



# A regulação emocional num grupo de Jardim de infância

Erica Abreu Coutinho

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II apresentado  
à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de  
grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Docente Orientadora: Marina Fuertes

2021-2022



# A regulação emocional num grupo de Jardim de infância

Erica Abreu Coutinho

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II apresentado à  
Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau  
de mestre em Educação Pré-Escolar  
Docente Orientadora: Marina Fuentes

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Com o término do mestrado em educação pré-escolar existe, também, uma etapa da minha vida que se fecha. Etapa essa que foi , e sempre será, das mais bonitas.

Assim, não poderia deixar de agradecer às pessoas que durante horas a fio me ouviram falar sobre as minhas práticas, e por me terem apoiado durante todo o percurso:

À **Marta**, namorada e amiga, por estar todos os dias pronta a ajudar-me. Por todo o amor e dedicação, e por me dar sempre a força que precisava para continuar. Obrigada por acreditares sempre em mim, e acompanhares-me nesta viagem que é a vida. Não há palavras que possam um dia agradecer-te por tudo!

À minha mãe e ao meu pai, **Vera e André**, que me deram a oportunidade de poder prosseguir os estudos e que sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos.

Ao meu irmão, **Dinis** que , sem saber, nos dias menos bons deu-me a força que precisava, e que hoje em dia me diz “quero ser como tu”. Serás sempre o meu pequeno.

Às educadoras que passaram pelo meu percurso, **Patricia Almeida e Patricia Teixeira** , por me terem transmitido tanto conhecimento e por arranjarem sempre paciência para me ouvir e acalmar nos momentos de insegurança.

À minha orientadora, **Marina Fuertes**, por estar sempre disponível para me ajudar e encaminhar quando tudo parecia impossível. E , claro, por toda a paciência. Sem si, não teria chegado tão longe!

Por fim, agradecer às **crianças** que passaram pelo meu percurso académico e que tanto me ensinaram. Levarei para sempre no coração todas as gargalhadas, e aprendizagens.

## RESUMO

O presente relatório constitui-se como uma análise crítica e reflexiva sobre a prática e a investigação desenvolvida no âmbito da Prática Profissional Supervisionada. Esta decorreu em jardim de infância, com um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos.

No âmbito da prática desenvolvida surgiu o objeto de estudo que dá nome ao relatório: **a regulação emocional num grupo de jardim de infância**. Seguindo a metodologia de investigação-ação, a presente investigação tinha dois grandes objetivos: i) Qual o papel do adulto na gestão das emoções, e ii) De que forma é que a área da calma influencia a gestão emocional das crianças. Para o efeito, foi elaborada uma grelha de observação de frequência na área da calma, sendo esta suportada pelas notas de campo redigidas. Existiu ainda necessidade de realizar uma entrevista à equipa educativa.

Os resultados da investigação mostram que o papel do adulto na regulação emocional das crianças é de mediador, devendo fornecer às crianças os caminhos mais acertados e respetivas ferramentas. A implementação da área da calma permitiu observar melhorias na regulação emocional das crianças, promovendo a utilização de diferentes objetos. O que resultou em que as crianças dessem o primeiro passo para que se auto regulem.

**Palavras-chave:** crianças, jardim de infância, regulação emocional, área da calma, investigação-ação

## **ABSTRACT**

This report is a critical and reflective analysis of the practice and research developed within the Supervised Professional Practice. This took place in a kindergarten, with a group of 19 children aged between 3 and 4 years.

Within the scope of the practice developed, the object of study that gives name to the report emerged: the emotional regulation in a kindergarten group. Following the action research methodology, this research had two main objectives: to understand: i) what is the adult's role in emotion management, and ii) how the area of calmness influences children's emotional management. To this end, a grid of frequency observation in the area of calmness was developed and supported by field notes. There was also the need to interview the education team.

The results of the investigation show that the role of the adult in the emotional regulation of children is that of a mediator, providing children with the best ways and tools. The implementation of the calm zone allowed us to observe improvements in the children's emotional regulation, promoting the use of different tools. This resulted in the children taking the first step towards self-regulation

**Keywords:** children, kindergarten, emotional regulation, calmness area, action research

## ÍNDICE GERAL

1.Introdução.....	13
1.Introdução.....	13
2. Caracterização para a ação .....	3
2. Caracterização do contexto educativo .....	3
2.1. Meio Envolverte.....	4
2.2. Contexto Socioeducativo.....	6
2.3. Ambiente Educativo .....	8
2.3.1 Equipa educativa.....	8
2.3.2 Organização do espaço e materiais .....	9
2.3.3 Organização do tempo .....	12
2.4 As famílias do JI1B.....	15
2.5. Crianças do JI1B.....	17
3.Intencionalidades.....	21
3.1 Intenções de ação para com as crianças do grupo do JI 1B.....	23
3.2 Intenções de ação para com as famílias.....	26
3.3. Intenções de ação para com a equipa educativa.....	29
4.Introdução à investigação em Jardim de Infância.....	30
4.1. Identificação da problemática .....	31
4.2. Roteiro metodológico e ético .....	32
4.3. Fundamentação da problemática .....	36
4.3.1. As emoções.....	36
4.3.2. Vinculação e regulação emocional .....	37
4.3.2.1. Regulação emocional .....	37
4.3.2.2. Vinculação.....	38
4.3.2.3. Relação entre a vinculação e a regulação emocional .....	39
4.3.1. O papel do educador na gestão das emoções.....	40
4.3.4.1. O papel do educador na gestão das emoções no modelo High Scope .....	42

4.4. Apresentação dos resultados .....	44
4.4.1. O papel do adulto na gestão das emoções.....	44
4.4.2. De que forma é que a área da calma influencia a regulação emocional das crianças.....	45
4.5. Discussão dos resultados.....	49
4.5.1. O papel do adulto na gestão das emoções.....	49
4.5.2. De que forma é que a área da calma influencia a regulação emocional das crianças.....	51
4.5.2.Conclusões .....	53
5. Construção da profissionalidade .....	56
6. Considerações Finais .....	62
REFERÊNCIAS .....	68
ANEXOS.....	74

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Mapa geográfico .....	5
Figura 2.Motivos que levaram à área da calma (s/dinamização) .....	46
Figura 3.Motivos que levaram à área da calma (c/dinamização) .....	48
Figura 4.Placard de comunicação.....	64

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1.Objetivos,finalidades e regras das áreas da sala .....	11
Tabela 2.Horário das atividades .....	13
Tabela 3.Nacionalidades das famílias das crianças da sala do JI1B.....	15
Tabela 4.Tabela das características das crianças da sala do JI1B .....	17
Tabela 5.Intenções para a ação.....	22
Tabela 6.Métodos e objetivos .....	35
Tabela 7.Frequência área da calma.....	46
Tabela 8. Frequência área da calma (com dinamização).....	48

## LISTA DE ABREVIATURAS

Child Observation Record	COR
Prática Profissional Supervisionada II	PPS II
Unidade Curricular	UC

## 1. Introdução

| | " | | | "

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), prevista no plano de estudos do Curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Assim, o presente relatório tem como objetivo apresentar, de forma analítica e reflexiva, a investigação e a praxis desenvolvida através da PPS II na valência de Jardim de Infância.

A PPS II decorreu durante cerca de quatro meses com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, na valência de Jardim de Infância. A prática desenvolveu-se na zona de Oeiras. É ainda importante realçar que a investigação decorreu durante uma semana através da plataforma *zoom*, onde existiu uma colaboração da equipa educativa no envio de propostas não presenciais e da realização de sessões assíncronas.

Para uma melhor compreensão do leitor, o presente documento encontra-se dividido em quatro grandes tópicos. No primeiro capítulo, intitulado por caracterização da ação é apresentado as diferentes informações recolhidas sobre o meio e o contexto socioeducativo em que realizei a prática. Neste, é, também, apresentado as crianças, respetivas famílias, e a equipa educativa.

Em seguida, e num segundo capítulo, o leitor poderá aceder às intencionalidades para a ação, tanto com as crianças, como com as suas respetivas famílias e equipa educativa.

No terceiro tópico, é apresentada a problemática a ser investigada, **a regulação emocional em Jardim de Infância**, onde o leitor poderá compreender como esta surgiu. Neste tópico, será ainda apresentada o referencial teórico mobilizado, assim como o roteiro metodológico e ético da investigação. Para concluir este tópico, será apresentado os dados recolhidos e a sua análise.

Posteriormente, é apresentada a forma como a presente investigação contribuiu para o meu crescimento e as minhas aprendizagens enquanto educadora, através de uma reflexão sobre a minha identidade profissional.

Por fim, e para concluir o relatório serão apresentadas as considerações finais onde é possível contemplar uma pequena síntese e conclusão do estudo, assim como uma avaliação das intenções inicialmente definidas.

## 2. Caracterização para a ação

| | " | | "

## 2.1. Meio Envolve

O meio envolvente a uma instituição é considerado o espaço físico e social. Este oferece diversas possibilidades para que se desenvolvam atividades fora do espaço da sala.

O conhecimento do meio envolvente a uma instituição permite que o educador planeie atividades que utilizem o meio ( Koerner & Abdul-Tawwad, 2006) de forma a que seja promovida “uma descoberta efetiva e significativa para a criança enquanto aprendizagem” (Ferreira, 2011).

A instituição educativa onde estou a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada na valência de Jardim de Infância encontra-se inserida na Área Metropolitana de Lisboa, no concelho de Cascais, mais especificamente na União das Freguesias de Carcavelos e Parede, na localidade de Carcavelos

A localidade de Carcavelos situa-se ao longo da orla marítima da linha do Estoril, com uma área total de 4367 km e 19732 habitantes. Carcavelos já foi uma freguesia portuguesa do concelho de Cascais, com 4,51 km<sup>2</sup> de área e 23 347 habitantes (2011). Foi extinta em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa nacional, tendo sido agregada à freguesia de Parede, para formar uma nova freguesia denominada União das Freguesias de Carcavelos e Parede da qual é a sede. (Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, Reorganização administrativa do território das freguesias). É um dos locais mais frequentados de toda a Linha de Cascais, sobretudo pela praia, que é uma das maiores da zona.

A organização educativa situa-se numa zona residencial e urbana, que acolhe, na sua maioria, crianças residentes nesta mesma área. A organização é de fácil acesso através de meios de transporte urbanos e ferroviários, dado que se encontra próxima dos acessos à grande Lisboa e aos centros históricos turísticos e de lazer situados em Cascais e Sintra.

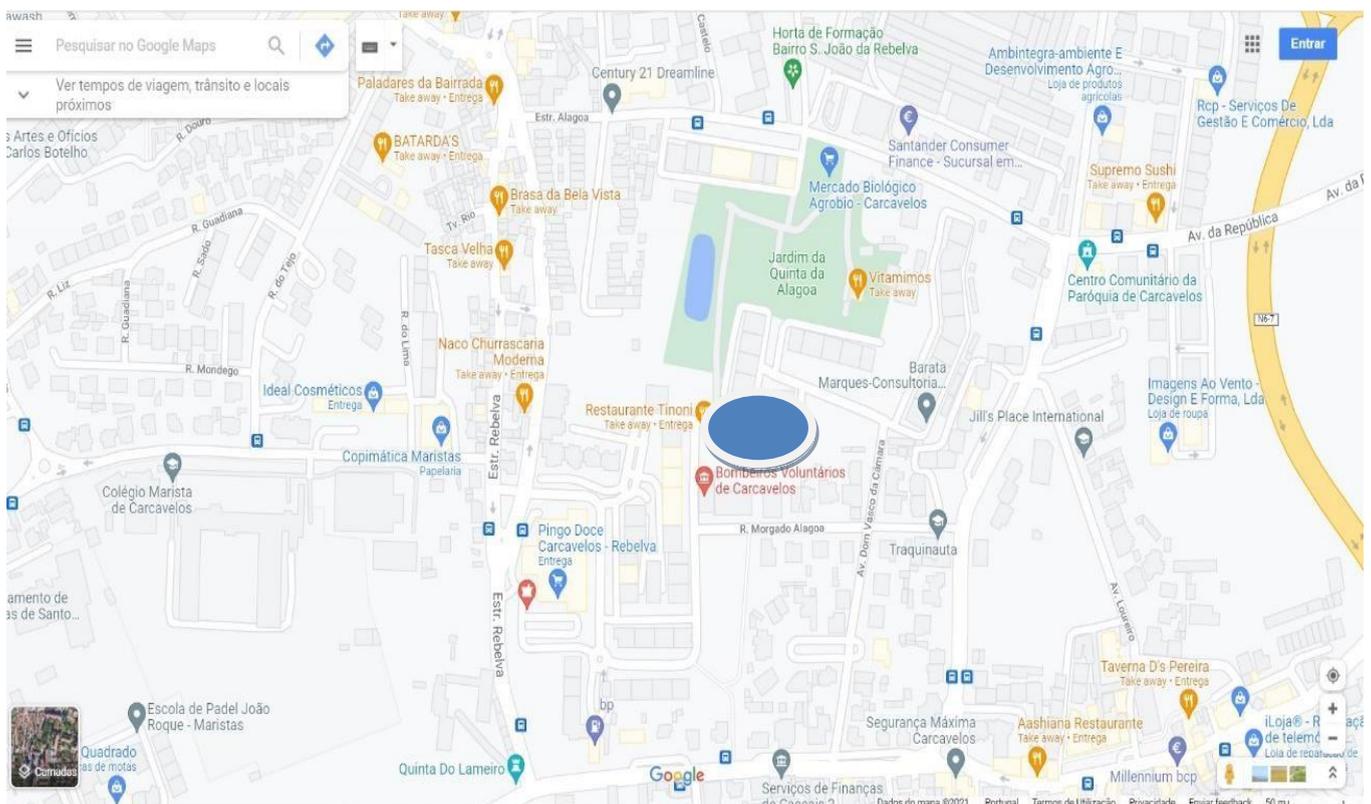
No que concerne ao meio geográfico em que a instituição se insere, este dispõe de bastantes espaços verdes e de lazer, o que é um aspeto relevante, uma vez que permite às crianças e aos próprios adultos “explorar o potencial do ambiente local – as árvores existentes na zona e que é possível observar à medida que o tempo passa, os

parques e os jardins, os edifícios interessantes, os locais de construção, as pontes ou as estações de caminho-de-ferro” (Glauert, 2004, p. 80).

Nas imediações da instituição existem serviços como bombeiros, PSP, correios, estabelecimentos de restauração, outros estabelecimentos de ensino, e, por fim, encontra-se bastante próxima da praia. Outro ponto bastante importante e que poderá ser um potencial de exploração é a quinta da alagoa. Esta proximidade para a realização de atividades em ligação com a comunidade pode ser um fator potenciador de uma diversidade de atividades em ligação com a comunidade, dado que “o conhecimento do meio próximo (...) constitui aprendizagens relacionadas com a área do Conhecimento do Mundo” (ME, 1997, p. 39). Este fator permite também a integração de outras áreas de conteúdo nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social como, por exemplo, nas saídas que se realizam no bairro, promovendo-se o respeito e cumprimento de regras de segurança rodoviária, o respeito pelos espaços e por todos aqueles que neles se deslocam.

**Figura 1.**

*Mapa geográfico*



*Nota: A instituição encontra-se designada pelo seguinte símbolo:*



## **2.2. Contexto Socioeducativo**

O contexto socioeducativo em que realizei a prática foi inaugurado em 2006 com o propósito de propiciar “um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis, para crianças dos 3 meses aos 6 anos.” (Site T, s.d) a instituição foi “pensada e organizada em função dos interesses e necessidades das crianças, valorizando e respeitando a sua individualidade”. A instituição é uma organização educativa particular e com fins lucrativos e é caracterizada por acolher famílias de nível socioeconómico médio-alto. Importa salientar que a presente instituição foi concebida e construída de raiz.

A instituição foi construída num lote de um terreno urbanizado para construção de uma moradia unifamiliar, dispoñdo de um jardim com aproximadamente 1000 m<sup>2</sup> de área. Este edifício é servido por duas frentes de acesso, sendo que a primeira é o acesso principal, feito a partir de uma praça onde existem alguns lugares de estacionamento para automóveis, e a segunda por uma rua com uma passadeira para peões e uma rampa, que possibilita o acesso de pessoas com mobilidade reduzida.

Com um total de sete salas, a instituição apresenta duas valências: Creche e Jardim de Infância, integrando assim crianças desde os 3 meses até aos 6 anos.

A valência de creche situa-se no primeiro piso da organização socioeducativa, sendo o acesso para a mesma realizado por escadas. Este piso é composto por três salas de creche, uma que acolhe crianças com idades compreendidas desde a aquisição de marcha até aos dois anos (sala 1), e a outra, com crianças dos 2 anos aos 3 (sala 2). O berçário encontra-se também neste piso e o grupo de crianças que se encontra neste local tem idades compreendidas entre os 3 meses até à aquisição de marcha. Ainda no mesmo piso é possível encontrar o escritório da diretora e o escritório administrativo, onde, atualmente, é também a sala de isolamento devido à pandemia.

Já no rés-de-chão encontramos quatro salas de jardim de infância. Neste piso há também casas de banho e o acesso ao exterior, que disponibiliza uma grande área de recreio para as salas deste piso. A organização socioeducativa conta ainda com um parque exterior no segundo piso, que devido à pandemia do Covid-19, são utilizadas pelas salas de creche do primeiro piso. No segundo piso situa-se o ginásio, que por necessidade de não cruzamento de grupos devido à COVID-19 é utilizado como

refeitório da creche. No que diz respeito à cave, esta é composta pelas casas de banho dos funcionários, a cozinha, o refeitório do jardim-de-infância e a sala do pessoal docente e não docente.

A instituição rege-se pelos princípios do modelo curricular *High Scope* que assentam em dois eixos fundamentais: “O primeiro é que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia: com pessoas, materiais e ideias. O segundo é que o papel dos adultos que ensinam ou orientam consiste em apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo” (Site T, pag.4).

O modelo *High Scope* emergiu de o processo planear – fazer – rever e da componente relação família/escola, uma vez que esta é privilegiada para a estimulação da criança. Neste modelo o educador age de forma a promover a aprendizagem ativa das crianças, ou seja, promove “experiências diretas e imediatas com objetos, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 1995, citado por Lino, 2006, p. 77). De acordo com Lino (2006), os educadores, no presente modelo, têm a preocupação de planear e proporcionar às crianças atividades integradoras para os vários momentos da rotina. Esta promoção ocorre num contexto natural, nas salas de atividades, em que o educador, de forma paralela, promove atividades integradoras do currículo.

No entanto, os educadores tendem também a proporcionar às crianças a oportunidade de: partilharem materiais, espaço e a atenção dos adultos e das restantes crianças; falarem na sua vez e de ouvirem os outros; ouvir, perceber e respeitar que os outros podem ter ideias diferentes e contrárias das suas, “experiências diretas e imediatas com objetos, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 1995, citado por Lino, 2006, p. 77).

A avaliação é um momento-enfatizado, pois considera-se que só assim se pode perceber se a intervenção do adulto está a ser bem-sucedida e adequada. Assim, é importante salientar que a avaliação da criança é feita através do Child Observation Record (COR), sendo então a avaliação realizada através da observação e registos, tanto por parte da educadora como por parte da família.

O projeto pedagógico da instituição é norteado para que progressivamente a criança ganhe autonomia, sucesso escolar e futura cidadania. Posto isto, e segundo o projeto pedagógico da instituição, um dos principais objetivos passa por criar um

ambiente agradável e alegre para que todos os que a frequentem se sintam bem, de forma a estabelecer as múltiplas relações entre adultos e crianças, e a realização de um grande projeto comum: a aprendizagem - que visa o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças, apostando numa aprendizagem ativa, no envolvimento das famílias e da comunidade e no empenho dos educadores (Site T).

No que concerne aos recursos humanos da instituição, esta é constituída por 18 funcionários, sendo eles: 1 diretora, 1 administrativa, 7 educadoras sendo uma delas a coordenadora pedagógica, 8 auxiliares de ação educativa, 2 auxiliares polivalentes e uma cozinheira.

## **2.3. Ambiente Educativo**

É fundamental que o ambiente educativo seja desencadeador do bem-estar geral de todos aqueles que têm acesso a este, nomeadamente as crianças, as famílias e a equipa educativa. Desta forma, é de importante que o ambiente educativo seja pensado tendo em contas as características únicas de cada criança, e posteriormente, estruturado em prol de um desenvolvimento e aprendizagem de cada uma (Portugal, 2012). Desta forma, o ambiente educativo contempla tanto a organização do espaço e materiais, como a organização do tempo.

### **2.3.1 Equipa educativa**

Cada grupo é acompanhado por uma educadora e uma auxiliar sendo que cada educadora acompanha, preferencialmente, desde o berçário até à sala dos 5 anos. Apenas a auxiliar vai mudando a cada ano letivo.

A equipa educativa que constitui a instituição é maioritariamente feminina, e bastante jovem. Algo que tenho vindo a observar é a relação de harmonia que existe entre todos os funcionários, o que acaba por ser transmitido às crianças. Outro aspeto que destaco é o facto de toda a equipa conhecer todas as crianças o que promove um conhecimento aprofundado de cada uma destas.

Relativamente à comunicação entre toda a equipa educativa esta é realizada através de diversos grupos na plataforma *whatsapp* de forma a diariamente conversarem sobre o que está a acontecer. Existem, também, reuniões gerais com toda

a equipa educativa, pelo menos, duas vezes por ano, assim como reuniões de educadoras mensalmente e reuniões de auxiliares trimestrais.

Nesta sala, a equipa é constituída por: uma educadora de infância que acompanha o grupo desde a sala 1, responsável por elaborar o projeto curricular da sala, avaliar e reformular as atividades desenvolvidas durante o horário de tempo letivo; uma auxiliar de educação que está com o grupo desde outubro, e a esta compete cooperar “nas observações, registos diários e planificações e realização das atividades de sala, bem como, na execução das mesmas, nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente e materiais da sala” (Projeto Educativo, p.4).

No que diz respeito à equipa de sala graças a uma boa comunicação e efetiva participação de todos, trabalha em colaboração em todos os momentos do dia-a-dia da rotina.

De acordo com o modelo pedagógico *High Scope*, a equipa educativa deve trabalhar “em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 129). De forma a promover o trabalho colaborativo das equipas, estas devem seguir os mesmos princípios e utilizar as mesmas estratégias no trabalho com as crianças, o “que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 130). Assim, algo que me é bastante importante realçar é a forma como o ambiente de aprendizagem é pensado em conjunto “através de reuniões regulares de equipa, de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível permitindo interações e atividades que potenciem a ocorrência de Experiências-chave de uma forma espontânea” (Projeto Educativo, p.4).

É através desta proximidade e partilha entre a equipa educativa que é criado, tal como Hohmann e Weikart (2011) defendem, um ambiente de aprendizagem ativa e oportuno, pois quando os adultos trabalham em parceria potenciam, às crianças de quem cuidam, um serviço educativo consistente e positivo. (Hohmann & Weikart, 2011). Este ambiente positivo existente entre os adultos permite que as crianças cresçam e se desenvolvam tendo por base o respeito e a partilha.

