-79.

			• “Na maioria das vezes estando presente controlando o que tem acesso” (I8); • “Estando presente e interagindo enquanto manipulam o dispositivo” (I10); • “Influenciando na escolha de um canal de televisão, filme, aplicações didáticas” (I8). • “Assistindo com ela” (I11); • “Vendo com regularidade o que está a ver” (I1).	
		Supervisão Autoritária ¹⁸	• “Quando não estou presente vou constantemente ver o que está a ver ou fazer” (I7); • “Limitando o conteúdo a coisas para a sua idade” (I1); • “Controlando as coisas a que ela assiste e impedindo-a de assistir coisas que consideramos desajustadas” (I4); • “Constantemente vamos espreitar os jogos e vídeos que a criança está a ver” (I9).	4
		Supervisão Permissiva ¹⁹	• “Vou perguntando, mas não consigo controlar todos os vídeos por exemplo” (I5).	1
		Supervisão <i>Laissz-Faire</i> (negligente) ²⁰	----	0
	Aspetos positivos	Importância para o futuro	• “Manuseamento de tecnologias que é importante para o futuro na sociedade atual” (I3);	3

¹⁸ Rojas, I. B., Barandiran, A. A., & González, E. O. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar*, 26 (54), 71-79.

¹⁹ Rojas, I. B., Barandiran, A. A., & González, E. O. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar*, 26 (54), 71-79.

²⁰ Rojas, I. B., Barandiran, A. A., & González, E. O. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar*, 26 (54), 71-79.

Concepções das famílias sobre a utilização de tecnologias pelas crianças			• “Capacidade de manuseamento de novas tecnologias” (I5); • “A criança está atualizada com a tecnologia” (I9).	
		Desenvolvimento pedagógico	• Alguns desenhos animados e vídeos são didáticos” (I7); • “Faz relação entre o que aprende e o que vê” (I7); • “Aprendem muitas coisas novas e têm fácil acesso a tudo” (I8).	3
		Habilidades no manuseamento	• “Melhorar/Estimular a cognição/treino de motricidade fina” (I10); • “Grupo de pares (estarem atualizados perante os amigos)” (I10).	2
		Acesso a informação	• “Informação disponível” (I1); • “Entretenimento e descoberta” (I5).	2
	Aspectos negativos	Comportamentos de adição	• “Vício” (I1); • “Potencial adição” (I10).	2
		Acesso a conteúdo inadequado/deturpado	• “Informação deturpada” (I1); • “Exposição a alguns conteúdos menos positivos” (I5).	2
		Influência negativa nos comportamentos da criança	• “Menos tempo a brincar com outros brinquedos ou jogos didáticos” (I3); • “A criança enquanto conectada descarta do convívio social”; (I9) • “Castradores de criatividade” (I10).	3
	Utilização de tecnologias desencadeadora de desafios	Desafio na utilização regrada	• “O desafio está precisamente em fazê-lo de uma forma regrada para que contribua para o desenvolvimento da criança” (I4).	1
		Desafio de equilibrar a utilização de tecnologiaas e outras atividades	• Tem que existir um equilíbrio, sendo também importante o ir para a rua brincar”; (I8)	2

			• “Não permitindo que a sua utilização se descontrole ao ponto de não experienciar outras como a interação com outros meninos, atividades mais físicas etc.” (I4).	
Tecnologias e o Brincar	Influência da utilização das tecnologias no brincar	Origina novas formas de brincar	• “As brincadeiras de hoje estão muito diferentes das brincadeiras das gerações anteriores” (I9).	1
		Reprodução de comportamentos observados	• “Abre horizontes para brincadeira de lutas ou de corridas e tenta recriar o que viu na TV/vídeos” (I3); • “Verificamos muitas vezes que aplica nas suas brincadeiras as coisas que assiste” (I4); • “As crianças imitam comportamentos” (I5); • “Há brincadeiras que quer fazer após ver um vídeo” (I7); • “Imitam o que viram e decresce a criatividade nas artes e brincadeiras ao ar livre” (I10); • “Imita o que vê nos vídeos” (I11).	6
Brinquedos	Preferências das crianças sobre brinquedos físicos	Puzzles	• “Puzzles” (I1); • “Puzzles” (I3); • “Puzzles” (I4); • “Puzzle” (I9).	4
		Jogos	• “Jogos” (I1); • “Jogos de tabuleiro” (I8).	2
		Blocos lógicos	• “Legos” (I2); • “Legos” (I5); • “Lego” (I6); • “Legos” (I7); • “Legos” (I9).	5

		Carros/motos	• “Carros” (I2); • “Carros” (I3); • “Carros, pistas” (I5); • “Carros (pistas)” (I6); • “Motos” (I8); • “Carros” (I8) • “Carros” (I10).	7
		Bolas	• “Bolas” (I2); • “Bolas” (I8); • “Bola” (I10).	3
		Bonecos/Figuras	• “Playmobil” (I6); • “Bonecos (animais)” (I6); • “Animais em PVC” (I3); • “Bonecas” (I4); • “Bonecos <i>nenucos</i>” (I7); • “Peluches” (I9); • “Bebés e os seus acessórios” (I11); • “Playmobil” (I11).	8
		Faz-de-conta	• “Brincar às casinhas” (I7).	1
		Bicicletas/Trotinetes/ Triciclos	• “Bicicletas” (I8); • “Bicicleta” (I10); • “Trotinete” (I10).	3
		Tecnologias	• “Jogos de carros (digitais)” (I8); • “Televisão” (I8); • “Tablet” (I9); • “Tablet” (I10).	4