### **2.3.2 Organização do espaço e materiais**

De acordo com Cunha (2013), “[...] o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos” (p. 5). Tendo em conta que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, é fundamental que exista um ambiente educativo capaz de potenciar e estimular o desenvolvimento da criança, uma vez que este deverá “ter um ambiente aconchegante, que proporcione o descanso é pelo que se percebe nas ações das crianças, algo que lhes agrada. Um ambiente que possibilite as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, a vivência livre do seu imaginário” (Coutinho, 2002, p. 8).

Para iniciar a caracterização do espaço físico da instituição importa mencionar que este é constituído por três andares, um espaço exterior com um parque destinado à creche e outro ao jardim de infância, a horta, cozinha de lama e um anexo que acolhe mais uma sala de jardim de infância. No edifício principal existe: uma sala de berçário (com copa e dormitório), duas salas de creche, e quatro salas de jardim de infância. Há ainda disponível para as crianças casas de banho, um ginásio, uma cozinha, um refeitório, uma sala de pessoal e um gabinete de direção. É de salientar que, atualmente, e tendo em conta, a situação pandémica atual o refeitório é utilizado o menor número de vezes possível, as salas de jardim de infância fazem a sua alimentação no exterior.

Algo que é bastante importante é o ambiente em que a criança se insere, uma vez que é neste que a criança irá ampliar o os seus conhecimentos e tirar partido de tudo o que o rodeia (Vasconcelos, 1998). Assim, “o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (p. 11). Há que ter em conta que não existe uma fórmula para um modelo ideal da organização do espaço, visto que este deve ser pensado em função do grupo (Cunha, 2013). Também a escolha dos materiais deve ter em conta diversos fatores como a variedade, de forma a despertar os interesses e estímulos das crianças. De acordo com Post e Hohmann (2003, p. 115), “os materiais deverão ser versáteis, no sentido de poderem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras.”

A sala de atividades em que estou a realizar a PPSII é organizada por áreas: a área dos blocos, a área da casa, a área das artes, a área dos jogos, e a área dos livros. Cada uma das áreas acima mencionadas destina-se a diferentes atividades, e para melhor compreensão elaborei a tabela abaixo:

**Tabela 1.**

*Objetivos, finalidades e regras das áreas da sala*

<b>Área de interesse</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Regras</b>
<b>Área dos blocos</b>	- Construir e estruturar - Pretende trabalhar conceitos como: lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio	- Exploração de blocos e materiais de construção, figuras humanas de pequenas dimensões, carros -Faz de conta	Podem utilizar de forma livre; devem partilhar com os colegas e arrumar a área depois de brincar
<b>Área da casa</b>	- Potenciar a exploração do jogo simbólico	- Exploração do faz de conta	Podem utilizar de forma livre; devem partilhar com os colegas e arrumar a área depois de brincar
<b>Área das artes</b>	- Fomentar a imaginação, criatividade e sentido estético	- Exploração de diferentes materiais e técnica de expressão plástica: pintar, colar, modelar -Exploração de recortar	Apenas uma criança por cadeira; devem partilhar os materiais e arrumar depois de utilizar

<b>Área dos jogos</b>	- Potenciar o desenvolvimento da motricidade fina, raciocínio lógico e conceitos de seriação, agrupação e contagem	- Exploração de jogos matemáticos e de conhecimento do mundo	Podem utilizar de forma livre; devem partilhar com os colegas e arrumar a área depois de brincar
<b>Área dos livros</b>	- Fomentar o desejo da iniciação à leitura, e o contacto com a escrita	- Exploração de livros	Podem utilizar de forma livre; devem partilhar com os colegas e arrumar a área depois de brincar

A sala recebe bastante luz natural, dado que tem bastantes janelas. Todos os materiais da sala estão etiquetados, o que possibilita às crianças um fácil acesso para a sua utilização e por outro, fomenta a sua autonomia na arrumação. Os materiais são ainda de elevada qualidade e durabilidade o que permite que as crianças os utilizem sem receio de os estragar.

### 2.3.3 Organização do tempo

No diz respeito à organização do tempo do grupo este deve ser organizado de forma que seja proporcionado às crianças diferentes tipos de interações durante o seu dia (Lino, 2013). Durante o dia deverá existir: o tempo de brincar nas diversas áreas, o tempo de comunicar, o tempo de ouvir histórias, o tempo do lanche, o tempo do recreio, o tempo de trabalho individual, a pares ou em pequenos grupos, ou, ainda, o tempo de atividades livres e autónomas e de atividades planeadas ou dirigidas pelo educador (Inglesias, 1998).

De acordo com Folque et al. (2015), a organização da rotina diária e semanal permite estruturar ambientes que possibilitam a participação e desenvolvimento

enquanto seres humanos. Desta forma, “a existência de uma clara explicação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessidade de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir” (Cardona, 1992, p.137)

Posto isto, considero pertinente apresentar o horário da rotina do grupo sintetizado:

**Tabela 2.**

*Horário das atividades*

		2 <sup>a</sup> FEIRA	3 <sup>a</sup> FEIRA	4 <sup>a</sup> FEIRA	5 <sup>a</sup> FEIRA	6 <sup>a</sup> FEIRA
9h15-9h30	Acolhimento/Quadro das mensagens					
9h30-10h30	Planear-Fazer-Arrumar-Rever					Música 10h-10h30
10h30-10h45	Pequeno grupo					
10h45-11h	Grande grupo		Ginástica 10h55-11h35	Inglês 10h45-11h15	Inglês 10h45-11h15	
11h00-11h30	Tempo de exterior					
11h30-12h30	Higiene/Almoço					

<b>12h30-15h15</b>	Repouso					
<b>15h15-15h30</b>	Grande Grupo	Dança 15h15-16h00				
<b>15h30-16h00</b>	Lanche			Capoeira 15h45-16h30	Judo 15h45-16h30	
<b>16h00-18h00</b>	Tempo de exterior					

De forma a que as crianças saibam o que irá acontecer no decorrer do dia, o primeiro momento da manhã é o quadro das mensagens. O quadro das mensagens é previamente preparado por algum elemento da equipa educativa, que representa através de símbolos o que o grupo irá fazer durante o seu dia. Para a realização deste momento, o grupo senta-se à volta do quadro das mensagens e, à vez, cada criança lê uma mensagem. Com o quadro das mensagens existe uma aprendizagem ativa da criança, uma vez que é uma “aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann e Weikart, 2009 p.22). As mensagens são escritas com uma combinação de símbolos, letras e números para que seja acessível a todas as crianças, independentemente do seu nível de literacia. Deste modo, este quadro transforma-se numa ferramenta essencial nas instituições que têm como referência o High Scope, pois “dá às crianças a informação que lhes é diretamente relevante e do seu interesse – o quem, o como, o onde e o quando das próximas horas das suas vidas” (Gainsley, 2008, p.5)

Em seguida, o grupo tem o momento denominado de planejar-fazer-rever. Este momento que tem a duração de uma hora divide-se, tal como o nome indica em três momentos: em primeiro lugar, as crianças planeiam o que vão fazer e transmitem o seu plano de ação ao grupo, através de uma dinâmica incentivada pelo adulto; em segundo lugar, as crianças realizam os seus planos, ou seja, de forma autónoma iniciam as suas ações com os materiais que explicitaram ao adulto; por último, é realizada a revisão do momento do planejar em que há um momento de partilha e discussão do que as crianças realizaram e se correspondeu ao que inicialmente tinham planeado.

Em seguida, é realizado o tempo de pequeno grupo. Neste, as crianças são divididas em dois grupos com 10 crianças cada. Os grupos são fixos durante todo o ano, e têm o nome de: grupo do gato e grupo da aranha. No momento de pequeno grupo,

são realizadas atividades previamente planeadas. Neste tempo as crianças têm oportunidade de falar e partilhar as suas aprendizagens, e de se focar na exploração de forma individualizada. Por outro lado, o tempo de grande grupo proporciona às crianças atividades mais desafiantes e relacionadas com a dança, movimento e jogos de cooperação.

O grupo no período da manhã, antes do almoço, tem a possibilidade de se dirigir até ao espaço exterior. Este é dedicado à brincadeira no parque do avião, e por vezes, dos pneus e triciclos.

Por fim, é ainda importante mencionar que durante a semana, o grupo tem atividades como a música, ginástica e inglês que são dinamizados por outros docentes. Cada criança tem também a possibilidade de se inscrever em atividades extracurriculares, como: capoeira, judo ou dança que são dinamizados por um docente exterior.

## **2.4 As famílias do JI1B**

Considerando a família como um espaço social em que, por meio da sua participação nas rotinas do mesmo, as crianças são introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de conhecimentos que lhes vão permitir participar no mundo social mais alargado, é então necessário não esquecer que todas as crianças são já portadoras de experiências de vida e de cultura (Ferreira, 2004).

Posto isto irei apresentar as famílias da sala do JI1B. A primeira e principal entidade com a qual a criança tem contacto e socializa é a família, pelo que é de extrema importância manter uma relação de parceria, de forma a complementar atitudes e ações (Sarmiento e Carvalho, 2017). Desta forma, a família apresenta um papel de destaque na vida da criança, pois mantendo uma relação de parceria o trabalho que é realizado no contexto escolar é complementado com a família (Araújo e Monteiro, 2017).

A escolaridade e profissões dos pais das crianças foi algo que infelizmente não pude apurar, uma vez que, segundo a educadora cooperante, esse tipo de informações não é pedido à família. No entanto, algo que é notável neste grupo é as diferentes nacionalidades que existem nas famílias. De forma a facilitar o entendimento realizei a seguinte tabela:

### **Tabela 3.**

*Nacionalidades das famílias das crianças da sala do JI1B*

<b>Nome da criança</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
<b>AN</b>	Português	Português
<b>AL</b>	Turco	Turco
<b>B</b>	Português	Português
<b>D</b>	Português	Alemã
<b>K</b>	Português	Português
<b>J</b>	Português	Português
<b>LO</b>	Brasileiro	Italiana
<b>LM</b>	Português	Português
<b>LT</b>	Português	Português
<b>ME</b>	Português	Português
<b>MI</b>	Português	Turco
<b>RF</b>	Português	Alemã
<b>RA</b>	Brasileiro	Brasileira
<b>R</b>	Português	Português
<b>S</b>	Português	Alemã
<b>SS</b>	Português	Português
<b>ST</b>	Português	Inglesa
<b>V</b>	Português	Português

Através da observação da tabela é possível aferir que a grande maioria dos pais é de nacionalidade portuguesa. No entanto, no que diz respeito às mães existem diferentes nacionalidades, nomeadamente: turca, alemã, italiana, brasileira e inglesa.

Relativamente ao agregado famílias das crianças, todas elas são biparentais, apresentando então uma estrutura nuclear composta por casal e filho(s) (Ferreira, 2004). Nas famílias do JI1B é possível perceber que existe uma “rede de sociabilidade alargada” (Ferreira, 2004), uma vez que por diversas vezes no acolhimento observei que algumas das crianças chegam à escola acompanhadas por outros familiares como os tios ou avós.

É importante salientar que no que diz respeito aos irmãos é possível aferir que todos, exceto uma das crianças, tem irmãos. É ainda importante acrescentar que todos os irmãos das crianças frequentaram, frequentam ou frequentarão a instituição.

No que diz respeito, à comunicação realizada entre a família-escola esta, além de ocorrer pessoalmente, acontece através do envio de fotografias aos pais, por telemóvel ou via e-mail. A comunicação é feita diariamente no acolhimento e na entrega das crianças. A equipa educativa tem sempre o cuidado de perguntar se a criança está bem e de transmitir recados. Tive a oportunidade de observar a relação próxima que a

equipa educativa mantém com todos aqueles que levam as crianças à instituição. A equipa educativa demonstra não só preocupação com a criança que pertence à sala, mas também com toda a família que a rodeia.

É ainda importante frisar que a comunicação é realizada , como complemento, através da plataforma *classroom*, onde são deixados momentos de partilha e informações generalizadas como as planificações semanais. É , também, partilhado com as famílias, através de um site protegido, fotografias que são tiradas diariamente.

A instituição protagoniza bastante a participação das famílias no quotidiano das crianças, e por isso a instituição realiza a avaliação denominada por COR. Este é um instrumento que avalia o desenvolvimento das crianças e que é construído através de registos da educadora e da famílias, de forma a que seja possível fazer uma análise a todos os contexto em que a criança vive.

## 2.5. Crianças do JI1B

Observar e caracterizar a mobilização que as crianças fazem, num contexto de “realidades múltiplas”, da sua “herança familiar” e do seu “stock de conhecimentos” e experiências (Ferreira, 2004, p.120) irá permitir conhecê-las e só conhecendo o grupo, poderemos ir ao encontro das suas potencialidades, necessidades e interesses. Assim, no presente ponto irei focar-me no grupo de crianças da sala do JI 1B, caracterizando-as através das minhas observações e através de conversas informais com a equipa educativa.

Inicialmente, irei abordar as características mais visíveis do grupo de crianças, como o género, a idade e o seu percurso institucional, que irão mostrar a heterogeneidade interna das crianças (Ferreira, 2004).

O grupo é constituído por 19 crianças, sendo que 13 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Para uma melhor síntese das crianças decidi elaborar a seguinte tabela:

**Tabela 4.**

*Tabela das características das crianças da sala do JI1B*

Nome	Data de nascimento	Idade Início PPS	Idade Fim PPS	Percurso institucional
AN	01-04-2018	3 anos	3 anos	Berçário

<b>AL</b>	12-02-2018	3 anos	4 anos	J11B
<b>BE</b>	19-06-2018	3 anos	3 anos	Berçário
<b>DI</b>	11-02-2018	3 anos	4 anos	Berçário
<b>D</b>	28-06-2018	3 anos	3 anos	Sala 1
<b>K</b>	13-04-2018	3 anos	3 anos	Sala 1
<b>J</b>	08-08-2018	3 anos	3 anos	Berçário
<b>LM</b>	06-05-2018	3 anos	3 anos	Sala 2
<b>LT</b>	22-03-2018	3 anos	3 anos	Berçário
<b>LO</b>	25-09-2018	3 anos	3 anos	Sala 1
<b>ME</b>	31-08-2018	3 anos	3 anos	Sala 1
<b>MI</b>	02-07-2018	3 anos	3 anos	Berçário
<b>RF</b>	24-04-2019	3 anos	3 anos	Sala 2
<b>RM</b>	20-02-2018	3 anos	3 anos	Sala 1
<b>R</b>	25-07-2018	3 anos	3 anos	J11B
<b>S</b>	18-06-2018	3 anos	3 anos	J11B
<b>ST</b>	09-04-2018	3 anos	3 anos	Berçário
<b>SS</b>	25-02-2018	3 anos	3 anos	Sala 2
<b>V</b>	04-03-2018	3 anos	3 anos	J11B

Através da observação da tabela podemos perceber que quase todas as crianças têm 3 anos durante toda a minha prática, sendo que a mais nova celebra o seu aniversário em setembro e a mais velha em fevereiro. O grupo é constituído por crianças que entraram ao longo do percurso da instituição, sendo que 7 entraram no berçário, 5 na sala 1, 3 no ano passado e 4 este ano.

Já através das minhas observações pude aferir que existe uma boa relação entre as crianças, no entanto consigo observar de forma clara as preferências entre os pares das crianças. A relação que é estabelecida com a educadora e com a auxiliar de ação educativa é uma relação com base no afeto e compreensão. Esta relação permite que as crianças se sintam à vontade para partilhar conquistas e demonstrar as suas fragilidades diariamente. Creio que as crianças olham para os adultos da sala como alguém em quem podem confiar e recorrer sempre que necessário.

É de salientar que uma das crianças do grupo é de nacionalidade turca e apenas comunica nessa língua. A criança está inserida desde setembro e bastante integrada no grupo, e a comunicação é realizada através de gestos, palavras portuguesas que já conheça, e pelo google tradutor.

As crianças recebem todos os desafios propostos mostrando, no entanto, alguma dificuldade em manter-se atentas e concentradas numa só tarefa. Devido ao ambiente estimulante em que vivem, o grupo demonstra bastante interesse em realizar

diferentes tarefas ao mesmo tempo, o que se traduz em , por vezes, realizar uma tarefa apressadamente para ir realizar outra.

O grupo é bastante comunicativo, e demonstra bastante interesse em partilhar os seus acontecimentos, o que leva a que em momentos de partilha ou discussão em grupo seja mais difícil manterem-se sentadas e esperar pela sua vez para intervir e ouvir o outro. Diariamente, as crianças melhoram este aspeto, uma vez que estão agora, com quase quatro anos a compreender as regras sociais que são o respeito pelo outro e o saber esperar.

Relativamente às áreas de interesse do grupo, pelo que pude observar o grupo interessa-se bastante pela área da casa e pela área das artes. As crianças planeiam, por diversas vezes, ficar na área das artes onde realizam desenhos, manipulam a plasticina, pintam com tintas, recortam. A área pela qual as crianças se demonstram menos interesse é na área dos livros. Existem ainda, como já foi acima mencionado, atividades extracurriculares, em que as crianças se podem inscrever mediante a autorização dos pais, o que permite uma variedade de experiências durante a semana (capoeira, dança e judo). A rotina está dividida, maioritariamente, entre atividades dirigidas pelo adulto e momentos de brincadeira/ação livre, sendo que cerca de 30 a 40 minutos do dia são destinados ao espaço exterior, em que as crianças estão livremente a brincar no recreio.

No que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade das crianças, penso que exista alguma divisão entre as crianças. Por um lado, existem crianças que já apresentam um discurso muito claro e que dominam o vocabulário, mas, por outro lado, existem outras que apresentam alguma dificuldade. No entanto, conjeturo que este desenvolvimento da oralidade poderá ter relação com o facto de a maioria das crianças ter em casa um dos pais que tenha nacionalidade estrangeira. É ainda importante frisar que no momento que as crianças começaram a captar e a aumentar o seu vocabulário o país estava em confinamento o que levou a que contactassem menos com a língua portuguesa. Algo que denoto que também é bastante prejudicial é a utilização da máscara por parte do adulto, dado que as crianças não conseguem visualização a expressão oral. Uma das crianças está a ser acompanhada e tem sessões de terapia da fala duas vezes por semana.

No que respeita à autonomia das crianças estas demonstram-se bastante independentes no que concerne à sua movimentação dentro da sala e na sua mudança das áreas, e à sua própria higiene. Algo em que o grupo é ainda bastante dependente é na gestão de conflitos e na partilha. Ainda no que concerne à autonomia das crianças, é de realçar que as crianças têm bastante poder de decisão no seu dia a dia, tome-se como exemplo o momento do planejar-fazer-rever. Durante este tempo, as crianças vão para qualquer uma das áreas, procuram os materiais que necessitam sem necessitar de um adulto que os ajude a tomar estas decisões: o que querem fazer, quando querem fazer, com quem querem fazer.

Ao nível motor, as crianças apresentam bastantes facilidades em realizar qualquer atividade proposta. Nas sessões da educação de física e no tempo de exterior as crianças apresentam bastante interesse nas atividades que os adultos propõem, e realizam-nas com bastante gosto. O grupo apresenta bastante vontade em querer sempre atividades e explorações dos materiais mais desafiantes.

No que concerne à motricidade fina, as crianças do grupo, durante o decorrer dos últimos meses tem vindo a melhorar bastante. Durante este período, algumas das crianças tornaram-se capazes de manipular os lápis e canetas e escrever o seu próprio nome. Diariamente, as crianças têm oportunidade de na área das artes recortar e colar o que leva a que frequentemente a motricidade fina seja trabalhada.

Por fim, e para concluir a caracterização do grupo é importante mencionar que cada criança é uma criança e por cada uma ter traços individuais tão específicos é que forma o grupo único que é o J11B. É um grupo muito ativo, e com vontade de querer saber mais questionando bastante os adultos sobre o que os rodeia.

### 3. Intencionalidad

| | " | | " |

Antes de iniciar a intervenção pedagógica, importa que o/a educador/a estabeleça alguns objetivos para a sua ação, refletindo sobre a sua justificação e adequação tendo em conta os pressupostos éticos da prática (Silva et al., 2016) . Para a concretização destes objetivos foi bastante importante, num primeiro momento, recorrer à observação e ao reconhecimento do contexto socioeducativo. Após isto, foram delineadas intenções para com as crianças, as suas respetivas famílias e, por último, para com a equipa educativa de forma a que a minha prática seja a mais adequada possível.

De forma a sintetizar a informação e as intencionalidades previamente definidas para a ação foi elaborada a seguinte tabela:

**Tabela 5.**

*Intenções para a ação*

Intenções para com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilegiar uma relação afetiva com cada criança do grupo</li> <li>• Promoção do desenvolvimento de competências de autonomia quer na criança na sua individualidade, quer no grupo</li> <li>• Valorizar e respeitar o direito de participação de cada criança no seu processo de aprendizagem</li> <li>• Proporcionar às crianças ferramentas que facilitem o seu processo de autorregulação</li> </ul>
Intenções para com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a participação ativa das famílias.</li> <li>• Comunicação aberta e de confiança</li> </ul>
Intenções para com a equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretendo desenvolver um</li> </ul>

	<p>trabalho cooperativo, planeando e dinamizando as atividades em conjunto com a equipa educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação de partilha</li> </ul>
--	--

### 3.1 Intenções de ação para com as crianças do grupo do JI 1B

A primeira intenção que delinee para a ação pedagógica passa por **privilegiar uma relação afetiva com cada criança do grupo.**

A afetividade é construída através de momentos e de condições propícias criadas pelo educador, nesta são fomentadas atitudes de respeito mútuas, lealdade, diálogo, atenção, segurança, reconhecimento e justiça. Na relação pedagógica, a afetividade estabelecida entre o educador e a criança é facilitadora para a garantia do bem-estar dos envolvidos (Magalhães, 2011).

Esta intenção torna-se imprescindível para qualquer ação pedagógica, uma vez que, é através da relação que o educador estabelece com a criança que é possível dar uma resposta adequada às necessidades e interesses. A criança é um ser único e individual, e por isso, cada criança, apresenta necessidades diferentes. Segundo, Santos (1991), “a educação pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e os outros educadores, mas a acção educativa deve basear-se na relação espontânea, afetiva e instintiva.” (p.22).

Todas as crianças têm uma atitude diferente perante a chegada de um novo adulto ao seu quotidiano, e por isso é necessário que o adulto saiba adequar-se. Por isso, tentarei sempre criar uma relação individual e afetuosa com cada uma das crianças, de forma a fomentar uma relação de comunicação que transmita à criança segurança e respeito. É, através da construção desta relação que pretendo tornar-me num adulto de referência para as crianças do JI1B. No que concerne à construção desta relação com as crianças acredito que esta deverá ser construída de forma gradual, tendo em conta a relação que está a ser criada. Pretendo, durante toda a prática, estar o mais disponível para as crianças e estar sempre pronta para as ouvir quando solicitado.

Algo que quero de todo respeitar é espaço das crianças e por isso não me posso, de todo, intrometer nas brincadeiras destas de forma intrusiva. Posto isto, irei perguntar sempre ao que a criança está a brincar, e se posso participar. Com isto, considero que as crianças se irão sentir mais abertas para falar comigo, pois irei mostrar interesse e disponibilidade para estar com elas.

Algo que considero que importante é a parta efetuosa da criança. Neste sentido, pretendo estar com bastante atenta para quando as crianças demonstram necessitar de algum tipo de carinho ou conforto especial. Através disto, creio que as crianças irão confiar mais em mim para mostrar como se sentem.

A segunda intenção que considero que é fundamental para a prática de um educador/a é a **promoção do desenvolvimento de competências de autonomia quer na criança na sua individualidade, quer no grupo.**

A autonomia é uma competência bastante importante para a formação das crianças, uma vez que ao longo da vida o ser humano necessita de ser capaz de realizar as suas próprias escolhas, sendo que estas irão influenciar , de forma inerente, todo o seu percurso durante a vida. (Portugal, 2009). ). A criança precisa aprender a realizar a atividades rotineiras sozinha, pois só assim conseguirá cuidar de si diariamente, sendo assim mais autónoma, e ativa na sociedade (Ferland, 2006). O comer, o saber vestir, a realização de cuidados de higiene pessoal (como o lavar o corpo, os dentes, etc.), são atividades que podem ser iniciadas e concretizadas pela criança e que lhe proporcionam autonomia. (Silva, 2009)

A promoção da autonomia nas crianças é um dos pontos fulcrais para a minha prática, uma vez que a autonomia se reflete na capacidade de a criança construir aquilo que lhe é ensinado (Freire, 2014). O papel dos adultos em redor da criança é de criar possibilidades para que as crianças construam o seu próprio conhecimento. Para isto, é necessário que o adulto estimule e apoie a criança em todos o seu dia, incentivando-a a realizar as tarefas sozinha.

Enquanto estagiária, pretendo criar situações de oportunidade onde as crianças podem tomar as suas próprias decisões e assumir as consequentes responsabilidades. Terei sempre em conta que deverei “tanto quanto possível, ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, respeitando a sua maturidade, o seu pensamento e a sua individualidade” (Sousa, 2003, p.34).

Assim, para a concretização deste ponto, pretendo que todas as crianças tenham uma participação ativa no seu quotidiano. Para isto, pretendo promover oportunidades de forma a que sejam, “as próprias crianças a desenvolver a sua compreensão do mundo a partir do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias” (Brickman & Taylor, 1991, p.26). O meu papel durante este período será de apoiar todas as crianças na construção da compreensão do mundo (Brickman & Taylor, 1991).

“Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p.47). Com esta definição de participação, pretendo durante a minha prática, **valorizar e respeitar o direito de participação de cada criança no seu processo de aprendizagem.** Assim, tenciono valorizar cada criança enquanto ser social, ator social e valorizando a sua voz e ação (Soares & Tomás, 2004).

A promoção de espaços e momentos que se destinam à participação das crianças é de extrema importância, uma vez que permitem “a inserção social das crianças e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação ativa” (Freire, 2011, p.19). A participação das crianças no seu processo de aprendizagem começa quando é iniciado o processo de negociação, entre os adultos e as crianças, sendo que primeiro as crianças deverão ser ouvidas, dando-lhes espaço para expressar as suas ideias e opiniões (Freire, 2011). Tomás e Gama (2011) acrescentam ainda que, “Quando se refere que a criança deve ser ouvida e participar, implica que o processo deva ser considerado no contexto escolar e na relação com os restantes actores do espaço educativo” (p.3).

Por fim, a última intenção que delinee para com as crianças do grupo foi a de **proporcionar às crianças ferramentas que facilitem o seu processo de autorregulação.**

A autorregulação emocional traduz-se no processo que um indivíduo é capaz de realizar ao influenciar as emoções que tem, como as experimentar e as expressar. Estes processos podem ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes e podem ter efeito em qualquer ponto do processo gerador da emoção (Gross, 1998). Estes processos envolvem capacidades e estratégias para monitorizar, avaliar e

modificar reações emocionais (Gullone, Hughes, King & Tongue, 2010), os efeitos da capacidade regulatória são visíveis ao longo das várias respostas emocionais, incluindo o comportamento, fisiologia ou cognições (Koole, 2009). Assim, a autorregulação começa desde o nascimento do bebê, em que este controla os seus impulsos, seja quando acordam para comer ou quando lhe abrem uma janela e tem de se adaptar à luz. O período entre os três e os seis anos é um marco bastante importante na etapa do desenvolvimento da autorregulação (Thompson, 1994). É neste período, que a criança começa a desenvolver as competências linguísticas que a permitem negociar e compreender o que o outro pode estar a sentir. Para que a leva a controlar os seus comportamentos de exteriorização. Com isto, a criança vai descobrindo novas formas de se expressar.

Posto isto, torna-se necessário estimular as competências autorregulatórias nas crianças pequenas, uma vez que esta competência está, diretamente, ligada ao desenvolvimento psicológico. (Whitebread et al., citados por Piscalho e Simão, 2014). Assim, é através das oportunidades que o adulto oferece à criança que estas vão estando gradualmente mais aptas a desenvolver a autorregulação interna e voluntária (Piscalho & Simão, 2014).

Considero, que este é talvez, um dos pontos que me será mais difícil de alcançar com as crianças, uma vez que, apenas estarei com elas um curto espaço de tempo. No entanto, espero conseguir nesta minha curta passagem pela vida das crianças conseguir ajudá-las, e dar-lhes ferramentas para que um dia consigam autorregular-se. Algo que já delineeie que poderei implementar para ajudar as crianças é a construção da área da calma. Esta, tenciono que seja uma das maiores ferramentas, que deixarei na autorregulação do grupo.

### **3.2 Intenções de ação para com as famílias**

Segundo o Ministério da Educação (ME) é de extrema importância que seja promovido o contacto e cooperação entre família e as instituições escolares, na medida em que estes dois são considerados os sistemas que contribuem para a educação de cada criança. Então, é fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois (ME, 1997, p. 43).

De acordo com, Ramiro Marques (2001), “os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos” (p.12).

Posto isto, a transmissão de valores, não pode ser exclusiva de um só sistema, pelo “que resulta necesaria la coordinación de los mensajes que los niños y niñas reciben en sus hogares y en la escuela y la continua colaboración de las familias con el centro docente” (Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, DGPSE, 2006, citada por Barradas, 2012, p.20).

A colaboração entre a família e a escola “tem tanto de inevitável como de construído” (Alarcão, 2006, p.154), isto é, estes dois sistemas estão intimamente ligados um ao outro, tendo sempre o cuidado de desenvolver um elo de ligação que potencie o desenvolvimento da criança. Logo, os profissionais de educação e famílias têm um papel ativo na educação das crianças, pois “esse papel e as regras que o regem precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes” (Sarmiento e Marques, 2002, p.47)

Assim, torna-se fulcral que a família seja incluída em todo o processo e naquilo que é o quotidiano da criança na escola. Quando o/a educador/a realiza um trabalho de parceria com a família é possível conhecer melhor a criança, mais concretamente no que diz respeito aos seus interesses e necessidades, uma vez que a família deverá ser quem melhor conhece as crianças (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

É ainda importante realçar que é na escola que a criança passa grande parte do seu dia e por isso é imprescindível a participação das crianças (Post & Hohmann, 2011). Tendo em conta isto, e segundo Formosinho e Vasconcelos (2010), é essencial promover o envolvimento das famílias no quotidiano das crianças. Este envolvimento surge de uma relação de cooperação e proximidade entre a equipa educativa e a família que, conseqüentemente, se transmite no bem-estar e desenvolvimento da criança. Neste sentido, pretendo **promover a participação ativa das famílias**.

Grolnick e Colegas (citado por Fuertes,2010 ) existem três tipo de envolvimento das famílias que apresentam um impacto positivo no desenvolvimento das crianças:

- **“Comportamento activo** – participação activa nas actividades escolares na escola (e.g., reuniões, actividades) ou em casa (e.g., trabalhos de casa ou regularmente perguntando o que se passa na escola);
- **Participação Intelectual** – oferecer actividades estimulantes do ponto de vista intelectual à criança de acordo com os temas tratados na escola (e.g., visita a bibliotecas, museus, jogos);
- **Relacionamento Pessoal** – estabelecer relação com os professores e auxiliares e pedir constantemente informação” (Fuentes, 2010).

A família é quem melhor conhece a criança, uma vez que constitui a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017). Tendo em conta a afirmação supracitada, considero que durante a minha prática é essencial que estabeleça uma **comunicação aberta e de confiança** com todas as famílias. A comunicação proporciona às crianças uma formação pessoal e social das crianças. Pois “a comunicação é uma condição necessária à criação de ambientes de aprendizagem. O professor tem um papel importante a desempenhar na criação de condições que promovam a comunicação com os pais”. (Marques, 2001, p.57).

Acredito, que o trabalho colaborativo entre a família e a escola poderá ser benéfico para todos, e por isso embora esteja apenas quatro meses na prática espero que as famílias me encarem como alguém de confiança a quem podem deixar o/a seu/sua filho/a e ao verificarem que o/a educando/a se sente seguro/a na minha presença, sentem-se mais à vontade para transmitir recados e informações que considerem relevantes. Para isto, tenciono adotar comportamentos descritos e aconselhados por Fuentes (2018),

“1. Acolha as famílias na sua sala e na sua prática (pelo nome próprio, com simpatia, boas surpresas... já tem as datas de aniversários dos pais e das mães no seu calendário de sala?); 2. Partilhe a sua experiência, o seu conhecimento e o seu entusiasmo pela educação de infância...e acolha as perguntas e sugestões das famílias; 3. Explique e volte a explicar o que faz e porque faz; 4. Confie nos/as pais/mães e ouça com respeito as suas preocupações; valorize uma comunicação honesta; 5. Faça um mapa com as principais forças, recursos e necessidades de cada família e use esse mapa para se relacionar com pais e mães... ajuda a percebê-los”

### 3.3. Intenções de ação para com a equipa educativa

Roldão (2007), apresenta-nos a ideia de que o “trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Assim, **pretendo desenvolver um trabalho cooperativo, planeando e dinamizando as atividades em conjunto com a equipa educativa.**

Cada vez mais, o trabalho cooperativo tem vindo a demonstrar-se como uma ferramenta fundamental para o mundo da educação (Boavida & Ponte, 2002).

Roldão (2007), refere que o trabalho colaborativo entre docentes é frequentemente valorizado, considerando-o sobretudo “uma forma ‘melhor’ no plano moral, mais solidaria e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor”.

Um aspeto fulcral no trabalho de equipa, é a reflexão conjunta da equipa educativa sobre o que vêm as crianças fazer, e quais as melhores formas de interação e apoio que podem oferecer às crianças nas suas planificações, “motivando a equipa de educadores a examinar as ações das crianças, interpretando-as em termos do desenvolvimento da criança e a planificar estratégias de apoio e de seguimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 314)

Trabalhar colaborativamente, traduz-se em trabalhar articuladamente e pensar em conjunto. Para isto, deverá ser reunindo todos os elementos constituintes da equipa, permitindo assim alcançar melhores resultados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007).

Com isto, pretendo colaborar com as propostas da equipa, assim como na concretização dos diferentes momentos do dia. De forma a que exista, também, um planeamento prévio e em conjunto tenciono conversar sempre com a equipa educativa sobre as atividade que gostaria de dinamizar, de forma a que compreenda se é de facto pertinente ou não.

Considero que uma **relação de partilha e trabalho cooperativo** é uma mais-valia para todos os intervenientes. Sei que tenho ainda muito para aprender com a

equipa educativa, mas sei que, também, tenho muito para lhes oferecer e ajudar, “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.132.).”

Ao promover uma relação de partilha serei capaz de adequar a minha prática tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. Para a concretização deste ponto pretendo ter momentos diários e semanais em que exista um diálogo entre estagiária e equipa educativa relativamente às crianças, às atividades e a toda a ação desenvolvida. Estes momentos servirão, também, para partilha de sentimentos e opiniões. Esta partilha será realizada com ética, respeito e em prol de uma melhor relação entre os agentes educativos.

Segundo Post & Hohmann (2001), é necessário que a equipa discuta e lide com as preocupações individuais sobre “o espaço e materiais, horários e rotinas, papéis e responsabilidades, de forma a que as interações com as crianças e as suas famílias possam refletir o seu mútuo à-vontade em vez de tensões não resolvidas” (Post & Hohmann, 2011. P- 314). Se a equipa educativa tiver esta prática de trabalho, estabelecer-se-á as bases para um ambiente acolhedor para com as crianças

Ao ter uma relação de partilha com toda a equipa educativa irei, inevitavelmente, poder refletir em conjunto que é bastante importante, uma vez que se trata de “um processo rigoroso de criação de sentido, um processo contínuo de construção de teorias sobre o mundo, que são testadas por meio do dialogar e do ouvir, para depois reconstruir essas teorias”. A reflexão é vital para a melhoria da prática de todos os docentes e quando praticada coletivamente é benéfica para todos os elementos de uma equipa assim como para um maior sucesso, pois trata-se de “uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade” (Lalanda e Abrantes, 1996, p. 58).

Em suma, considero que a minha presença e a minha intenção com a equipa educativa é, acima de tudo, dar continuidade ao tipo de trabalho realizado, tentando promover um trabalho coeso e harmonioso com a mesma: “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.132)

4 .INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO  
EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

## 4.1. Identificação da problemática

As primeiras semanas em que estive na prática foram essenciais para observar e compreender o grupo. Durante estas primeiras semanas, foi-me possível observar algumas situações e fragilidades do grupo que me suscitaram interesse. Com a observação inicial realizada, tornou-se importante delinear objetivos que culminaram no planeamento e concretização da ação educativa, de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

Assim, ao fim de apenas algumas semanas consegui perceber que o grupo tinha bastantes conflitos entre si, fosse por não conseguir partilhar um objeto ou por momentos de frustração, o que conseqüentemente levava ao mesmo: as crianças não se conseguiam autorregular perante uma situação que lhes causava desconforto. Assim, o que acontecia no dia a dia é que regularmente o grupo tinha diversos conflitos, e por vezes em simultâneo o que prejudicava o bom funcionamento do dia, “O LT queria colocar o barco numa das poças. O DI não queria. Entraram em discordância.” (**Nota de campo Nº225, sexta-feira 13 de novembro**); “A ME levantou-se e bateu no V” (**Nota de campo Nº177. Segunda-feira 8 de novembro**). Os dois registos acima são apenas ilustrativos do que diariamente observo com o grupo, sendo possível aferir através das notas de campo que este é um tema recorrente.

Face ao que foi acima descrito emergiu um dilema em mim: como é que posso ajudar o grupo? É certo que não posso ajudar constantemente as crianças a autorregular-se, mas poderia tentar arranjar alguma estratégia e ferramentas que lhes facilitasse a sua autorregulação. Assim, percebi que para ajudar o grupo primeiro teria que investigar e compreender de facto a temática que tinha entre mãos. Posto isto, percebi que tinha um excelente tema para poder investigar: **A regulação emocional num grupo de Jardim de Infância.**

Da minha perspetiva, a presente investigação é uma mais-valia para todos os envolvidos, dada a sua importância. As emoções fazem parte da vida de cada indivíduo, têm um impacto em tudo o que fazemos e são fundamentais para as interações sociais influenciando “o nosso julgamento, a nossa memória e a nossa atitude perante os acontecimentos” executando “um papel essencial na nossa comunicação com os outros” (André & Lelord, 2002. p.292). As emoções permitem a compreensão do próprio indivíduo, e daqueles que o rodeia, tendo também influência na forma como se age com

os outros. Assim, surge outro tópico importante a regulação das emoções. A autorregulação é o mecanismo que regula e ajusta o self, através de um conjunto de

processos mentais que controlam um indivíduo nas suas funções, comportamentos, pensamentos, emoções, impulsos e desejos (Cole & Cole, 2004). A capacidade de regular as emoções é bastante importante, pois é apenas com esta que a criança, que no futuro será um adulto, é capaz de adequar os seus comportamentos. Assim, e como já acima mencionado, a temática surge num período em que cada vez mais as crianças têm dificuldade em saberem lidar com as suas emoções e com a capacidade de se regularem sem necessitarem de ajuda de um adulto.

Após compreender a temática em análise, foi essencial perceber os subtemas que queria aprofundar para a investigação. Para isso, decidi que era de extrema importância começar por compreender: **Qual o papel do adulto na gestão das emoções**. Surgiu a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre este subtema, uma vez que os educadores de infância se deparam constantemente com situações no seu dia-a-dia em que as crianças não conseguem avaliar as suas próprias emoções nem as dos outros, dificultando, assim a capacidade de gerir situações de conflito.

A área da calma é um espaço que as crianças podem utilizar para se acalmarem. Desta forma, o outro subtema que decidi investigar foi **de que forma é que a área da calma influencia a gestão emocional das crianças**. Uma vez que o grupo ainda não dispõe desta área, em conjunto com a equipa educativa será criada uma área da calma.

## **4.2. Roteiro metodológico e ético**

No que concerne à metodologia utilizada para conseguir corresponder aos diferentes objetivos foi a metodologia de investigação-ação. Para clarificar o termo investigação-ação é essencial compreender que este se caracteriza por durante a prática existir mudanças significativas sobre a problemática encontrada (Coutinho, 2009). Com a metodologia de investigação-ação, a investigação tornou-se muito mais coesa e significativa, uma vez que esta provém de uma análise e reflexão.

Katz & Chard (1997), mencionam que esta metodologia tem como base a necessidade de intervir numa determinada situação e de a melhorar, implicando, conseqüentemente, a investigação dessa mesma situação. É essencial que haja a articulação simultânea entre a prática e a teoria, através “de uma investigação científica

sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008:20). A Investigação-ação tem como objectivos melhorar as condições da realidade e construir conhecimento. Assim, “a Investigação-Ação é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto” (Máximo-Esteves, 2008:20).

Máximo-Esteves (2008), no âmbito da Investigação-Ação, realça os diferentes instrumentos para recolher e registar dados: as notas de campo, a entrevista, os documentos e as imagens. Estes instrumentos permitem uma recolha de dados fidedigna, complementar à técnica de observação direta em contexto educativo. Assim, a presente investigação teve como instrumentos os acima descritos.

Numa primeira fase da prática, desenvolvi a observação do grupo e do contexto educativo de modo a conhecer toda a realidade envolvida. A observação é considerada como a primeira fonte de recolha de dados uma vez que constitui “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p.25). Assim sendo e, de acordo com Máximo-Esteves (2008): “A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções.” (p.87).

No desenrolar da prática e no decorrer dos dias, um instrumento muito utilizado foram as notas de campo recolhidas durante o dia-a-dia das crianças, através da observação de situações decorridas ou de diálogos entre crianças ou entre criança/adulto. Este instrumento ajuda, ainda, a posteriormente a recordar certos momentos esquecidos, para descrever detalhadamente e que muitas das vezes, se mostra imprescindível para compreender determinadas questões. Deste modo, o principal objetivo das notas de campo é “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” (Máximo-Esteves, 2008:88). Para Bogdan & Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Assim, durante o decorrer de toda a prática, e da investigação foram elaboradas notas de campo alusivas à temática a ser investigada.

Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas foram um instrumento utilizado para recolher informação acerca do **papel do adulto na gestão das emoções**. Para

Máximo-Esteves (2008), a entrevista “é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos” (p.92). Segundo Bogdan & Biklen (1994), a entrevista pode ser utilizada de duas formas podendo “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p.134). A realização das entrevistas aliada à observação e às notas de campo possibilitam formular uma resposta aquela que é um dos grandes objetivos da investigação.

A imagem visual foi também uma componente que adquiriu uma importância extrema para a investigação, visto que através do registo fotográfico e de vídeos da minha autoria, foi possível detetar pormenores, que outrora ter-me-ia escapado. Contudo é de saliente que a imagem visual embora se coloque como fala, poderá dizer coisas distintas das que foram efetivamente ditas (Kramer, citado por Monteiro & Delgado, 2014), cabendo à imagem verbal dar a ver o que de outra forma não se conseguiria transmitir (Sarmiento, 2011). Já os registos em vídeo serão obtidos em momento que evidencie algum dos objetivos de estudo (Silva, Santos & Rhodes, 2014).

Por fim, e imprescindível será a observação das crianças na utilização da área da calma. Esta observação será dividida em dois momentos muito importantes. Num primeiro momento, a área da calma não terá qualquer dinamização. Como se trata de uma área nova na sala será apenas explicado ao grupo para que serve e de que forma poderá ser utilizada. De forma a conseguir compreender este fenómeno foi elaborada uma árvore categorial onde serão registados os dados com as notas de campo.

O segundo momento de observação começa após decorrer uma semana e meia da primeira fase. Neste segundo momento, a dinamização desta área será fulcral. A dinamização deste espaço irá decorrer com diversas atividades direcionadas ao conhecimento das emoções, por exemplo com livros e reflexões.

Para este segundo momento, terei de adotar uma postura de observadora participante, dado que, pretendo dinamizar atividades na área da calma.

Pretendo, com a presente investigação chegar o final da PPS II, e conseguir que compreender como é realizada a autorregulação das crianças. Com a compreensão desta temática espero também ajudar o grupo para que se regule de forma mais autónoma, e que a minha passagem na sala seja uma mais-valia para toda a sua vida.

Em síntese, e de forma a facilitar a esquematização da problemática foi elaborada a seguinte tabela:

**Tabela 6.**

*Métodos e objetivos*

<b>Objetivo</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Método</b>	<b>Prazos</b>
<b>Qual o papel do adulto na gestão de emoções</b>		Notas de campo	Toda a prática
		Observação	Toda a prática
		Entrevista à equipa educativa da sala	Semana de 24 a 28 de janeiro
<b>De que forma é que a área da calma influencia a gestão emocional das crianças.</b>	<b>1º fase:</b> Introdução da área da calma sem dinamização	Notas de campo	21 a 26 de janeiro
		Observação	
		Árvore Categorical	
		Fotografia	
	<b>2º fase:</b> Dinamização de atividades com a área da calma	Notas de campo	27 de janeiro a 4 de fevereiro
		Observação	
		Árvore Categorical	
		Fotografia	

A par de tudo o que já foi referido torna-se imprescindível frisar que foi seguido um roteiro ético. Durante toda a investigação nenhuma das crianças teve a sua identidade exposta. Na captação de imagem foi sempre tido em conta que a face das crianças não podiam, assim como a ocultação dos nomes das crianças. É de salientar que não foi necessário entregar às famílias uma autorização de captação de fotografia, dado que, a instituição quando entrega a sua autorização inclui, também, já a de futuros estagiários.

### **4.3. Fundamentação da problemática**

Num primeiro momento e para melhor entendimento da problemática, considero que é necessário esclarecer alguns conceitos. Num primeiro momento, irei apresentar o conceito de emoção e procurar explicar melhor o que são. Na segunda secção da fundamentação da problemática será aprofundado o tema da vinculação e as suas consequências na regulação emocional. Em seguida, será apresentada uma secção dedicada à inteligência e ao desenvolvimento emocional. Por fim, será apresentada uma secção com incidência no papel do educador na gestão das emoções, e por fim de forma mais concreta adequada ao modelo *High scope*.

#### **4.3.1. As emoções**

“Para que possamos compreender a regulação emocional, é necessário que se tenha claro a conceção de emoção”. (Woyciekoski & Hutz, 2009, p.3).

A raiz da palavra emoção “é motere, o verbo latino «mover», mais o prefixo «e-» para dar «mover para», sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções” (Goleman, 2006, p.23).

Segundo Damásio (2020,p.189), em relação ao conceito de emoção, “a etimologia da palavra sugere corretamente uma direção externa a partir do corpo: emoção significa literalmente «movimento para fora»”. Ou seja, quando um indivíduo se emociona, transmite para o exterior algo que evidencia a sua emoção, esta manifestação de emoções pode ser feita através da expressão facial, do tom de voz ou linguagem corporal (gestos e movimentos).

O conceito das emoção é mencionado por diversos autores, no entanto não existe uma definição para este conceito que seja consensual.

“As emoções são conjuntos complexos de respostas químicas e neurais, que formam um padrão, cuja finalidade é manter o organismo em posição de sobrevivência e bem-estar e, para isso, desempenham um papel regulador.” (Queirós, 2014, p.33). Neste sentido, podemos compreender que as emoções que sentimos estão ligadas a condicionantes internas e externas que ocorrem no nosso quotidiano e fazem com que internamente e externamente ocorra uma alteração passageira que surge como resposta aos estímulos ambientais que nos rodeiam. Nesta linha de pensamento, Ekman refere que as emoções apresentam sinais únicos, na fisionomia e voz das crianças. O aparecimento de uma emoção, por vezes, surge de forma tão rápida que a nossa consciência não compreende qual o seu motivo nem o que a desencadeou. Ekman faz referência a Tomkins, afirmando que as emoções, motivam todas as escolhas importantes que fazemos (Tomkins, cit por Ekman, 2003, p.17

Pereira, Soares, Alves, Cruz e Fernandez (2014) defendem que “a expressão emocional assume um papel central na competência emocional, é o lado visível e partilhado das emoções” (p. 103).

É ainda importante acrescentar que as emoções podem ser divididas em dois grupos: as emoções primárias e as emoções secundárias. As emoções primárias são inatas e servem para assegurar a nossa sobrevivência e o nosso bem-estar sendo completamente comuns a todos os seres humanos, estas incluem o medo, a alegria, a raiva, a tristeza, a aversão e a surpresa (Queirós, 2014, p.40).

#### **4.3.2. Vinculação e regulação emocional**

##### **4.3.2.1. Regulação emocional**

A autorregulação das emoções é a expressão usada para definir os processos envolvidos na forma de lidar com níveis elevados de emoções positivas e negativas (Kopp, 1989). De acordo com Koop (1989), a regulação emocional tem diversos níveis. Os níveis mais básicos incluiriam estratégias biologicamente programadas, típicas da espécie humana. Num segundo nível, a regulação emocional poderia ser conseguida pelo recurso a estratégias cognitivas básicas e de aprendizagem essencialmente associativa, para num nível de complexidade superior se poder falar da utilização de estratégias de planeamento, orientadas para objetivos e largamente assentes na capacidade de utilização da linguagem.

A autorregulação das crianças é um processo com diferentes fases, e que está ligado a diferentes processos psicológicos (Piscalho & Simão, 2014). Com o desenvolvimento dos seus processos regulatórios as crianças vão ficando cada vez mais sofisticadas, e por isso é de extrema importância estimular as competências autorregulatórias nas crianças.

O conceito de regulação emocional começou a ser utilizado por volta dos anos 80 (Gross, 1998). A regulação emocional (RE) remete para a processos internos (cognições emocionais) e externos (ações dos cuidadores) que levam à iniciação, manutenção ou modulação da intensidade e expressão das emoções (Koop, 1989), em função dos objetivos definidos por cada sujeito (Thompson, 1994).

A autorregulação das emoções traduz-se na capacidade de que um indivíduo tem de influenciar as suas emoções e como as expressa e experiência (Freitas, 2019). Importa referir que a infância é considerada uma fase muito importante para o desenvolvimento e regulação emocional, e a sua fase de maior importância marca-se na idade pré-escolar (até aos 6 anos). Assim, a regulação das emoções apresenta um papel fundamental na adaptação das crianças. Os processos regulatórios são um fator bastante importante que dita como será adaptação das crianças em termos comportamentais, sociais e académica.

#### **4.3.2.2. Vinculação**

Bowlby (1952) definiu vinculação como um sistema inato de comportamentos que permitem a aproximação do bebé às figuras cuidadoras, de modo a poder auferir todos os cuidados imprescindíveis à sua sobrevivência e bom desenvolvimento. Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) realizaram o procedimento experimental denominado por Situação Estranha que permitiu realizar três tipos de avaliação: a frequência de comportamentos específicos em cada um dos episódios; o comportamento do bebé com a figura de vinculação através de quatro escalas de comportamentos interactivos; classificação dos bebés de acordo com padrões de comportamento. Através desta foram identificados diferentes padrões de comportamento. Segundos Fuertes (2012), crianças com diferentes padrões de comportamento têm diferentes tipos de regulação emocional (Fuertes, 2012).

Segundo Fuertes (2012) existem três padrões de comportamento que as crianças podem ter: **inseguro-evitante, resistente-ambivalente e seguro.**

O primeiro padrão denominado por inseguro-evitante, traduz-se pelo bebé não chorar com a ausência da mãe, e evitá-la no seu regresso. No entanto, estes bebés apresentam-se ansiosos nas separações, mas não procuram a proximidade. A criança evitante tem tendência a auto regular as suas emoções, a auto controlar-se, raramente pede ajuda. Esta criança não usa o outro para se regular.

Os bebés com vinculação resistente/ambivalente são aqueles que se mostram ansiosos ainda antes de a mãe se ausentar, e quando esta se ausentam demonstram-se muito perturbados. Quando a mãe retorna estes bebés por um lado procuram o seu contacto, mas ao mesmo tempo resistem utilizando a força ou gritando. Estes bebés caracterizam-se por serem difíceis de acalmar e exploram muito pouco o meio (Fuertes, 2004). Estas crianças têm muita dificuldade em demonstrar em emoções, geri-las e gerir os seus comportamentos. É uma criança que tem uma exteriorização muito grande, e tem muita dificuldade em voltar a si depois de momentos de frustração.

No que concerne às crianças com o tipo de comportamento seguro, estas crianças manifestam uma procura activa de proximidade e interacção com a figura de vinculação, sobretudo nos episódios de reunião. O bebé pode exibir ou não protestos à sua ausência e ser ligeiramente confortado pela estranha.

#### **4.3.2.3. Relação entre a vinculação e a regulação emocional**

A qualidade da relação de vinculação influencia fortemente o desenvolvimento socio-emocional, particularmente ao nível da expressão, compreensão e regulação das emoções. A figura de vinculação assume um papel essencial na regulação emocional desde a primeira infância, sendo responsável pelo desenvolvimento gradual da capacidade de autorregulação de estados afetivos e de expressão de emoções (positivas e negativas), funcionando como um sistema de regulação diádico (Sroufe., 1996).

A teoria da vinculação é caracterizada por ser uma teoria para a proteção individual contra o perigo, denominando-se por **modelo da maturação dinâmica**. Crittenden (1999, in Fuertes, 2005) de forma a que as crianças evitem o perigo de serem abandonadas pela sua figura materna, os bebés tendem a demonstrar submissão,

cooperação, ou a oferecer resistência, o que nos leva a crer a forma como a figura de vinculação respondeu durante a infância às necessidades biológicas e emocionais da criança está diretamente ligado às suas capacidades de regulação emocional.

De acordo com Fuertes (2012) os bebês que apresentam uma vinculação de padrão seguro tendem a ter uma expressão afetiva de verdadeiro afeto que consiste na “comunicação aberta dos seus sentimentos e pelo reconhecimento dos sentimentos dos outros (Fuertes, 2012, p.33).

Por outro lado, os bebês que apresentam uma vinculação de padrão inseguro evitante, têm um auto-conhecimento baixo, que se traduz numa criança que se afasta dos seus verdadeiros sentimentos de forma a que não tenha que os demonstrar e lidar com eles. Muitas das vezes, estas crianças criam uma falsa aparência de alegria.

Por fim, os bebês que demonstram um padrão resistente tendem a admitir os seus sentimentos de forma exagerada, não aceitando a responsabilidade pela regulação das suas emoções

#### **4.3.1. O papel do educador na gestão das emoções**

O ensino não deve cingir-se apenas aos conteúdos cognitivos, sendo imprescindível inserir no processo educacional a aprendizagem de competências emocionais e sociais, visto que uma educação restrita ao conhecimento cognitivo se tem revelado como insuficiente e insatisfatória (Rêgo & Rocha, 2009).

Atualmente, as crianças passam inúmeras horas da sua vida no Jardim de Infância com o seu educador. O educador, influencia a vida das crianças ao nível do desenvolvimento cognitivo, motor e emocional. O educador prepara as crianças para a vida. Posto isto, o dever do educador é trabalhar cada um dos campos acima descritos. Infelizmente, o desenvolvimento emocional é, muitas das vezes, banalizado e não trabalhado de forma concreta com as crianças. Para que o educador consiga trabalhar o desenvolvimento emocional com as crianças é necessário que tenha conhecimentos científicos e didáticos de como pode explorar as emoções com as crianças.

Quando a regulação emocional se encontra alterada, as crianças isolam-se nas suas próprias emoções, acabando por desenvolver uma desorganização emocional, cognitiva e comportamental (Oliveira et. al, 2004, cit. por Melo, 2005), aumentado assim

o risco de perturbações psicoafectivas futuras. Os pais ou cuidadores têm por isso um papel fundamental na discussão das experiências emocionais das crianças, podendo fomentar a regulação das suas emoções, o que contribui para a promoção do seu bem-estar psicológico.

Céspedes (2014), afirma que o educador, para conseguir trabalhar o desenvolvimento emocional com as crianças, deve:

- i) “Ter um conhecimento intuitivo ou informado acerca da idade infantil e adolescente, em especial das suas características psicológicas e das respetivas tarefas de cumprimento.
- ii) Conhecer a importância dos ambientes emocionalmente seguros no desenvolvimento da afetividade infantil.
- iii) Possuir um equilíbrio psicológico razoável a ausência de psicopatologia.
- iv) Conhecer técnicas eficazes para enfrentar conflitos.
- v) Utilizar estilos eficazes de administração de autoridade e poder.
- vi) Estabelecer uma comunicação afetiva e efetiva.
- vii) Ter uma verdadeira vocação para o trabalho de professor.
- viii) Desenvolver um trabalho de autoconhecimento permanente e sincero.
- ix) Fazer uma reflexão crítica e constante acerca dos seus próprios sistemas de crenças e da sua missão enquanto educador.” (Céspedes,2014, p.103-104).

O educador deve respeitar as emoções das crianças, e permitir que esta se sinta como esta é, de forma a que tome consciência de si mesma. Posto isto, é fundamental que o educador propicie momentos para que a criança se sinta à vontade de se exprimir naturalmente, possibilitando assim que gradualmente a criança melhore a sua vida emocional (Cardoso, 2013).

De forma a fomentar o bom desenvolvimento emocional da criança é fundamental que seja criado um vínculo afetivo com as crianças, de forma a que estas se sintam bem e sem medo de expor o que sentem. Este vínculo afetivo, não é de todo fácil, e é um processo bastante complexo. No entanto, é conseguida quando o educador é capaz de ajudar e acompanhar as crianças, respondendo a todas as suas necessidades e relacionando-se, cada vez mais, com as crianças. Tendo em conta esta

ideia, Catarreira (2015), defende que é necessário que a criança estabeleça uma relação com o educador.

O desenvolvimento da criança é possível quando existe uma interação mútua e recíproca entre a criança e o educador, uma vez que a criança desempenha um papel ativo e fundamental na prática educativa. É imprescindível que o Educador e as crianças se conheçam, para que assim se possam desenvolver completa e plenamente interações positivas de modo a que se desenvolva positivamente a personalidade das crianças.

Para que a criança consiga entender as emoções do outro e respeitá-las é fundamental que primeiro as crianças consigam compreender as suas próprias emoções, assim é fundamental que o adulto promova pensamentos reflexivos e críticos na criança através de um planeamento didático.

Quando as crianças estão em constante contacto com as emoções tendem a controlá-las melhor, e a ser capaz de se adaptar às diversas situações, de forma a que, no futuro, sejam adultos mais equilibrados e saudáveis. Assim, quando as crianças estão familiarizadas com as emoções são capazes de se relacionar melhor com os outros, uma vez que segundo Brázio (2003, p.17) “aprender a exprimir e a comunicar os sentimentos aos outros diminui a possibilidade de manifestar comportamentos menos adequados, numa situação emocionalmente complicada”.

Para que as crianças tenham contacto com as emoções é necessário que o educador realize as diferentes atividades de forma a explorar cada umas das emoções, “através de atividades específicas que permitem reconhecer certas emoções, por exemplo, através de sinais físicos, expressões faciais ou comportamentos, nomear, diferenciar e aceitar diferentes emoções, sentir-se-ão melhor consigo próprias e reagirão de formas mais genuínas às situações” (Portugal & Leavers, 2010, p.136). Assim sendo, é primordial que as emoções sejam trabalhadas através de pequenas ou grandes atividades , de forma que possam contactar com as emoções.

#### **4.3.4.1. O papel do educador na gestão das emoções no modelo High Scope**

Segundo Epstein (2014) existem estratégias que aliados ao modelo *highscope* traduzem-se numa mais-valia para o desenvolvimento emocional e social das crianças. A primeira passa por criar um ambiente seguro, em que a criança se sente à vontade para conversar com o adulto e expor as suas emoções. Em seguida, a autora refere-nos que é de extrema importância que os adultos ajudem a criança a fazer a transição de casa para a escola até que as crianças consigam gerir a separação sozinha. A forma como a sala está organizada é também um fator que contribui para o desenvolvimento emocional das crianças. De acordo com Hemmeter & Ostrosky (2003), as crianças que brincam em áreas que acolhem mais crianças e brincam com brinquedos que podem ser usado em simultâneo por mais do que uma criança têm mais interações com os seus pares.

Algo que é bastante específico do modelo *highscope* são os KDI's que se traduzem como os indicadores chaves de desenvolvimento. Estes indicadores permitem ao/a educador/a contruir uma base sólida de organização da construção do pensamento em cada estágio de desenvolvimento da criança de acordo com a teoria de desenvolvimento de Piaget.

Assim, é possível aferir que existe um KDI que se destina concretamente às emoções: **B9:As crianças reconhecem, identificam e gerem os seus sentimentos.** De forma a ajudar a criança a atingir este ponto do desenvolvimento a autora Epstein (2014) apresenta-nos quatro estratégias. Assim, **i) aceitar a criança com todas as suas emoções:** o/a educador/a não pode julgar as emoções das crianças como boas ou más, mas deve sim mostrar aceitação através das suas palavras, expressão facial e gestos. Algo que é ainda importante mencionar é que o/a educador/a não deve pressionar as crianças a mostrar o que sentem; **ii) Nomear as emoções com os seus nomes**, com isto o adulto encoraja a criança a expressar o que sente dizendo que se sente chateada ou feliz; **iii) Alertar as crianças para os sentimentos dos outros**, desta forma a criança irá começar a ter a capacidade de reconhecer as emoções dos outros através da expressão facial, corporal e da verbalização. Por fim, iv)

**conversar e discutir as emoções durante o dia**, com esta estratégia a criança vai compreender a naturalidade das emoções e sentir-se menos assutada com algumas das coisas que sente.

Creio que todas as estratégias acima descritas deveriam ser utilizadas em qualquer que fosse o modelo implementado na sala, dado que se traduzem como uma mais-valia para as crianças e para criar futuros adultos responsivos e emocionalmente capazes.

#### **4.4. Apresentação dos resultados**

É importante começar por mencionar que o presente ponto, a apresentação dos resultados, se encontra dividido em dois subcapítulos, que correspondem aos subtemas encontrados para a problemática. Nomeadamente, o papel do adulto na gestão das emoções e de que forma a área da calma influencia a regulação emocional das crianças.

##### **4.4.1. O papel do adulto na gestão das emoções**

No presente ponto serão apresentados os resultados recolhidos através das entrevistas realizadas junto da equipa educativa. Após a transcrição das entrevistas (Cf. Anexo A), e de forma a facilitar a apresentação dos dados foi elaborada uma tabela de análise da entrevista (cf. Anexo B).

É importante começar por salientar que tanto a educadora cooperante como a auxiliar definem o desenvolvimento socio emocional como a capacidade de nomear e regular as emoções. Quando aprofundado o conceito de desenvolvimento socio emocional no modelo pedagógico utilizado pela instituição, o HighScope, ambas salientam a importância da verbalização do que as crianças estão a sentir, como por exemplo a criança ser capaz de verbalizar que está triste com algo que aconteceu, ou que está feliz por algum motivo. Além disso, ambas ressaltam a importância do envolvimento nas atividades do quotidiano.

Algo que foi importante compreender foi a forma como as duas profissionais encaram o desenvolvimento socio emocional durante a sua prática. Com efeito, as respostas de ambas são distintas e salientam diferentes pontos. A educadora referiu a importância dos sinais físicos através de uma escala em que demonstra o envolvimento da criança. Já a auxiliar refere a importância do reconhecimento das emoções, para a

formação da empatia, no sentido em que quando uma criança percebe o que está a sentir, mais facilmente compreenderá o que o outro está a sentir.

Relativamente à prática pedagógica de cada interveniente da equipa educativa face ao reconhecimento e desenvolvimento das emoções a educadora ressalta a importância do conhecimento das emoções através de conversas e das observações de expressões faciais. A educadora evidencia ainda a importância de as crianças vivenciarem as emoções, uma vez que é através desta que as crianças irão conseguir perceber de que forma é que o seu corpo se comporta com as determinadas emoções. Já a auxiliar refere apenas a nomeação de emoções através de recursos como livros. Ainda dentro do bloco das práticas pedagógicas no reconhecimento das emoções a educadora e a auxiliar mencionam a empatia como um fator fundamental, porque acreditam que só desta maneira as crianças poderão ter relações positivas com os outros e compreenderem o que sentem de forma a que consigam, situar-se no lugar do outro.

Face à prática da equipa educativa na regulação emocional a educadora cooperante refere que o seu maior desafio se centra na idade dos dois anos, uma vez que a criança é ainda bastante egocêntrica e se torna bastante difícil de que as crianças compreendam as emoções. A auxiliar por outro lado, destaca como sendo um desafio fazer com que as crianças se posicionem no lugar do outro, ou seja, fazer com que as crianças sejam seres empáticos.

Algo que também tive oportunidade de descobrir foi a conceção da equipa educativa no que diz respeito à utilização de máscara. Ambas revelaram que as crianças apresentam uma maior dificuldade no reconhecimento das emoções, levando a que seja mesmo necessário retirar a máscara para a sua compreensão.

#### **4.4.2. De que forma é que a área da calma influencia a regulação emocional das crianças**

De forma a compreender como é que a área da calma influencia a regulação emocional foram realizadas observações às crianças, durante o período da manhã. As observações realizaram-se num período de 2 semanas e meia. A par disto, a observação foi, como anteriormente mencionado, dividida em dois momentos. Num primeiro momento, foi possível observar de que forma é que as crianças manipulam os materiais e frequentam a área da calma, sem existir qualquer explicação prévia por parte

dos adultos. Num segundo momento, observou-se a forma como as crianças utilizaram a área da calma após uma manhã dedicada à sua exploração. De modo a compreender de que forma é que a área da calma influencia a regulação emocional das crianças foi elaborada uma grelha de observação (cf. Anexo C). Na tabela constam informações como o nome da criança, quando, como e o porquê da sua utilização. Em primeiro lugar, serão apresentados os dados do momento em que as crianças não tiveram qualquer tipo de explicação e dinamização do espaço da área da calma.

É possível aferir que apenas 5 das 19 crianças manifestaram interesse na área da calma. Destas cinco crianças algumas dirigiram-se e manipularam os materiais da área da calma mais do que uma vez, como é possível aferir na tabela abaixo:

**Tabela 7.**

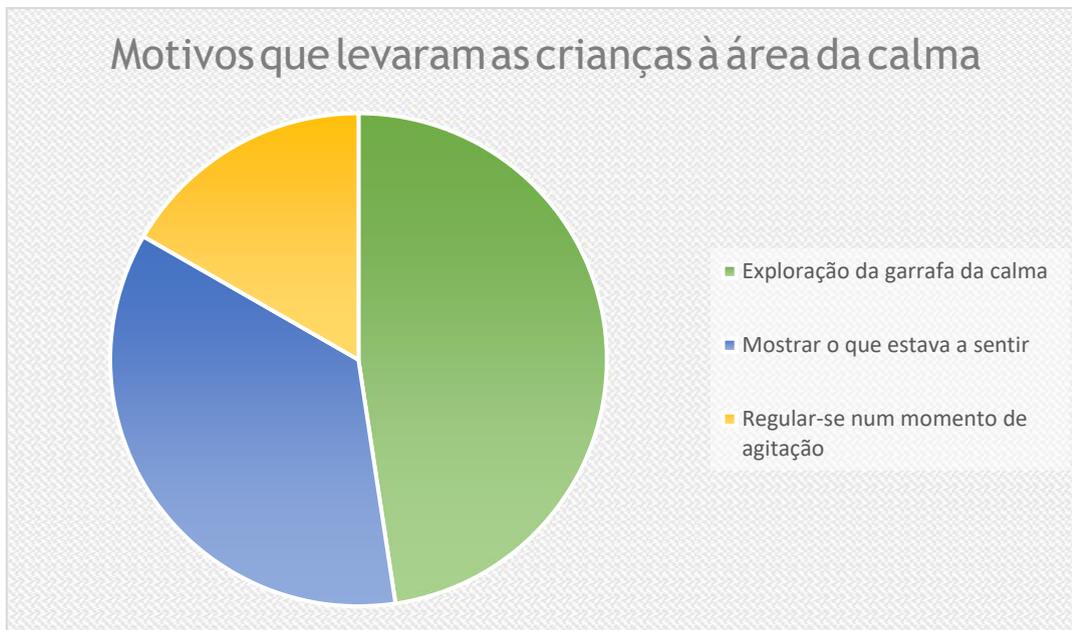
*Frequência área da calma*

<b>Nome da criança</b>	<b>Frequência (em vezes)</b>
<b>ME</b>	3
<b>R</b>	2
<b>RF</b>	1
<b>D</b>	1
<b>K</b>	1

Os motivos que levaram as crianças supramencionadas até à área da calma variaram, e por isso foi elaborado um gráfico circular para facilitar a leitura dos dados:

**Figura 2.**

*Motivos que levaram as crianças área da calma (s/dinamização)*



As utilizações das crianças deram-se sempre durante o período da manhã. A frequência de utilização foi maior durante o acolhimento, o tempo de fazer o grande grupo.

Em seguida, serão apresentados os dados relativos à exploração da área da calma após uma dinamização prévia. Para isso, considero que é importante compreender de que forma é que foi realizada a exploração da área da calma. O momento iniciou-se em pequenos grupos. De forma a iniciar o momento o adulto questionou às crianças o que é que lhes poderia acalmar o coração nos momentos em que estavam mais chateados. Depois de um pequeno diálogo, e à vez, cada pequeno grupo teve oportunidade de explorar a área da calma sem qualquer restrição de tempo.

A área da calma é constituída por uma ampulheta, garrafas da calma individuais, um pote da fúria, um espelho, e símbolos para que as crianças exponham o que estão a sentir.

A exploração da área da calma decorreu durante o período de tempo que as crianças quiseram permanecer neste. Algo que o adulto foi salientando durante a exploração da área da calma foi como neste sítio poderiam encontrar ferramentas para melhorar o seu comporramento em momentos de stress e a resolverem os seus conflitos.

Após a exploração orientada da área da calma os adultos tentaram direcionar as crianças para a área da calma quando se sentiam frustradas, ou por exemplo quando tinham algum conflito para resolver. Os registos apresentados na *tabela 8* dizem respeito aquando as crianças, por iniciativa própria, dirigiram-se à área da calma.

Os registos abaixo mencionados resultaram da observação, no período da manhã, durante dez dias. Ao todo, 8 das 19 crianças utilizaram a área da calma durante este período. À semelhança do subcapítulo anterior, será abaixo apresentada a tabela de frequência das crianças.

**Tabela 8.**

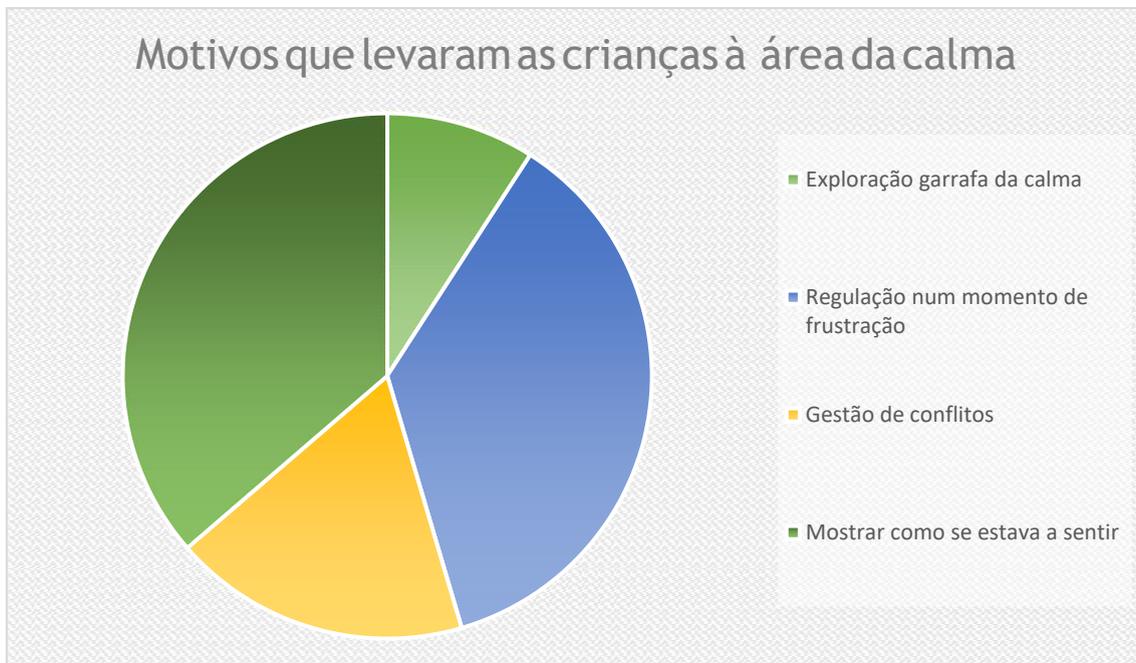
*Frequência área da calma (com dinamização)*

Nome da criança	Frequência (em vezes)
<b>K</b>	4
<b>LO</b>	1
<b>V</b>	1
<b>LT</b>	1
<b>R</b>	3
<b>RF</b>	2
<b>D</b>	1
<b>ST</b>	1
<b>RM</b>	1

A deslocação até à área da calma deu-se pelos seguintes motivos:

**Figura 3.**

*Motivos que levaram as crianças à área da calma (c/dinamização)*



Algo que considero importante realçar é que as crianças, ao contrário do que tinha acontecido anteriormente dirigiram-se à área da calma em pares de forma a resolver os seus conflitos.

## 4.5. Discussão dos resultados

À semelhança ponto acima, a discussão dos dados divide-se em dois subtópicos, onde serão aprofundados os dados apresentados anteriormente.

### 4.5.1. O papel do adulto na gestão das emoções

De forma a suportar as respostas da equipa educativa, sempre que possível, será utilizada a literatura apresentada anteriormente.

Para começar, é importante apresentar aquelas que foram as definições de desenvolvimento socio emocional que a equipa educativa apresentou. Assim, a educadora apresenta a ideia de que o desenvolvimento socio emocional é a forma como o ser humano desenvolve estratégias para a resolução de conflitos, a educadora relacionou ainda o desenvolvimento socio emocional com o desenvolvimento de competências sociais. Por sua vez, a auxiliar define desenvolvimento socio emocional como a capacidade de gerir e reconhecer as emoções.

Nesta linha de pensamento, foi possível aferir que a educadora cooperante atribui uma importância significativa aos sinais físicos das crianças. Durante a entrevista a educadora mencionou a “escala de envolvimento Lovaina”. Esta escala, traduzida e adaptada da original *The Leuven Involvement Scale for Young Children*, “é um instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em ação. É particularmente interessante porque se centra na criança e mede os processos de aprendizagem e não só os resultados da aprendizagem” (Pascal & Bertram, 2009, p.57). A educadora refere ainda que é bastante importante que as crianças reconheçam as suas emoções, para que, mais tarde, possam compreender as emoções dos outros.

Em seguida, existiu a necessidade de compreender as práticas da equipa educativa face ao reconhecimento das emoções. A educadora cooperante afirma que “... é tentar perceber como é que o nosso corpo se comporta com determinado sentimento e como é que reage, é também tentar perceber que não existem sentimentos negativos. É um sentimento e faz parte de nós, e às vezes vai acontecer um, dois ou três sentimentos ao mesmo tempo e é só percebermos que esta tudo bem” **(Transcrição de entrevista à educadora)** o que é coerente com o que Cardoso afirma, dado o autor refere que é fundamental que o educador dê espaço às crianças para que se sintam à vontade para se exprimir. A educadora refere ainda que “Se eles compreenderem o que estão a sentir, e aceitarem, conseguem aceitar..quando estão zangados que não estão bem, mas que vão ficar bem” **(Transcrição de entrevista à educadora)**. Com efeito, também Brázio (2003) apresenta-nos a ideia de que quando as crianças estão familiarizadas com as suas emoções, estas são capazes de se relacionar melhor com os outros, conseqüentemente estabelecendo relações mais positivas.

Após compreendida a prática da equipa educativa face à temática, foi fundamental perceber as estratégias que a equipa educativa utiliza para abordar o desenvolvimento socio emocional com as crianças. A auxiliar de ação educativa afirma que o desenvolvimento socio emocional é trabalhado através de recursos, como por exemplo “recorremos ao livro do “Monstro das Cores” e a imagens de outras crianças a demonstrarem variados sentimento” **(Transcrição de entrevista à auxiliar)**. Contrariamente, a educadora cooperante afirma que “O desenvolvimento social e emocional não se trabalha num pequeno grupo. Não é mesmo uma coisa que

preparemos um pequeno grupo, por exemplo quando uma criança está a tentar tirar as galochas e não consegue e tu perguntas “ será que alguém consegue ajudar o...?” Tu não estás a fazer nenhuma atividade, é ao longo do dia. “ **(Transcrição de entrevista à educadora)**

A educadora cooperante acrescentou ainda que existe uma ferramenta importante para ajudar as crianças a conhecerem as suas emoções, “Acho que é essencialmente a conversar, a observar, e a ver as pistas físicas que eles nos vão dando.” A educadora cooperante afirma que é através do diálogo que as crianças começam a reconhecer as suas emoções. É também possível constatar que o diálogo, é um dos indicadores chave presente na prática educativa no modelo *highscope*: “ iv) **conversar e discutir as emoções durante o dia**, com esta estratégia a criança vai compreender a naturalidade das emoções e sentir-se menos assutada com algumas das coisas que sente.” ( Epstein, 2014).

#### **4.5.2. De que forma é que a área da calma influencia a regulação emocional das crianças**

Piscalho & Simão (2014) afirmam que a autorregulação das crianças é um processo com diferentes fases, e , por isso, é necessário estimular as competências autorregulatórias das crianças. Posto isto, desde que percebi qual seria o meu tema de investigação, tive como objetivo criar uma área da calma, de forma a estimular e dar ferramentas às crianças para que se autorregulassem. Aliado a isto, quis ainda compreender se ao impor uma área da calma , sem qualquer tipo de explicação, se as crianças teriam a curiosidade e a vontade de a descobrir.

Algo que é necessário ter em conta é que existem poucos trabalhos publicados relativamente a este assunto,ou seja, para retratar e resolver problemas relacionados com a regulação emocional. Com efeito, para abordar a temática do desenvolvimento socio emocional são frequentemente utilizadas estratégias como a literatura. Posto isto, a utilização da área da calma para a regulação emocional é um trabalho, tanto do que sei, pioneiro, pelo que a literatura existente para ajudar a justificar as observações é nula. No entanto, é fundamental compreender aquilo que foi observado durante a investigação e as conclusões a que foi possível chegar.

Em primeiro lugar, é essencial sublinhar que apenas 5 das 19 crianças manifestaram algum tipo de interesse pela área da calma num momento inicial. O

interesse das crianças deu-se sobretudo pela garrafa da calma. As crianças deslocaram-se frequentemente para manipular as suas garrafas. No entanto, consegui concluir que as crianças manipulavam as garrafas da calma como forma de brincadeira, e não de forma a regularem-se. A par disto, as utilizações que as crianças fizeram dos símbolos foi em momentos de diversão, e não para demonstrar como de facto se sentiam. Tudo isto me levou a concluir que a implementação de uma nova área na sala não teve qualquer tipo de influência na regulação emocional das crianças. Para já, é possível aferir que mesmo que as crianças tenham todas as ferramentas possíveis para se regularem, sem existir qualquer tipo de explicação ou indicação por parte dos adultos, não existe qualquer utilização em seu benefício.

Em seguida, deu-se a dinamização da área da calma. Para a dinamização as crianças tiveram oportunidade de manipular todos os elementos da área da calma, e permanecer durante o tempo que acharam necessário. A dinamização da área da calma foi um momento enriquecedor para as crianças, no sentido em que conseguiram perceber para que serviam os elementos que estavam na área da calma.

É possível sinalizar o momento da dinamização da área da calma como o começo de uma nova etapa, uma vez que existiram mais crianças a utilizar a área da calma, e com mais frequência.

Quando analisado a razão de as crianças dirigirem-se à área da calma, este divergiu do momento anterior. Anteriormente, o principal motivo que levava as crianças a dirigirem-se à área da calma era a exploração da garrafa da calma, sendo este, agora, o motivo com menos frequência. As crianças começaram a deslocar-se até à área da calma de forma a demonstrar como se estavam a sentir aos seus pares, de forma a gerir os seus conflitos, e até para se regularem num momento de frustração. Por exemplo, as crianças quando não conseguiam resolver como poderiam partilhar um brinquedo dirigiam-se até à área da calma e, através dos símbolos demonstravam como se estavam a sentir. Em seguida, as crianças utilizavam a ampulheta de forma a que quando a areia acabasse de cair teriam de dar o brinquedo ao seu par. Acrescentando a isto, o pote da fúria foi um dos elementos que o grupo utilizou de forma a conseguir regular-se, rasgando bocados do jornal num momento de maior frustração.

Confesso que para mim foi uma vitória quando percebi que existiam crianças que já eram capazes de se dirigir à área da calma de forma autónoma de forma a se

regularem. Os momentos de conflitos são momentos que são de alto stress para as crianças, e por isso, muitas das vezes, partem para a agressão física por não terem qualquer tipo de ferramenta que as ajude a regular-se e/ ou a demonstrar ao outro como se sentem.

Para concluir, a área da calma foi de facto importante para regulação emocional das crianças. No entanto, esta só se tornou importante por oferecer às crianças as ferramentas certas que as ajudasse a auto regularem-se.

#### **4.5.2. Conclusões**

O papel do adulto é, sem dúvida, imprescindível para o bom desenvolvimento da regulação emocional das crianças. A profissão de um educador é carregada pela responsabilidade que é a formação de cidadãos conscientes, ativos e aptos para enfrentar as adversidade do quotidiano.

É necessário que a criança aprenda a lidar com as suas próprias emoções o que não acontece se o adulto estiver sempre a ajudar a criança a regular-se. Mais do que ajudar constantemente a criança o papel do adulto é o de facilitar às crianças diferentes ferramentas para que, mais tarde, seja capaz de se auto regular.

É necessário ter em conta que cada criança tem uma forma única e individual de expressar as suas emoções, e por isso tornasse imprescindível que o educador adegue a sua postura com cada uma das crianças. Acredito que a melhor ferramenta para a ajudar as crianças no seu processo de regulação emocional é o diálogo, não obstante existem, também materiais que podem ajudar as crianças a compreender e ajudar a nomear as suas emoções.

Posto isto, considero que é importante frisar aquela que foi a primeira conclusão do estudo: **o papel do adulto na regulação das emoções funciona como a de um mediador**. Cabe ao adulto encaminhar as criança nos diferentes caminhos que existem para se regular, e mostrando as diferentes ferramentas. Mais do que uma fórmula pré escrita cada educador deve observar e analisar o seu grupo e perceber a melhor forma de intervir perante as necessidades emocionais do grupo.

As ferramentas que o grupo mais utilizou na área da calma foram os símbolos e a ampulheta. Ambos os elementos foram bastante significativos para as crianças, uma vez que através dos símbolos conseguiam demonstrar o que sentiam , e através da

ampulheta conseguiram gerir o conflito mais frequente: a partilha de brinquedos. Com isto, as crianças tiveram oportunidade de começarem a auto regular-se de forma autónoma, sem ter que recorrer a um adulto ou que um adulto tivesse que intervir.

As garrafas da calma foram usadas pelas crianças, sendo que uma das crianças mais novas era quem a mais utilizava de forma a regular-se. É ainda possível acrescentar que esta criança tinha bastantes momentos em que não se conseguia regular e nos meus últimos dias já via esta criança a autorregular-se com a garrafa.

Pude ainda concluir que o tempo do acolhimento e o de fazer foram os períodos em que as crianças recorreram mais à área da calma. O que sugere que as crianças quando estão nos momentos de exploração livre tendem a desregular-se mais do que quando têm uma atividade dinamizada por um adulto. As crianças ao interagirem com os seus pares irá criar situações de stress. A criança ao passar por estas situações irá desenvolver capacidades para controlar as suas emoções e expressá-las de forma adequada (Waters & Sroufe, 1983).

Com isto, e sendo possível enumerar como a segunda conclusão do estudo é que de facto **a área da calma é um potenciador de aprendizagens para as crianças se regularem**. As ferramentas que as crianças encontraram na área da calma, como a ampulheta e os símbolos permitiu que as crianças dessem o primeiro passo para se regularem sozinha. Quando cheguei à sala em outubro o grupo já era capaz de reconhecer as suas emoções, no entanto em momentos de desregulação, e como é esperado, estava ainda a desenvolver a capacidade de se conseguir colocar no lugar do outro. Em fevereiro quando terminei a prática alguns elementos do grupo já eram capazes de se dirigir até à área da calma para se regularem ou até mesmo regular-se utilizando dicas que foram dadas.

Para concluir, quero ainda acrescentar a importância que esta investigação assumiu para mim. Sinto que a área da calma é ainda algo pouco explorado, e as suas vantagens são muito pouco investigadas. É necessário, tal como Einsenberg, Champiom e Wa (2004) afirmam compreender a necessidade da investigação deste domínio de forma a que possamos compreender, de forma aprofundada os processos e estratégias para uma melhor regulação emocional.

No futuro, quando assumir uma sala pretendo implementar uma área da calma, de forma a que as crianças se sintam bem, e possam ter ferramentas que facilite a sua regulação.

## 5. Construção da profissionalidade

“A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

Com a conclusão da prática, importa apresentar os traços da minha prática profissional tendo em conta as aprendizagens realizadas durante os estágios tanto em educação pré-escolar como em creche. A construção da profissionalidade de um futuro educador de infância é importante, uma vez que esta ditará as suas perspetivas pedagógicas. Assim, de forma a dar o mote inicial, é importante clarificar o conceito de construção. A construção depreende-se como um processo conjunto, sendo “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48). Durante os últimos dois anos, e frequentando as diferentes práticas, jardim-de-infância e creche, aprendi bastante. Os últimos dois anos foram cruciais para definir aquilo que sou atualmente enquanto futura educadora. Confesso, que ao contrário de muitas das pessoas que frequentam a licenciatura, eu não tinha completamente a certeza de que esta seria a minha vocação. Levei um pouco deste sentimento até ao final da licenciatura, onde decidi seguir o caminho do mestrado em educação pré-escolar. E hoje, agradeço por ter enveredado por este caminho e por nunca desistir.

A apenas poucos meses de me tornar educadora, confesso que me sinto por um lado assustada, e por outro entusiasmada. O meu sentimento de assustada deve-se muito por daqui a poucos meses ter inúmeras crianças a olhar para mim, e a ter-me como o seu adulto de referência. E, é nestes momentos, que dou por mim a pensar, será que sou mesmo capaz disto? Rapidamente, o meu outro lado grita: claro que estás!

Os conhecimentos que adquiri durante o meu percurso irei levá-los para sempre naquela que será a minha profissionalidade. Trago também, na minha bagagem, diversos valores como: respeito, valorização, escuta, comunicação, direitos e deveres da responsabilidade, o trabalho, a felicidade e a liberdade. Deste modo, na presente

reflexão pretendo apresentar aqueles que são os traços característicos da minha prática profissional.

No final da primeira prática profissional delineei três pontos que acreditava que seriam uma aprendizagem contínua: a importância do brincar; a imperatividade da cooperação e do trabalho em equipa e a afetividade. Atualmente, e terminada a prática profissional II posso, com toda a certeza, intensificar estes três pontos. Além destes, quero ainda ressaltar outros aspetos que para mim se tornaram importantes como a constante reflexão e avaliação, a relação afetiva com as crianças, e o direito à educação

Nesta linha de pensamento, irei apresentar os conceitos dos três pontos que delineei em creche. O **brincar** na vida das crianças é uma atividade natural, onde estas se sentem motivadas e, conseqüentemente, acabam por se desenvolver a nível cognitivo, social, emocional e motor (Lino & Parente, 2018, p.148).

Em seguida, a **cooperação** e o **trabalho de equipa** são uma mais-valia não só para os adultos como também para as crianças, uma vez que a educação funciona como se se desenvolvesse “dentro de uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, recetivo e autêntico” (Malaguzzi, 1999, p. 74). Uma boa relação da equipa educativa transparece à criança um ambiente de segurança e confiança. Roldão (2007) acrescenta ainda que “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes 189 específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Assim, durante a minha prática, tanto na valência de creche como de jardim de infância, procurei dialogar regularmente com a equipa educativa, delineando aquilo que gostaria de fazer, ou partilhando pequenos pormenores que observava.

Desde que a criança nasce que necessita de diversos cuidados como a atenção, o carinho e o afeto de forma a que consiga crescer e desenvolver-se de forma harmoniosa. A escola é o local onde as crianças permanecem grande parte dos seus primeiros anos de vida, e estes que são os anos mais importantes na vida da criança. Considero que o **afeto** é o motor do bem-estar, que, paralelamente, acaba por contribuir para a aprendizagem, curiosidade, desenvolvimento e respeito da criança (Wentzel, 1997). É através da convivência, cooperação e troca de afetos que todos os

intervenientes se tornam mais próximos, sendo então necessário que a escola proporcione um ambiente com uma visão holística, considerando cada indivíduo na sua individualidade (Oliveira & Araujo , 2010).

Por sua vez, o processo educativo exige uma reflexão constante por parte do profissional de educação e “cabe ao educador procurar conhecer as características gerais da faixa etária, mas, acima de tudo, conhecer cada criança na sua individualidade para conseguir adequar as suas práticas e assim organizar o processo de aprendizagem” (Cardona, 1992, p.132). Posto isto, a ferramenta que tem vindo a ser crucial para que possa compreender qual é a minha identidade profissional é, sem qualquer dúvida, a **reflexão**. A reflexão possibilita ao ser humano ter “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional tornando-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p.581). É imprescindível que o educador se encontre num papel de constante reflexão para que seja possível adequar as práticas educativas ao contexto social, grupo e às características individuais de cada criança (Silva, et al., 2016). Somente deste modo serão possibilitadas “novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.” (Júnior, 2010, p. 581).” Ao longo da prática profissional I e da prática profissional II refleti sobre diferentes temas, mediante os acontecimentos que me marcavam durante a semana .Estas reflexões culminaram num portfólio (cf. Anexo E). Através da leitura do portfólio consigo refletir e perceber que existiram constrangimentos e situações que se passaram em creche que voltaram a acontecer em jardim de infância, como por exemplo momentos de dúvida em que não sabia qual era a melhor forma de proceder, situações em que previ que acontecesse uma coisa e acontecer exatamente o contrário. No entanto, ao ter refletido sobre situações de mais dificuldade tive também oportunidade de as melhorar e corrigir. Nestas situações de maior dificuldade estive , também sempre disponível para ouvir as críticas construtivas que os outros intervenientes, como a equipa educativa, teciam sobre mim. A reflexão é de facto crucial para o educador para que este pense e repense as suas atitudes, com o intuito de melhorar e adequar a sua prática (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, durante toda a minha profissionalidade pretendo possuir uma atitude reflexiva, em buscar de uma prática melhor e cuidada.

A **avaliação** em educação de infância é um aspeto essencial para a ação pedagógica do educador (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Mendes (2005) acrescenta a ideia de que a avaliação não é um “processo de distinção entre bons e maus” (p.5), mas sim um processo de comunicação e de construção de conhecimento. Desta forma, considero que a construção do portfólio, tanto na valência de creche como em Jardim de infância, tornaram-se uma mais-valia para a construção da minha profissionalidade. Através da construção de cada um dos portfólios, tive oportunidade de adquirir hábitos de observação e registos que, posteriormente, permitiram-me adequar a minha postura. A par disto, a construção do portfólio de uma criança (cf. Anexo F) foi também bastante importante.

A afetividade é algo se vai construindo através de momentos e de condições criadas pelo educador, tendo por base atitudes de respeito mútuas, o diálogo, a atenção, a segurança, o reconhecimento e a justiça. A afetividade que é estabelecida entre o educador e a criança é facilitadora do bem-estar de ambos (Magalhães, 2011). É importante referir o educador deve ter em conta a simplicidade e veracidade das relações que são criadas com as crianças, tendo em conta a abrangência e a promoção que têm na vida de cada um. Assim, algo que considero que foi característico da minha prática foi a **relação afetiva** que criei com cada uma das crianças. Conjeturo que a relação que criei com as crianças, tanto em creche como em jardim de infância, traduziu-se numa relação emocional profunda que permitiu que as crianças me vissem como alguém em quem pudessem confiar. Creio que a relação afetiva que é criada com a criança ficará para a vida, tendo repercussões para sempre.

“As relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima. Poucos serão os que discordam de que toda a aprendizagem requer o desenvolvimento destas capacidades, o que significa que pais, educadores e outros agentes educativos desempenham um papel de grande relevo num desenvolvimento emocional saudável da criança e, portanto, na sua capacidade para aprender.” (Spodek, 2002, p. 168)

Por fim, algo que não poderia deixar de mencionar é o **direito**. O direito é uma conquista extremamente importante pela sua dimensão e peso histórico. Assim, os direitos das crianças são uma área que considero que tem de estar embutida na prática do educador, “O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29)” citado em Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.9. Assim sendo, e realçando que “Todos os grupos se caracterizam por uma heterogeneidade interna derivada de muitos fatores – género, idade, percurso institucional, entre outros” (Ferreira, 2004), durante o meu percurso da prática procurei estar atenta a todas as características do grupo e contexto. Com isto, pretendi que todas as crianças tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem, e por isso pude adequar a minha ação pedagógica. A equidade e inclusão foram princípios que estiveram sempre presentes nas minhas práticas, de forma a possibilitar uma educação de qualidade que transmitisse ao grupo de alguma forma a valorização da diversidade e o respeito pelas diferenças entre o grupo (UNESCO, 2017).

Em suma, considero que ambas as práticas tiveram um grande impacto em mim, e me trouxeram diversas aprendizagens. Não sou, de todo, a mesma pessoa que entrou no mestrado em educação pré-escolar. No entanto, penso que a minha identidade profissional foi sendo construída desde que era criança, e observava os professores que foram passando pelo meu percurso escolar. Além destes, também os colegas e docentes com quem tive oportunidade de contactar, de alguma forma, me marcaram e contribuíram para este processo que é tão complexo: a construção da profissionalidade, “A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 10).

Sou agora alguém que se sente mais preparado para o grande desafio diário que irá ser a prática da profissão de educadora. Levo comigo todo o carinho e tudo aquilo que aprendi durante os últimos anos. Contudo, o ser humano está em constante aprendizagem e pretendo, durante toda a minha prática profissional, dar oportunidade às crianças de adquirirem conhecimento, mas, ao mesmo tempo, permitir-me aprender com elas.

## 6. Considerações Finais

Com a conclusão da prática profissional II, é fundamental realizar um momento de reflexão e avaliar a concretização das intenções que delineei no início da prática relativamente às crianças, respetivas famílias e equipa educativa.

No que concerne às crianças, inicialmente delineei os seguintes objetivos: **i)** Privilegiar uma relação afetiva com cada criança do grupo; **ii)** Promoção do desenvolvimento de competências de autonomia quer na criança, quer no grupo; **iii)** Valorizar e respeitar o direito de cada criança no seu processo de aprendizagem e **iv)** Proporcionar às crianças ferramentas que facilitem o seu processo de autoregulação.

O estabelecimento de uma relação positiva, recíproca e respeitadora entre o/a educador/a e a criança é a base da relação pedagógica em contexto pré-escolar e fornece segurança e confiança a criança para participar, explorar, conhecer e relacionar. Por esta razão, ponderei com cuidado a forma de agir com as crianças: aprofundando o relacionamento com elas gradualmente, respeitando o seu ritmo e interesse. Assim, avancei para brincadeiras e respostas afetivas quando percebi o interesse da criança e recuei quando observava sinais de isolamento ou afastamento.

Na prática em creche, quando cheguei ao momento de avaliar as minhas intenções percebi que, de forma involuntária, tinha acabado por comprometer a autonomia das crianças, dado que, muitas das vezes, facilitava-lhes as tarefas. Diante disso, na prática de jardim de infância, tive muito mais em conta que é fundamental que as crianças realizem as suas tarefas e tomem as suas decisões. Além disso, compreendi que o fator tempo não poderá ser motivo para apressar as crianças. Assim sendo, consegui corresponder às intenções propostas inicialmente: promover a autonomia e valorizar e respeitar o processo de aprendizagem de cada criança.

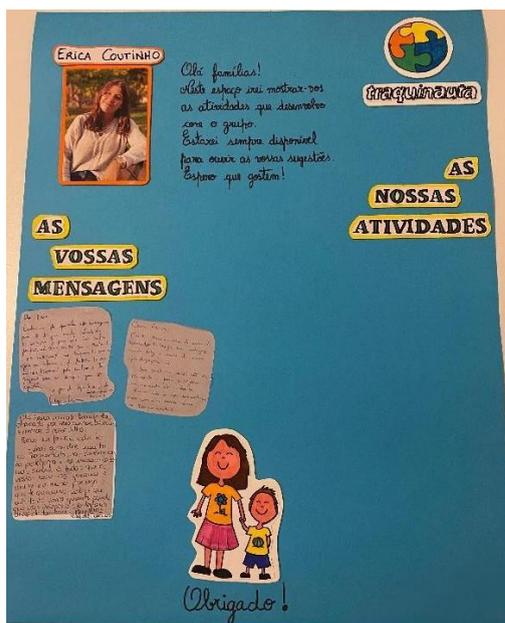
Por fim, considero que o último objetivo delineado para com as crianças foi bastante bem conseguido. Através da criação da área da calma, e da sua posterior dinamização o grupo conseguiu compreender que existem diferentes ferramentas que os podem ajudar em momentos de stress, ou conflitos. Tive oportunidade de observar momentos em que as crianças se dirigiam, de forma autónoma, à área da calma para com a ajuda dos símbolos demonstrar ao outro o estava a fazer sentir.

O educador é responsável por apoiar as famílias na construção, e no desenvolvimento das competências das crianças, facilitando as partilhas entre ambos e promovendo uma relação de confiança. Deste modo, para com as famílias delinee apenas dois objetivos: Promover a participação ativa das famílias e priorizar uma comunicação aberta e de confiança. Para a prática de jardim-de-infância decidi que queria redimir-me e criar uma boa relação com as famílias, dado que na prática anterior não tinha tido oportunidade de construir qualquer tipo de relação.

Homem (2002), refere que “a ligação [entre família-educador] constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações educativas individuais sim, mas também universais”. Assim, criei uma carta de apresentação (cf.anexo D) em que cada família pôde deixar-me uma nota sobre o que quisesse. Em seguida, através de um placard, criei um espaço de comunicação estagiária-família.

**Figura 4.**

*Placard de comunicação*



O placard conteve sempre as atividades que estavam/iriam ocorrer com as crianças, e situava-se na janela onde, habitualmente, os adultos iam dizer adeus às crianças.

Durante a prática tive ainda o privilégio de realizar o acolhimento das crianças, e receber os recados dos pais. Sinto que as famílias me viram como alguém em quem poderiam confiar, e em quem os seus filhos viam, também, alguém de quem gostavam. A par disto, durante o projeto que realizei com o grupo os pais foram bastante prestáveis, e sempre prontos a ajudar.

Considero que ambos os objetivos foram bastante bem conseguidos, e na minha prática futura tenciono fomentar uma boa relação e o envolvimento das famílias, pois “a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centram-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza.” (OCEPE,1997, p.43).

Para a equipa educativa delineei como objetivos: **Desenvolver um trabalho cooperativo, planeando e dinamizando as atividades em conjunto com a equipa educativa, e criar uma relação de partilha.**

A partilha de ideias, dúvidas, experiências, sugestões e críticas proporcionou-me momentos de reflexão sobre a minha prática, contribuindo assim para o meu desenvolvimento profissional, Santana (2007, p.30) refere que “tornamo-nos protagonistas da nossa formação, alternando os papéis de formadores e formandos, de comunicadores e de participantes”. Semanalmente reuni com a equipa educativa para planejar a semana seguinte, e neste planeamento todas as ideias eram válidas. Durante as reuniões senti que era realmente uma parte integradora da equipa, pois contribuía de igual forma que a educadora ou a auxiliar. Inúmeras das atividades que realizei foram pensadas, planeadas e dinamizadas em conjunto com a educadora ou com a auxiliar. Para o planeamento das atividades foi importante a partilha de acontecimentos ou de situações que cada uma observa. Ter três adultos numa sala resultou em que fossem observadas mais situações de necessidades das crianças. Neste sentido, foi também possível realizar mais atividades que fossem de encontro às necessidades das crianças.

Considero que o trabalho que a equipa educativa realiza é um trabalho de grupo colaborativo, dado que como Diamiani (2008, p.214) refere “são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme as suas possibilidades e interesses”. E

tenciono , na minha prática futura, realizá-lo também, através deste trabalho todos os intervenientes são incluindo em todos os processos.

Em suma, considero que consegui seguir e cumprir as intenções que inicialmente delineeí, e mudar em mim aspetos que na prática anterior não tinham sido tão positivos. Terminada assim a análise reflexiva de todo o meu percurso, considero que seja importante realçar as aprendizagens mais significativas, tanto de prática como de âmbito teórico.

Primeiramente, considero que o período da prática é curto, para tudo aquilo que o futuro educador tem que aprender, e tudo aquilo que lhe é proposto que realize. Sinto que um estágio de pelo menos seis meses, seria muito mais vantajoso para os futuros profissionais. O que realmente creio é que quando o estagiário começa a compreender as rotinas, a inteirar-se do dia a dia, e a estar mais envolvido na prática é quando esta termina. Sinto que na minha prática deixei bastante por fazer, e que poderia ter feito muito mais, no entanto agradeço por ter tido oportunidade de ter uma boa experiência, e que apesar de curta me ensinou bastante. O modelo pedagógico da instituição foi uma novidade para mim, e nos primeiros tempos estive bastante reticente e até contrariada, mas percebi que o *HighScope* é efetivamente um modelo com bastantes vantagens para as crianças. Aprendi a adequar a minha postura e a transmitir mais calma às crianças, o que resulta em que as crianças se sintam também mais calmas.

Não poderia deixar de pronunciar a investigação que realizei, uma vez que, foi um grande contributo para a minha futura profissionalidade, com esta tive oportunidade de criar hábitos observadores, investigativos e reflexivos. Através da investigação foi possível compreender a importância de uma prática investigativa, da procura de conhecimento permanente e de uma prática observadora e atenta. A temática que abordei na investigação, a regulação emocional, permitiu-me compreender a importância que o adulto tem na vida das crianças. Por sua vez, a criação de uma área da calma foi algo que me foi bastante prazeroso em observar os resultados. Percebi que mais do que uma área para acalmar as crianças, a área da calma possibilita a que as crianças tenham ferramentas para se regularem e compreenderem melhor as suas emoções. Ao ajudar as crianças na sua regulação emocional estamos a criar seres humanos mais compreensivos e empáticos.

O terminar do presente relatório é a porta de saída para o mundo real, o mundo em que terei um grupo de crianças pelos quais as suas aprendizagens sou responsável. Mais do que ensinar as crianças a ler e escrever é , para mim, uma prioridade ensinar as crianças a compreenderem-se a si mesmas. Depois de todo o caminho que percorri, sou agora, uma futura educadora, mais ponderada e reflexiva.

We keep moving forward, opening new doors, and doing new things, because we're curious. And curiosity keeps leading us down to new paths" Walt Disney

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

Alves, L. (2006). *A História local como estratégia para o ensino da História*. (pp. 65-72). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Banerjee, R., Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., Gerlein, A. M. & Voutsina, M. (2006). Popular and rejected children's reasoning regarding negative emotions in social situations: the role of gender. *Social Development*, 15 (3), 418-433.

Bowlby, J. (1979). The making and breaking of affectional bonds. *Tavistock*.

Brázio, a. (2013). *Descobrimos as emoções no jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior de Educação e Ciências;

Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-143.

Cardoso, c. I. (2013). *As vivências das emoções em contexto pré-escolar* [Dissertação de mestrado em educação pré-escolar]. Instituto superior de educação e ciências

Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado em educação pré-escolar ]. Escola Superior de Educação de Portalegre

Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções*. Editorial Presença

Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do Adolescente*. Artmed Editora

Coutinho, A. (2002). *Educação infantil: espaço de educação e cuidado*.

Cunha (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa* [Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar]. Universidade do Minho: Instituto de Educação

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Temas e Debates

Damiani, M.(2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios, In *Educar Curitiba*, 31. Editora UFPR.

Eisenberg, N., Champion, C. & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emergent construct. 50(3), 236-259

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. TIMES BOOKS.

<https://zscalarts.files.wordpress.com/2014/01/emotions-revealed-by-paul-ekman1.pdf>

Epstein, A. (2014). *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the HighScope Curriculum*. Highscope

Ferreira, N., Martins, C, Hortas, M.J. & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade*. (pp. 499-512). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Editorial Estampa, Lda.

Freire, I. (2011). *Educar: revista de educação*, 3(2), 17-26.

Freitas, S. (2019). *A relação entre dificuldades no funcionamento familiar, auto-regulação e ansiedade e depressão infantil* [Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/41667>

Fuertes, M. (2004). *Rotas da vinculação: O desenvolvimento do comportamento interactivo e a organização da vinculação no primeiro ano de vida do bebé 55 prematuro* [Dissertação de mestrado não publicada] .Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Fuertes, M. (2012). *Vários olhares sobre as diferenças na vinculação e contributos para a intervenção precoce*. Da investigação às Práticas, 2, 22-50

Glauert, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.71-87). Texto Editora.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*.Objetiva.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod\\_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf)

- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Sociedade Industrial Gráfica.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional: o melhor de si*.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, Special Issue: New directions in research on emotion*, 2(3), 271-299.
- Gross, J.J., & John, O. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72 (6), 1301 – 1333
- Hofer, M. A. (1994). Hidden regulators in attachment, separation, and loss. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations (pp. 192-207). IN N. A. Fox (Ed.), *The development of emotional regulation: Biological and behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59
- Homem, M. (2002). O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação. Instituto de Inovação Educacional.
- Iglesias, L.F. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. A. *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed Editora.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354
- Kopp, C. B., (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View. *Developmental Psychology*. 25(3), 343-354
- Lino, D. (2013) O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.a ed.).109-140. Porto Editora.
- Meerum-Terwogt, M. & Olthof, T. (1989). Awareness and self-regulation of emotion in young children. In C. Saarni and P. L. Harris (Eds.). *Children's understanding of emotion* (pp. 209-237). Cambridge University Press.
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.

- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H.L., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W.M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *108 (7)*, 2693-2698
- Pereira, c.Souares, L.,Alves, D., Cruz, O., & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos de Psicologia*
- Piscalho, I. & Simão, A. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumentos de apoio à prática pedagógica. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*. 25(3),170-190
- Polan, H. J. & Hofer, M. A. (1999). Psychobiological origins of separation and attachment responses. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Current Theory and Research* (pp. 162-180). Guilford.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro. <https://pt.slideshare.net/NandaJecas/finalidades-e-prticas-educativas-em-creche-1>
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e 49 primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional:Aprenda a ser Feliz*. Porto Editora
- Raposo, C. (2013). Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico [Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação
- Rêgo, C. & Rocha, N. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*.17(62)
- Roldão, M. C. (2004). Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias. (2.ª edição).Texto Editora.

- Santana, I. (2007.) Cooperação entre professores. *Revista Noesis*. 71, 30-35.  
[http://sitio.dgidc.minedu.pt/revista\\_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2071/Noesis71.pdf](http://sitio.dgidc.minedu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2071/Noesis71.pdf).
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 6-66
- Soares, I. (2001). Vinculação e cuidados maternos: Segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional no contexto da relação mãe-bebé. In C. Canavarro (Ed.), *Psicologia da Gravidez e da Maternidade* (pp. 75- 104).
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97449-000>
- Stegge, H., & Meerum Tergwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In J. J. Gross, (Ed), *Handbook of emotion regulation* (pp.249 – 268). Guilford Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects*, 59 (2-3) , 25-52 (Serial no. 240).
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação, Educação, Território e (Des)igualdades*.
- Tronick, E. Z. (2002). A model of infant mood states: Long lasting organizing affective states and emotional representational processes without language or symbols. *Psychoanalytic Dialogues*, 12(1), 73-99.
- Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar. Ministério da Educação;
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 1-11

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A -

Transcrição das  
entrevistas realizadas

| ' ' | | ' ' |

## Transcrição de entrevista à educadora

B1.

Acho que tem haver com a tomada de consciência das nossas emoções, tem haver com nomear aquilo que sentimos. Conseguirmos autorregularmo-nos. Tem haver com a nossa gestão das emoções, e dos outros. Com o desenvolvimento de estratégias para a resolução de conflitos com os outros, e com o desenvolvimento de algumas competências sociais, como por exemplo a empatia.

E: as interações com os pares, achas que não ?

Sim claro, relações com os outros.

B2/B3. Então, o nosso trabalho é baseado no High scope e por isso temos mesmo uma parte do nosso trabalho, e se calhar não é só uma parte, mas sim a base de trabalho é o desenvolvimento socio emocional porque se eles estiverem bem eles estão envolvidos, se eles estiverem envolvidos, eles vão querer continuar a fazer, se eles quiserem continuar a fazer vão encontrar problemas, se vão encontrar problemas vão encontrar soluções, e depois vão se sentir capazes de encontrar soluções e vão se sentir bem. Se se sentem bem continuam-se a sentir envolvidos, por isso é um ciclo que leva ao bem-estar. Se eles se sentirem bem e competentes tiver resolvida para eles, se for um ambiente seguro em que eles se consigam exprimir tudo o resto se consegue fazer. Se tiveres uma criança que está zangada porque teve um conflito e não ficou bem resolvido ela não vai ficar bem, por isso independentemente de tudo o que faças ela vai continuar zangada. Portanto, o que o highscope nos diz e que nós tentamos fazer é garantir que eles estão bem, envolvidos, e pegando também na escola berthand? São umas escolas em que temos sinais físicos , que eles nos mostram se estão bem , envolvidos, pronto se isso acontecer eles querem sempre mais, querem descobrir sempre mais. Por exemplo, o LT está sempre atento a tudo porque ele está bem, e está atento a tudo, mas ele quer sempre mais, quer descobrir mais. É um sinal que ele está envolvido. Por exemplo, quando eles estão a recortar e têm a língua assim de fora quer dizer que estão mesmo concentrados e envolvidos naquilo que estão a fazer. Portanto, se tivermos em atenção essa parte do bem estar, do envolvimento e do desenvolvimento socio emocional conseguimos fazer todo o outro trabalho. Por isso, de que forma é que nós damos atenção eu acho que é

diariamente, constantemente, o que fazemos no COR é uma reflexão de como podemos ajudar aquela criança a passar para o próximo passo . OK, tá a ter dificuldade em partilhar os brinquedos, então vamos arranjar estratégias para partilhar os brinquedos. O COR é um ponto de situação.

C1.Ok, eu acho que essencialmente é conversar, é falar, hm.. é desde a creche porque ainda não conseguem nomear aquilo que sentem, é um trabalho que vais tendo, vais olhando para as expressões faciais deles e dizer por exemplo “ estás zangado? É que a tua cara parece mesmo de quem está zangado.Olha as tuas sobrancelhas são assim” É ir falando sobre isso para eles livremente puderem conhecer e irem associando as suas expressões às emoções físicas. E depois é tentarmos que emoções é que podemos sentir, como é que podemos sentir no nosso corpo, por exemplo nós não sentimos a alegria no nosso corpo da mesma forma que a raiva. Quando nós sentimos a raiva apetece-nos bater em coisas, mas quando estamos alegres apetece-nos abraçar e dançar, portanto é tentar perceber como é que o nosso corpo se comporta com determinado sentimento e como é que reage e tentar perceber que não existem sentimentos negativos. É um sentimento e faz parte de nós, e às vezes vai acontecer um ou dois ou três sentimentos ao mesmo tempo e é so percebermos que esta tudo bem. Mas reconhecer as emoções é mesmo algo diário e começa principalmente por sermos nós diariamente a ajudar a nomear, e depois ir nomeando com eles e depois eles próprios nomeiam e vêm ter contigo e dizem “ estou zangado” . Portanto acho que é essencialmente a conversar, a observar, e a ver as pistas físicas que eles nos vão dando.

E: achas que a partir desta sala eles já começam a nomear?

P: ÀS vezes, a partir da sala 2 eles já começam a nomear sim. Na sala 1 vão começar a falar, por isso a partir do momento que eles têm o boom da linguagem eles próprios já conseguem dizer “ estou mesmo zangado.” É muito mais fácil tu perguntares a uma criança como é que sente a raiva do que um adulto , porque o adulto tenta contrair tudo porque não foi educado da mesma forma, eram outros tempos. Um adulto quando está zangado, não é sociavelmente aceite que bata com o pé no chão mas pode dizer “olha estou mesmo zangado contigo porque..” e isto ainda não existe na nossa cultura

C2. Por causa da empatia, e têm relações boas com os seus pares. Lá está, se eles compreenderem o que estão a sentir, e aceitarem, conseguem aceitar por exemplo quando estão zangados que não estão bem, mas que vão ficar bem. Hm..e depois a relação harmoniosa com os outros implica que as vezes.. e eles são muito egocêntricos até aos dois anos, a partir dos 2/3 anos isso vai começar a ser mais descentrado e eles já conseguem pensar “ok, eu achava que ele me estava a bater, mas na verdade ele só tropeçou e caiu em cima de mim”. Não é que ele não tenha razão quando diz “ele bateu-me”, mas na verdade há algo por trás. É só ele pensar que há outra perspetiva e ele não fez por mal e não teve a intenção de me bater e isso acaba por fazer com que haja uma relação mais harmoniosa entre eles. Quando por exemplo eles querem uma coisa e vão e pedem e dizem por favor, ou quando magoam alguém e pedem desculpa, e quando isso acontece sem a intervenção do adulto significa que aquela criança pensou ok eu magoei, foi sem querer, mas ele está triste e eu tenho que o ajudar e isso faz com que exista uma relação cada vez mais harmoniosa entre eles.

C3. Sim, claro que sim! Faz parte das nossas bases e é uma questão de igualar. A matemática, a literatura nada disso é mais importante que as questões socio emocionais. São todos os campos do COR, são campos do desenvolvimento da criança que precisam de ser analisados. É uma questão de igualdade, são todos importantes e todos fazem parte. Se um dos campos precisa de ser trabalhado mais então temos que arranjar estratégias, é mesmo uma questão de igualdade.

D1. É tentar conversar com ela, porque é que está frustrada? Está frustrada porque não brincou com quem queria? Porque veio zangada de casa? Porque não partilharam um brinquedo com ela? Primeiro que tudo é tentar compreender de onde vem a frustração, e depois é tentar perceber o que é que podemos fazer para a ajudar. Porque há sempre alguma coisa que podemos fazer. Não quer dizer que ela não se sinta triste, zangada ou aborrecida durante um tempo, mas esse sentimento vai mudando se formos ajudando a perceber de onde vem a frustração e o que é que podemos fazer de diferente. A frustração faz parte e eles têm que perceber que há momentos que são mesmo frustrantes, e são frustrantes até quando eles querem fazer uma coisa e eles não podem fazer essa coisa. Têm que compreender o porquê.

D2. É um bocadinho o que temos vindo a falar, é conversar, ajudar a nomear as emoções que vão sentindo, encontrar estratégias.

E: não é uma atividade direta, é o dia a dia.

P: Sim, por exemplo quando estás a fazer o COR tu consegues na matemática ter registos de pequeno grupo, tu consegues preparar um pequeno grupo. Quando é que consegues observar se uma criança tem empatia com a outra? Podemos observar num pequeno grupo, mas não é numa atividade preparada por ti, é nas interações que têm durante o dia. É o dia todo. O desenvolvimento social e emocional não se trabalha num pequeno grupo. Não é mesmo uma coisa que preparemos um pequeno grupo, por exemplo quando uma criança está a tentar tirar as galochas e não consegue e tu perguntas “será que alguém consegue ajudar o...?” Tu não estás a fazer nenhuma atividade, é ao longo do dia.

D3. Eu acho que o maior desafio é porque nós temos grupos mais ou menos homogéneo. Por exemplo, no público tens grupos dos 3 aos 5 e também pode ser um desafio porque tens grupos com idades tão distantes com características tão distantes pode ser um desafio, mas por outro as mais velhas se já tiver havido este trabalho as mais velhas podem ajudar os mais novos. Eu acho que o maior desafio é nos dois anos quando eles começam a falar mais sobre aquilo que sentem, mas ainda estão numa fase mais egocêntrica é preciso que estejas constantemente a apoiar na resolução de conflitos, nas interações e é mesmo uma sala em que pareces um bombeiro. Porque ajudas num conflito e olhas para trás e já há outros conflitos. Mas é mesmo um trabalho a longo prazo, tu sabes que tens na sala dos 2, vais continuando e quando chegas aos 5 essa parte está mais estabilizada eles quase que nem precisam de ti para resolver os seus conflitos. Eu acho mesmo que o maior desafio é conseguires apoiar devidamente todos os conflitos que vão existindo. Até todos perceberem que quando temos um problema, claro que podes chorar, ficar triste mas tens que conversar com os outros dizer como te sentiste, o que percebi que aconteceu, o que outro sentiu e o que o outro percebeu.. até se fazer esta ponte é um trabalho que exige muita atenção do adulto, ao mesmo tempo que estás a receber crianças, a preparar coisas para pequeno grupo, ao mesmo tempo que estão a almoçar, portanto é mesmo um trabalho muito exigente

D4. Olha.. no geral eu acho que sim. Porque, imagina num berçário em que as crianças estão a entrar pela primeira vez na escola, não têm contacto nenhum com aqueles

adultos, e aquilo que com que mais trabalhamos são as expressões faciais e eles não conseguem ver. Muitas vezes temos que nos afastar e tirar a máscara e dizer “olha, eu estou mesmo a sorrir.” Porque às vezes é perceptível pelos olhos, mas para isso é preciso conheceres esse adulto para perceberes o seu olhar. É mesmo difícil, por exemplo nos dois anos quando eles estão zangados tu consegues perceber pelas sobrancelhas, quando estão tristes tu também consegues perceber, mas e quando é o oposto? E quando eles estão a tentar conhecer se o outro está triste, zangada, é mesmo difícil. Às vezes temos mesmo que nos afastar e tirar a máscara. É mesmo importante eles perceberem, porque podes falar de forma mais assertiva, mas ainda assim eles não conseguem ver como a tua cara está triste. À par da linguagem, isto é também muito importante as expressões faciais.

## **Transcrição de entrevista à auxiliar**

1. Para mim, o desenvolvimento emocional é a capacidade que temos para lidar com as nossas emoções mas, mais importante do que a forma como reagimos, é reconhecer a emoção que estamos a sentir.

Assim que conseguimos perceber qual é a emoção que estamos a sentir, podemos aprender estratégias para lidar com certas emoções e, também, perceber o que os outros estão a sentir.

2.1. Sim, sem dúvida. No Traquinauta, devido ao modelo que nos rege, o desenvolvimento emocional é importante para nós. Ainda na creche, priorizamos atividades sobre as emoções que as crianças sentem e tentamos sempre que verbalizem o que estão a sentir. Quando existem conflitos, tentamos sempre perceber o que as crianças sentem e tentar que se coloquem no lugar do outro. Assim sendo, desde cedo, tentamos interiorizar alguns conceitos fundamentais para que, um dia mais tarde, as crianças tenham bases importantes sobre as suas emoções.

2. Muita importância. Como já disse anteriormente, o facto de as crianças reconhecerem as suas emoções e as dos outros permite que o ambiente seja mais harmonioso e menos conflituoso.

1. Primeiro, começamos por apresentar várias emoções às crianças. Recorremos várias vezes a livros e materiais que as ajudam a perceber o que estão a sentir e como lidar com essas emoções. Geralmente, recorremos ao livro do “Monstro das Cores” e a imagens de outras crianças a demonstrarem variados sentimentos. Depois, percebemos o que cada emoção nos faz sentir, p.e., quando estou triste, posso chorar.
  
  2. Sim, considero que sim. Uma criança que consegue perceber o que outra está a sentir, vai sempre ter mais empatia e tentar ajudá-la. Quando as crianças veem um amigo triste, rapidamente perguntam o que podem fazer para ajudar e/ou dão um abraço para que se sintam melhor.
  
  3. Sim. É importante para, mais tarde, vermos a evolução da criança e até para que os pais saibam como é que a mesma está.
- 
1. Nestes momentos, acho que é importante dar espaço. Deixar que a criança se acalme e ficar junto a ela. Geralmente, pergunto o que se passa e se precisa de ajuda. No entanto, há momentos em que a criança está tão frustrada que só grita e não nos consegue ouvir. Assim, desço até ao nível dela e espero que ela esteja mais calma. Para mim, o mais importante é a criança sentir que tem um apoio ali e que as suas emoções são válidas.
  
  2. Falar sobre as emoções, relembrar várias vezes, perguntar como acha que os amigos se sentem...

3. Eu acho que o mais desafiante é fazer perceber às crianças como se estão a sentir e os amigos. Apartir daí, é sempre um caminho até que condeguem perceber e ajudar os outros.
  
4. Sem dúvida.. por vezes, noto que as crianças ficam confusas e, nesses momentos, tenho de elevar um pouco a voz ou até mesmo retirar a máscara. É claro que a entoação da voz ajuda a que a criança perceba como me sinto, mas, como geralmente não me chateio com eles, quando acontece pensam que não é a sério. Geralmente, quando estou triste com uma atitude ou algo que a criança disse, digo “ o meu coração está triste” ou “ não fico contente quando fazes/dizes x”. tendo em conta que o grupo se encontra numa idade desafiante e de grandes adaptações, muitas vezes tentam ver os limites. Quando digo que não gostei do que aconteceu, as crianças parecem ficar indiferentes e, nesse momento, retiro a máscara e digo ‘ pareço-te feliz?’ e aí elas percebem, pela minha expressão, que eu não gostei.

**ANEXO B.**  
**Categorização de entrevistas**

| ' ' | | ' ' |

## ANEXO B - Categorização Das entrevistas

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
<b>Conceções sobre a valorização do desenvolvimento emocional</b>	Emoções	Definição de desenvolvimento sócio emocional	Nomear as emoções Regular as emoções	<p><b>P:</b> tem haver com nomear aquilo que sentimos. Conseguirmos autorregularmos..Com a nossa gestão das emoções, e dos outros. Com o desenvolvimento de estratégias para a resolução de conflitos com os outros, e com o desenvolvimento de algumas competências sociais, como por exemplo a empatia.</p> <p><b>A:</b> é a capacidade que temos para lidar com as nossas emoções..., é reconhecer a emoção que estamos a sentir.</p>
	Desenvolvimento socio emocional	Perspetiva no Modelo highscope	Envolvimento Verbalização do que sentem	<p><b>P:</b> ... eles (crianças) estiverem bem eles estão envolvidos, se eles estiverem envolvidos, eles vão querer continuar a fazer, se eles quiserem continuar a fazer vão encontrar problemas, se vão encontrar</p>

				<p>problemas vão encontrar soluções, e depois vão se sentir capazes de encontrar soluções e vão se sentir bem. Se se sentem bem continuam-se a sentir envolvidos, por isso é um ciclo que leva ao bem-estar.</p> <p><b>A:</b> priorizamos atividades sobre as emoções que as crianças sentem e tentamos sempre que verbalizem o que estão a sentir</p>
		<p>Importância do desenvolvimento socio emocional durante a prática</p>	<p>Sinais Físicos</p>	<p><b>P:</b> São umas escalas em que temos sinais físicos , que eles nos mostram se estão bem , envolvidos, pronto se isso acontecer eles querem sempre mais, querem descobrir sempre mais...quando eles estão a recortar e têm a língua assim de fora quer dizer que estão mesmo concentrados e envolvidos naquilo que estão a fazer</p>
			<p>Reconhecimento de emoções</p>	<p><b>P:</b> O facto de as crianças reconhecerem as suas emoções e as dos outros permite que o ambiente seja mais harmonioso e menos conflituoso.</p>
		<p>COR no desenvolvimento emocional</p>	<p>Reflexão do desenvolvimento da criança</p>	<p><b>P:</b> No COR é uma reflexão de como podemos ajudar aquela criança a passar para</p>

				o próximo passo..tá a ter dificuldade em partilhar os brinquedos, então vamos arranjar estratégias para partilhar os brinquedos. O COR é um ponto de situação.
<p><b>Prática Pedagógica da equipa educativa face ao reconhecimento e desenvolvimento das emoções</b></p>	<p>Papel do adulto</p>	<p>Conhecimento das emoções</p>	<p>Conversar com as crianças</p> <p>Observação de expressões faciais</p>	<p><b>P:</b> eu acho que essencialmente é conversar, é falar..é desde a creche porque ainda não conseguem nomear aquilo que sentem, é um trabalho que vais tendo, vais olhando para as expressões faciais</p> <p>É ir falando sobre isso para eles livremente puderem conhecer e irem associando as suas expressões às emoções físicas</p> <p>...</p> <p>Acho que é essencialmente a conversar, a observar, e a ver as pistas físicas que eles nos vão dando</p>
		<p>Vivenciar as emoções</p>		<p><b>P:</b> nós não sentimos a alegria no nosso corpo da mesma forma que a raiva. Quando nós sentimos a raiva apetece-nos bater em coisas, mas quando estamos alegres</p>

				<p>apetece-nos abraçar e dançar, ... é tentar perceber como é que o nosso corpo se comporta com determinado sentimento e como é que reage e tentar perceber que não existem sentimentos negativos. É um sentimento e faz parte de nós, e às vezes vai acontecer um ou dois ou três sentimentos ao mesmo tempo e é so percebermos que esta tudo bem.</p>
Emoções e bem-estar	Nomeação de emoções	Utilização de recursos	Nomear emoções	<p><b>P:</b> Na sala 1 vão começar a falar, por isso a partir do momento que eles têm o boom da linguagem eles próprios já conseguem dizer “estou mesmo zangado.”</p> <p><b>A:</b> por apresentar várias emoções às crianças. Recorremos várias vezes a livros e materiais que as ajudam a perceber o que estão a sentir e como lidar com essas emoções.. recorremos ao livro do “Monstro das Cores” e a imagens de outras crianças a demonstrarem variados sentimento</p>
				A empatia

			Compreensão do que sentem	<p>estão a sentir, e aceitarem, conseguem aceitar...quando estão zangados que não estão bem, mas que vão ficar bem</p> <p><b>A:</b> Uma criança que consegue perceber o que outra está a sentir, vai sempre ter mais empatia e tentar ajudar a outra</p>
		Postura da criança	Situar-se no lugar do outro	<p><b>P:</b> eles são muito egocêntricos até aos dois anos, a partir dos 2/3 anos isso vai começar a ser mais descentrado e eles já conseguem pensar “ok, eu achava que ele me estava a bater, mas na verdade ele só tropeçou e caiu em cima de mim”. Não é que ele não tenha razão quando diz “ele bateu-me” , mas na verdade há algo por trás. É só ele pensar que há outra perspetiva e ele não fez por mal e não teve a intenção de me bater e isso acaba por fazer com que haja uma relação mais harmoniosa entre eles</p> <p><b>A:</b> Uma criança que consegue perceber o que outra está a sentir, vai sempre ter mais empatia e tentar ajudá-la.</p>

	COR	Inclusão do desenvolvimento socio emocional	Observar a evolução das crianças	<p><b>P:</b>Faz parte das nossas bases e é uma questão de igualar. A matemática, a literatura nada disso é mais importante que as questões socio emocionais.</p> <p><b>A:</b> É importante para, mais tarde, vermos a evolução da criança e ate para que os pais saibam como é que a mesma está.</p>
<p><b>Prática pedagógica face à regulação emocional</b></p>	Atuação do adulto	Momentos de frustração	<p>Compreender o porquê</p> <p>Formas de ajudar</p>	<p><b>P:</b> ..é tentar compreender de onde vem a frustração, e depois é tentar perceber o que é que podemos fazer para a ajudar. Porque há sempre alguma coisa que podemos fazer</p> <p><b>A:</b> Deixar que a criança se acalme e ficar junto a ela. Geralmente, pergunto o que se passa e se precisa de ajuda. No entanto, há momentos em que a criança está tão frustrada que só grita e não nos consegue ouvir</p>
	Desenvolvimento sócio emocional	Formas de observar	<p>Dia a dia</p> <p>Através de pequenos momentos</p>	<p><b>P:</b>O desenvolvimento social e emocional não se trabalha num pequeno grupo. Não é mesmo uma coisa que preparemos um pequeno grupo, por exemplo quando uma criança está a tentar tirar as galochas e não</p>

				<p>consegue e tu perguntas “ será que alguém consegue ajudar o...?” Tu não estás a fazer nenhuma atividade, é ao longo do dia.</p>
Desafios para o conhecimento das emoções	Ótica da educadora	Idades	<p><b>P:</b> ...o maior desafio é nos dois anos quando eles começam a falar mais sobre aquilo que sentem, mas ainda estão numa fase mais egocêntrica é preciso que estejas constantemente a apoiar na resolução de conflitos, nas interações e é mesmo uma sala em que pareces um bombeiro.</p> <p>Eu acho mesmo que o maior desafio é conseguires apoiar devidamente todos os conflitos que vão existindo</p>	
	Ótica da auxiliar	Posicionar no lugar do outro	<p><b>A:</b> o mais desafiante é fazer perceber às crianças como se estão a sentir e os amigos.</p>	
Utilização de máscara	Dificuldades no reconhecimento de emoções	Retirar a máscara para a compreensão das emoções	<p><b>P:</b> Muitas vezes temos que nos afastar e tirar a máscara e dizer “olha, eu estou mesmo a sorrir.”..às vezes é perceptível pelos olhos, mas para isso é preciso conheceres esse adulto para perceberes o seu olhar. ...por exemplo nos dois anos quando eles estão</p>	

				<p>zangados tu consegues perceber pelas sobranceiras, quando estão tristes tu também consegues perceber, mas e quando é o oposto? E quando eles estão a tentar conhecer se o outro está triste, zangada, é mesmo difícil.</p> <p><b>A:</b> Quando digo que não gostei do que aconteceu, as crianças parecem ficar indiferentes e, nesse momento, retiro a máscara e digo ‘pareço-te feliz?’ e aí elas percebem, pela minha expressão, que eu não gostei.</p>
--	--	--	--	--

ANEXO C.

Observações área da  
calma

| | ' ' | | ' '

<b>Grelha de observação da utilização da área da calma (sem dinamização)</b>			
Nome da criança(s)	Quando utilizou?	Como utilizou?	Porque utilizou?
ME	25 de janeiro, durante o acolhimento	A ME esteve a explorar a sua garrafa da calma depois de a fazermos.	Exploração da garrafa da calma
ME	25 de janeiro, durante o acolhimento	a ME quis colocar o emoji de como se sentia. Colocou-os a todos no chão e tirou o de feliz, e disse-me: “estou feliz”.	Para mostrar o que estava a sentir
ME	26 de janeiro, durante o tempo de fazer	A ME sentou-se no chão. Foi buscar um emoji de triste e colocou.	Para mostrar o que estava a sentir
R	26 de janeiro, durante o acolhimento	O R fez a garrafa da calma. Quando foi para guardar a garrafa baixou-se, olhando para a garrafa. O R acabou por se sentar a agitar a garrafa .	Exploração de garrafa da calma
RF	27 de janeiro, durante o acolhimento	O RF sentou-se na área da calma depois de lhe dizer que tinha que se acalmar . Mexeu na garrafa e passado um pouco na sua garrafa.	Para se regular num momento de agitação
R	27 de janeiro, durante o tempo de fazer	O R foi buscar a garrafa. O R disse que estava calmo e foi buscar os emojis e colou o de feliz.	Para mostrar como se estava a sentir
	27 de janeiro, durante o grande grupo	O D quando estávamos sentados a comer a fruta foi	Exploração da garrafa da calma

D		buscar a sua garrafa. A MI foi depois buscar também e disse que estava calma.	
K	27 de janeiro, durante o grande grupo	A K sentou-se a manusear a sua garrafa, e disse que se sentia o coração muito calma.	Exploração da garrafa da calma

<b>Grelha de observação da utilização da área da calma (com dinamização)</b>			
Nome da criança(s)	Quando utilizou?	Como utilizou?	Porque utilizou?
K	7 de fevereiro, durante o pequeno grupo	A K foi para a área da calma, e agarrou na sua garrafa da calma. Disse-me que a sua garrafa acalmava o seu coração.	Exploração da garrafa da calma
LO	7 de fevereiro, durante o pequeno grupo	O LO começou a bater os pés. Disse que quando estávamos muito, muito chateados podia resultar, podíamos bater o pé com muita força	Regulação num momento de frustração
V	8 de fevereiro, durante o tempo de fazer	O V abordou-me a chorar. Perguntei o que se passava. Disse-me que o RF não o ouvia e não lhe emprestava as coisas. O RF veio ter	Regulação num momento de frustração

		conosco e disse “ não não, eu disse que já dou. E deu a ampulheta ao V	
K e LT	8 de fevereiro, durante o grande grupo	. A K disse ao LT que quando um amigo nos batia não podíamos bater de volta, levou-o até à área da calma e mostrou-se o pote da fúria, posteriormente mostrou como é que podia manipular o pote.	Gestão de conflitos
K e ST	16 de fevereiro, durante o acolhimento	A ST queria brincar com o balão. A K também, a K disse várias vezes “ dá-me S, dá-me”. A ST abordou-me e disse que não era a vez da K. Sugeriu que fossem buscar a ampulheta da área da calma. A K foi buscar e disse que quando a areia acabasse era a sua vez.	Regulação num momento de frustração
K	16 de fevereiro, durante o planear	A K disse que se sentia zangada e tirou esse mesmo emoji. Perguntei porque estava zangada, disse-me que estava zangada porque a ST não a deixava brincar sozinha.	Para mostrar como se estava a sentir
D e R	16 de janeiro, durante o tempo de fazer	O D andava atrás do R para que lhe desse o balão. Na mão do D estava a ampulheta. O R olhou para o D e deu-lhe o balão, ficando com a ampulheta na mão.	Gestão de conflitos

LO	16 de fevereiro, durante o tempo de fazer	O LO queria os carros que o J tinha na mão. O LO começou a gritar. Perguntei-lhe se não queria ir à área da calma. Disse-me que sim. O LO quando chegou à área da calma tirou o pote da fúria e rasgou o jornal.	Regulação num momento de frustração
RM	16 de fevereiro, antes da sesta	O RM colocou o símbolo de triste e disse-me que estava assim porque não o deixava ir para o exterior.	Para mostrar como se estava a sentir
R	17 de fevereiro, durante o colhimento	O R foi à área da calma. Tirou os símbolos todos e colocou o de feliz. Perguntei-lhe porque estava feliz, disse-me que era porque estava na escola.	Para mostrar como se estava a sentir
R	18 de fevereiro, durante o tempo de fazer	O R foi colar o emoji de confuso. Perguntei-lhe porque é que estava confuso. O R imitou o emoji, e disse que era porque era assim.	Para mostrar como se estava a sentir

ANEXO D -  
Carta de apresentação

| ' ' | | ' ' |

# Carta de apresentação

## APRESENTAÇÃO

### Quem sou eu?

*Olá! O meu nome é Erica Coutinho, sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Por este motivo, desde o dia 18 de outubro até ao mês de fevereiro estarei a desenvolver um conjunto de propostas educativas com as crianças da sala do jardim de infância I, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II.*

### Intervenção?

*A minha intervenção será realizada em conjunto com a Equipa de sala, de acordo com as metodologias e dinâmicas utilizadas neste contexto e com os interesses e necessidades das crianças.*

*Manifesto a minha inteira disponibilidade para as crianças e para as suas famílias, que são tão importantes em todo este percurso. Qualquer dúvida ou informação estou sempre disponível para vos responder! É um prazer enorme poder aprender com as vossas crianças e com todas as famílias envolventes.*



*cara família, neste espaço  
poderás deixar-me uma  
mensagem.*

ANEXO E -

Portfolio  
Individual prática em  
jardim de infância

| ' ' | | ' ' |





# Portfolio da Prática Profissional Supervisionada II

Erica Coutinho

Portfolio apresentado no âmbito da unidade curricular de  
Prática Profissional Supervisionada II  
Docente: Marina Furtres

20 21 - 20 2 2



## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	0
2. Notas de campo.....	2
3. Planificações semanais.....	76
3.1. Semana de 3 a 7 de janeiro.....	77
3.2. Semana de 10 a 14 de janeiro.....	81
3.3. Semana de 24 a 28 de janeiro.....	84
3.4. Semana de 31 de janeiro a 4 de fevereiro.....	89
3.5. Semana de 7 a 11 de fevereiro.....	93
3.6. Semana de 14 a 18 de fevereiro.....	97
3.7. Semana de 18 a 25 de fevereiro.....	101
4. Planificações de atividades.....	106
4.1. Vamos cantar!.....	107
4.2. Vamos escrever uma receita!.....	110
4.3. Vamos aprender mais com as tecnologias.....	112
4.4. As nossas garrafas da calma.....	113
4.5. Quem será que tem penas?.....	116
4.6. Vamos pintar as nossas penas.....	122
4.7. Caça ao tesouro.....	126
4.8. Será que conseguimos pintar com penas?.....	130
4.9. Cientistas do J1B.....	133
4.10. Massagens.....	138
4.11. Vamos ler e construir a história!.....	139
4.12. Exploração da área da calma.....	143
4.13. Notícias do fim de semana.....	145
4.14. Salto com o dado dos números.....	146
4.15. Jogo das estátuas.....	148

4.16.	Sustenta o balão.....	149
4.17.	Vamos imaginar .....	151
4.18.	O monstro das cores.....	152
4.19.	Cubo dos sentimentos .....	153
4.20.	O livro do monstrinho .....	156
4.21.	De que cor é um beijinho? .....	161
5.	Reflexões semanais.....	161
5.1.	Reflexão semanal 1.....	162
5.2.	Reflexão semanal 2.....	164
5.3.	Reflexão semanal 3.....	166
5.4.	Reflexão semanal 4.....	170
5.5.	Reflexão semanal 5.....	173
5.6.	Reflexão semanal 6.....	176
5.7.	Reflexão semanal 7.....	178
5.9.	Reflexão semanal 9.....	184
5.10.	Reflexão semanal 10: Construção da profissionalidade .....	187
	Referências.....	193

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Música Gafanhoto.....	109
Figura 2.K a colocar bolinhas.....	115
Figura 3.D a fazer a garrafa.....	115
Figura 4.R a colar.....	118
Figura 5.B a cortar.....	119
Figura 6.Cortar as aves.....	124
Figura 7.Céu de penas.....	124
Figura 8.ME a trepar.....	129
Figura 9. V a contar.....	129
Figura 10.Pintar com as penas.....	132
Figura 11. Previsões e conclusões.....	136
Figura 12.Previsões e conclusões 2.....	137
Figura 13. Cubos dos sentimentos.....	156
Figura 14. Cubo dos sentimentos 2.....	156
Figura 15.Registo J.....	159
Figura 16.Registo SS.....	158
Figura 17.Diário do monstrinho.....	160

# 1 - INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

A prática pedagógica deve ter por base um pensamento reflexivo e crítico, e para isto é imprescindível que exista uma observação, os seus registos, análise, reflexão, e a reformulação dos dados provenientes da prática. Assim, emerge o presente portfólio que contém documentadas todas as informações relativas à prática.

No primeiro capítulo do portfolio é possível observar os registos das notas de campo diárias. Estes registos foram realizados diariamente, de forma a que pudesse fomentar em mim um pensamento reflexivo e crítico, para que pudesse evoluir na minha prática. As notas de campo contêm o dia, local, tema e descrição do momento. É ainda importante mencionar que as notas de campo são o culminar de momentos significativos do dia.

Em seguida, surgem as planificações semanais. Desde o início de janeiro que fiquei responsável por elaborar e descrever a planificação semanal para enviar às famílias, e por isso tornou-se importante que estas fizessem parte do presente portfolio. É de salientar que embora planificasse todas as atividades, não as executava a todas, dando espaço à equipa educativa.

No seguinte capítulo, serão apresentadas as planificações que , de facto, foram executadas. Nestas planificações, surge ainda uma pequena reflexão daquilo que foi a atividade e um balanço geral.

No último capítulo, é possível ler as reflexões que semanalmente foram feitas de forma a refletir sobre um tema , ou situação que tivesse sido significativa.

## 2 . Notas de campo

| | ' ' | | ' ' |

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
1.	Sala JI 1	O dia começou por volta das 9h30. Fiquei com a educadora P. A educadora P disse-me que esta era a sala mais desafiante da escola, uma vez que existia uma criança truca que estava ainda em fase de adaptação, e, portanto, passava bastante tempo a chorar.	Interação equipa educativa
2.	Sala JI 1	Comecei por apenas observar. O dia foi bastante essencial para perceber a dinâmica e não ser demasiado evasiva com o grupo.	
3.	Sala JI 1	A educadora P disse ao grupo que estaria com eles na sala e deviam perguntar o meu nome.	Interação grande grupo
4.	Sala JI 1	O LU perguntou como me chamava, respondi.	Interação grande grupo
5.	Sala JI 1	Repetiram todos o meu nome.	
6.		Durante este dia, apenas observei, pelo que as notas de campo foram muito poucas.	

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
7.	Sala JI 1	Cheguei e estavam apenas duas crianças na sala. O LOU e a ME. A educadora P disse-me que ambos estavam muito agitados.	Interação equipa educativa
8.	Sala JI 1	Foram chegando as crianças. À medida que foram chegando, começou, gradualmente, a ficar cada vez mais ruído e o grupo agitado. A educadora P pediu ao grupo que se acalmasse.	Interação criança-adulto
9.	Sala JI 1	O CA chegou a chorar. Quando o CA está a chorar o grupo acaba por também ficar mais agitado.	Interação entre pares
10.	Sala JI 1	Chegou a hora de ver o quadro das mensagens. Algumas das crianças, contaram o número de mensagens que tínhamos.	Interação grande grupo
11.	Sala JI 1	Tirei uma fotografia ao quadro das mensagens, e a M, que tinha um telemóvel de brincar na mão imitou-me.	Interação criança-adulto

12.	Sala JI 1	Cada criança, escolheu a sua área para brincar e com o que queria brincar. Juntei-me às crianças que estavam na área da casa e brinquei com eles.	Interação criança-adulto
13.	Horta	Chegou a hora de o grupo da aranha ir à horta, com a educadora P. Acompanhei-a.	
14.	Horta	As crianças, calçaram-se e descalçaram-se sem qualquer ajuda. A educadora P pediu-me que tirasse fotografias ao grupo.	Interação equipa educativa
15.	Horta	Cada criança teve oportunidade de plantar um vegetal à sua escolha, enquanto que os outros podiam brincar na cozinha de lama.	Atividade
16.	Horta	O CA esteve sempre bastante agitado não conseguindo parar de chorar.	
17.	Jardim	Após a hora, o grupo foi para a aula de ginástica onde reencontrou o grupo do gato.	Atividade
18.	Jardim	Sentei-me perto do CA, onde tentei acalmá-lo. Consegui, em cooperação com os outros elementos da equipa educativa que o CA fizesse alguns dos exercícios.	Interação criança-adulto
19.	Jardim	Durante o almoço, a M pediu que fosse apenas eu a ajudá-la.	Interação criança-adulto

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
20.	Sala JI 1	O dia começou por volta das 8h30. Sentei-me perto do LOU e da MI. Estavam a fazer de conta que estavam a fazer o pequeno-almoço.	Interação criança-adulto
21.	Sala JI 1	A MI sentou-se perto de mim e disse que era uma bombeira, e perguntou se não queria ser também.	
22.	Sala JI 1	Conversei um pouco com a educadora P sobre o modelo e aspetos importantes da rotina.	Interação equipa educativa

23.	Sala JI 1	As crianças foram chegando. O CA chegou, e como tem sido habitual estava bastante nervoso. A auxiliar. A tentou acalmá-lo.	Interação criança-adulto
24.	Sala JI 1	O CA, acabou por se acalmar e foi para a área da casa brincar com AL.	Interação entre pares
25.	Sala JI 1	A educadora P pediu que o grupo congelasse a sala para que pudessem ver as mensagens do dia.	Interação criança-adulto
26.	Sala JI 1	O grupo sentou-se a ver as mensagens. À medida que a educadora P ia chamando as crianças levantavam-se e ajudavam todos a ver os símbolos das mensagens.	Interação criança-adulto
27.	Sala JI 1	A educadora P foi buscar um objeto que se assemelhava a um espelho, mas que não refletia. Pediu a duas crianças se sentassem frente a frente e perguntassem um ao outro a que área gostavam de ir brincar e o que iriam fazer.	Interação entre pares
28.	Sala JI 1	Cada criança decidiu para onde gostaria de ir. A maioria das crianças, decidiu ir para a área das artes, onde pintou com tinta. Observei as crianças, e fui ajudando-as, posteriormente, a lavar as mãos.	Interação entre pares
29.	Jardim	Chegou a professora de Inglês, e o grupo da aranha ficou com a professora. O grupo do gato, foi para o exterior trabalhar no projeto.	Interação grupo do gato
30.	Jardim	No exterior. Fiquei com a auxiliar A onde registei o que as crianças iam encontrando nos livros.	Interação grupo do gato
31.	Jardim	O CA e o AI ficaram com o livro que tinha mais informações. Foi bastante engraçado ver aquilo que cada um dizia e bastante bom poder participar no projeto.	Interação grupo do gato
32.	Jardim	Quando o grupo começou a ficar mais irrequieto, a auxiliar A pediu ao grupo que entrasse para ir buscar os chapéus.	Interação grupo do gato
33.	Jardim	Depois de todos terem chapéu dirigiram-se para o parque.	
34.	Jardim	Ajudei a auxiliar A a colocar as mesas, e fui buscar o almoço. Durante o almoço tive que ajudar algumas das crianças.	Interação entre equipa educativa
35.	Jardim	O CA tinha uma sopa diferente, para facilitar a sua adaptação	

36.	Jardim	Quando fui ajudar o LU, aconteceu o seguinte discurso: Lu- “Porque é que o CA está comer uma sopa diferente? EU-“porque ele é turco, come coisas um pouco diferentes” Lu- Mas o Al também é turco e está a comer a nossa sopa” Eu- “Tens razão Lu, mas o AL já está integrado na nossa sala e o CA ainda se está a habituar.” Lu-“ Mas eu posso um dia provar aquela sopa?” Eu-“Claro, porque não”	Interação criança-adulto
37.	Jardim	Quando quase todas tinham acabado o almoço, entrei para ajudar a educadora P.	
38.	Sala JI 1	A educadora P estava a ajudar alguns elementos do grupo a lavar os dentes, pelo que os outros estavam bastante agitados na sala. Tive que pedir, por diversas vezes, que as crianças se deitassem. Sinto que ainda me ouvem muito pouco.	
	Sala JI 1 39.	Por volta, das 13h o CA acordou bastante agitado. A auxiliar de outra sala tentou também ajudar, mas foi bastante difícil.	Interação criança-adulto
Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
40.	Sala JI 1	O dia começou por volta das 8h30. Conversei um pouco com a auxiliar A, de forma a perceber melhor a rotina do grupo.	Interação equipa educativa
41.	Sala JI 1	O LO e a M estavam a brincar com plasticina, juntei-me a eles.	Interação criança-adulto
42.	Sala JI 1	Algumas crianças foram chegando, e fui à porta recebê-los. O R trazia um crocodilo. A mãe do R disse-me que ele gostava bastante de Interação família crocodilos e de dinossauros.	
43.	Sala JI 1	A auxiliar. A chamou o grupo para que pudessem ver o quadro das mensagens.	Interação grande grupo
44.	Sala JI 1	O BE e a S foram contar quantas mensagens tínhamos. Tínhamos 5. O dia será composto por trabalho em pequeno grupo, seguido de grande grupo.	Interação grande grupo

45.	Sala JI 1	Após verem o quadro das mensagens, com o chapéu de bombeiro, as crianças aos pares planearam onde queriam brincar e como. As crianças já parecem bastante familiarizadas com esta dinâmica.	Interação entre pares
46.	Sala JI 1	A educadora P hoje chegou mais tarde. Quando chegou, todas as crianças fizeram uma grande festa.	Interação criança-adulto
47.	Sala JI 1	As crianças estavam bastante eufóricas e agitadas. Brinquei com a K aos fantoches.	Interação criança-adulto
48.	Sala JI 1	A professora de música chegou. As crianças sentaram-se em roda. Fizeram alguns exercícios relacionados com a pulsação e ritmo, assim como fortes e fracos.	Atividade
49.	Sala JI 1	O LM foi das crianças que mais participou.	Atividade
50.	Sala JI 1	O Lu, e o R estavam bastante agitados. A educadora P teve que pedir-lhes que mudassem de lugar.	Interação criança-adulto
51.	Sala JI 1	Quando a aula acabou o grupo da aranha ficou com a educadora P a pintar com esponjas.	Interação grupo da aranha
52.	Ginásio	O grupo do gato foi para o ginásio para trabalhar contagens. A auxiliar A dirigiu a atividade. Cada criança ficou com uma tampa, e numa folha, desenhou uma menino e uma menina. À medida que chegava a sua vez, a criança colocava a tampa no seu género. No fim, foi feita a contagem de quantos meninos e quantas meninas tinha o grupo do gato.	Interação grupo do gato
53.	Sala JI 1	Quando todos terminaram subimos para a sala onde o grupo da aranha já tinha terminado, e estava pronto para ir brincar no parque.	
54.	Parque	O grupo foi para o parque. O LM estava no avião do parque e disse-me: "Erica, sou um grande piloto.".	Interação criança-adulto
55.	Jardim	A auxiliar A pediu-me ajuda e fui buscar os almoços.	Interação equipa educativa
56.	Sala JI 1	Assim que cheguei à sala, o CA estava a chorar. Perguntei à auxiliar A se preferia que fosse lá fora acalmar o CA. Disse-me que sim. Fiquei com o CA cerca de 30 minutos, onde adormeceu. Levei-o para a sala. Assim que o coloquei na cama, o CA acordou. A auxiliar A ficou a acalmá-lo.	Interação criança-adulto

**25 de outubro**

<b>Nº de registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
57.	Sala JI 1	Quando cheguei já tinha chegado o J. Ainda não conhecia o J. A ME estava a brincar aos bombeiros. Tinha um capacete e um telefone. Disse bom dia a todos	Interação criança adulto
58.	Sala JI 1	A educadora P disse ao J que eu era a Erica, e que ia estar na nossa sala. O J rapidamente perguntou se os amigos também iam chegar.	Interação criança adulto
59.	Sala JI 1	Falei com a educadora P para compreender aspetos a melhorar e de como estava a ser o meu desempenho até agora.	Interação equipa educativa
60.	Sala JI 1	Hoje foi a manhã de entregar as cartas de apresentação às famílias. Foi bastante bom poder contactar com as famílias e todos me pareceram acolher bastante bem. Foram todos muito simpáticos.	Interação família
61.	Sala JI 1	Em paralelo, a educadora P leu as mensagens com o grupo. Uma das mensagens era a apresentação do meu símbolo, a égua.	Interação com a família
62.	Sala JI 1	O R chegou. Fez uma grande birra porque não queria trocar de sapatos. Dei-lhe a alternativa de ficar de meias, mas nem assim consegui. A auxiliar. A acabou por ter de intervir e ajudar-me.	Interação criança adulto
63.	Sala JI 1	O planeamento do sítio de brincar, hoje foi feito através de fantoches de dedo. A educadora P começou por chamar uma das crianças, e sucessivamente iam-se chamando umas às outras. Para cada criança chamar outra tinha de chamar pelo animal do fantoche.	Planear
64.	Sala JI 1	Durante algum tempo, as crianças brincaram no sítio onde planearam. Depois, com a ajuda da equipa educativa arrumaram a sala para o reforço da manhã.	Fazer

65.	Sala JI 1	Depois, o grupo do gato pintou com esponjas. O CA estava muito agitado, pelo que fiquei com a educadora P para a auxiliar. O CA acabou por se acalmar e fazer a atividade com a educadora P.	Grupo do gato
66.	Sala JI 1	O V disse: “ P, estou a fazer tantas cores nova!”.	Grupo do gato
67.	Sala JI 1	Em paralelo, a auxiliar A esteve a trabalhar a contagem com o grupo da aranha. Durante este pequeno grupo o LT perguntou à auxiliar A porque é que o R era um menino se tinha cabelo comprido. O RA também disse que tinha um pipo , por isso era um menino.	Grupo da aranha
68.	Recreio	Fui com o grupo do gato para o exterior. Todos quiseram brincar com os triciclos.	
69.	Recreio	O grupo da aranha acabou por chegar. O grupo brincou bastante com os pneus e os triciclos. Existiam bolas espalhadas, mas o grupo não brincou com elas.	
70.	Recreio	No almoço, ajudei algumas das crianças. O LM disse-me que ia comer mais sozinho para ser mais crescido, incentivei-o.	Interação criança adulto
71.	Recreio	Entrei para ajudar a educadora P. O grupo estava bastante agitado, e por mais que lhes pedisse para se deitarem nenhum me ouvia. Está a ser bastante difícil fazer-me ser ouvida.	Interação criança adulto
72.	Recreio	Ajudei o CA a adormecer, e posteriormente sentei-me ao pé do V até à hora de saída.	Interação criança adulto

### 27 de outubro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
73.	Sala JI 1	Cheguei à hora de normal. A auxiliar. A disse-me que o B e a M não iam esta hoje.	Interação entre equipa educativa

74.	Sala JI 1	Hoje é a reunião de pais, e estava na sala o plano pedagógico, pelo que estive a vê-lo.	
75.	Sala JI 1	O V estava a ver a tartaruga. Disse-me que não sabia onde estava a sua boca. Estivemos a observar a tartaruga e o V acabou por perceber onde era e onde estava a sua cauda.	Interação criança adulto
76.	Sala JI 1	Perguntei à auxiliar A se poderia tentar fazer o quadro das mensagens. Disse-me logo que sim.	Interação entre equipa educativa
77.	Sala JI 1	Chamei o grupo para o quadro das mensagens. Primeiro foi bastante difícil que me ouvissem. Comecei por pedir ao R que <u>contasse o número de mensagens que hoje tínhamos</u> . O R contou.	Grande grupo
78.	Sala JI 1	Fui pedindo que desvendassem as mensagens. Depois, com o chapéu do bombeiro cada criança planeou o que iria fazer.	Planear
79.	Sala JI 1	O CA chegou. Ainda mais agitado do que o habitual.	
80.	Sala JI 1	O grupo da aranha esteve no inglês enquanto que o grupo do gato foi para o exterior com a auxiliar A para ver vídeos sobre os gafanhotos.	Interação criança adulto
81.	Recreio	O CA estava muito agitado. Optei por o afastar do grupo para perceber se o conseguia acalmar. Acabei por passar a manhã com o CA. Tentei que se acalmasse. Levei-o até ao jardim e cozinhas de lama. Cada vez que tentava voltar a inseri-lo no grupo, acabava por voltar a ficar bastante agitado.	Interação criança adulto
82.	Recreio	Quando estava a dar a sopa ao LM, questionou-me: “ porque está vento?”.	Interação criança adulto
83.	Recreio	Durante a sesta, sentei-me ao pé do CA para o tentar adormecer. O V estava na cama a chamar por mim, fui ajudá-lo.	Interação criança adulto

**28 de outubro**

<b>Nº de registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
84.	Sala JI 1	Quando cheguei, falei um pouco com a educadora P sobre como têm corrido os dias e das ideias que tive para projetos. Disse-me ainda que hoje o B e o CA não vinham.	Interação entre equipa educativa
85.	Sala JI 1	O LO, a MI, e o LM foram buscar os livros sobre gafanhotos e disseram-me que iam procurar mais coisas. Cada vez que encontravam um gafanhoto diziam-me.	Interação criança adulto
86.	Sala JI 1	Fiz o quadro das mensagens com o grupo sentado nas cadeiras. A MI contou o número de mensagens que tínhamos, e depois à vez e quando eu chamava desvendavam as mensagens.	Interação grande grupo
87.	Sala JI 1	Depois, de todas as mensagens lidas, com a ajuda de um objeto cada criança planeou o que gostava de fazer. A maior parte das crianças foi para a área das artes.	Planear
88.	Sala JI 1	O grupo foi chegando e como era dia de fotografias acabou por ser mais agitado, e ter ajudado com as mudas de roupa.	Interação criança adulto
89.	Sala JI 1	Depois da sala arrumada, a auxiliar A retirou o nome de cada criança de dentro de um saco para que essa criança pudesse ir buscar a sua fruta.	Grande grupo
90.	Sala JI 1	Depois da maçã, e com a ajuda dessa sacola o grupo do gato avaliou o que tinha feito e se correspondia aos planos que tinham feito.	Avaliação
91.	Sala JI 1	O grupo da aranha foi para o ginásio tirar as fotografias com a educadora P. A auxiliar A teve de ir buscar uma coisa, pelo quê decidi contar uma história ao grupo. Arranjei forma que todos participassem uma vez que era uma história interativa.	Grupo do gato

92.	Ginásio	Quando a auxiliar A chegou, o grupo foi para o exterior ver vídeos sobre os gafanhotos.	Atividade
93.	Instituição	Paralelamente, fui ajudando a educadora P a levar e a trazer crianças para as fotografias.	Interação criança adulto
94.	Recreio	No almoço, o LM pediu-me ajuda para comer a sopa. Acabei por ajudar também o J.	Interação criança adulto
95.	X	Sem o CA agitado, o grupo acabou por ser bastante mais tranquilo e o próprio AC esteve sempre calmo e integrado a brincar.	X
96.	Sala JI 1	Na sesta, o V pediu-me que me sentasse perto dele. Disse-lhe que sim e ajudei-o a adormecer.	Interação criança adulto

## 2 de novembro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
97.	Sala JI 1	Quando cheguei encontrei a auxiliar A que me informou que hoje a educadora P não iria estar presente. A auxiliar A esteve a falar-me sobre o CA e de como na sexta-feira o dia tinha sido bastante difícil para ele.	Interação equipa educativa
98.	Sala JI 1	Aproveitei que estavam poucas crianças e tentei aproximar-me mais delas.	Interação criança adulto
99.	Sala JI 1	A mãe do A devolveu-me a carta com uma mensagem, e disse que era uma ideia bastante original.	Interação família
100.	Sala JI 1	Fiz o quadro das mensagens com as crianças que já tinham chegado. O B não vinha à algum tempo, por isso deixei-o contar quantas mensagens tinha.	Interação grande grupo

101.	Sala JI 1	Depois das mensagens, com a ajuda do capacete dos bombeiros, cada criança planeou o que gostaria de fazer. Senti que foi bastante melhor do que a ultima semana.	Planear
102.	Sala JI 1	O CA chegou. Estava a chorar, peguei-o ao colo e fomos guardar a mala. Na janela estava o pai e mãe. O pai abordou-me e pediu-me que o CA nunca estivesse sozinho e não dormisse a sesta. A diretora acabou por responder por mim e os pais do CA reuniam com a diretora.	Interação criança adulto
103.	Sala JI 1	Levei o CA para a sala onde a auxiliar V esteve sempre com ele não o conseguindo acalmar.	Interação criança adulto
104.	Sala JI 1	Construi, com os blocos, uma torre com a S. O LT era o hulk e quando dizíamos destruía a torre.	Interação criança adulto
105.	Sala JI 1	O pai do CA veio à porta. Pediu que juntássemos todos os pertences do CA, pois iria fazer uma pausa por tempo indeterminado.	Interação família
106.	Sala JI 1	Ajudei a auxiliar A e a auxiliar V a juntar as suas coisas, e voltei para perto da S.	Interação equipa educativa
107.	Sala JI 1	O D juntou-se. Perguntou se poderíamos construir uma pista para os carros.	Interação criança adulto
108.	Sala JI 1	A ST estava a chorar. Tentei perceber o que se passava. O A não deixava a ST entrar dentro da casinha porque estava a dar uma festa. Conversei e expliquei-lhe que todos poderiam entrar na casinha.	Interação criança adulto
109.	Sala JI 1	O A passou grande parte da manhã a tentar tirar brinquedos às outras crianças, embora lhe tenha tentado explicar que teria de pedir aos amigos.	Interação entre pares
110.	Sala JI 1	A auxiliar V pediu para que o grupo arrumasse a sala para que fosse fazer a sua higiene. Fiquei na sala a distribuir a fruta às crianças que já estavam prontas.	Interação criança adulto
111.	Sala JI 1	A auxiliar A começou um jogo com o grupo. Cada criança fazia um gesto e as outras teriam de imitar.	Interação grande grupo

112.	Recreio	Fomos para a aula de ginástica. O D e o LT pediram-me várias vezes que os visse.	Interação criança adulto
113.	Recreio	A aula foi sobre equilíbrio. Existiam vários exercícios para treinar o equilíbrio e as crianças podiam escolher os que gostavam.	Atividade
114.	Recreio	No almoço, sentei-me perto do LM. Disse-me que lhe doía a boca porque tinha muitas aftas, por isso ajudei-o durante a sua refeição.	Interação criança adulto
115.	Sala JI 1	Na sesta, o D pediu-me que lesse uma história. Sentei-me perto dele e contei-lhe uma história.	Interação criança adulto

### 3 de novembro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
116.	Sala JI 1	Quando cheguei encontrei a auxiliar A que me informou que hoje a educadora P não iria estar presente. A auxiliar A esteve a falar-me sobre o CA e de como na sexta-feira o dia tinha sido bastante difícil para ele.	Interação equipa educativa

8

### de Novembro

Nº de Registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
117.	Sala JI 1	Quando cheguei encontrei a MI. Disse-me bom dia, e retribuí.	Interação criança-adulto
118.	Sala JI 1	O LM estava sentado na área das artes. A educadora P abordou-o e perguntou o que se passava. Respondeu que estava triste, mas não sabia o porquê. A educadora P perguntou como o podia ajudar. O LM disse que um abraço iria ajudar.	Interação criança-adulto
119.	Sala JI 1	O D chegou com um livro. Disse-me que era da patrulha pata e tinha trabalhos para fazer.	Interação criança-adulto

120.	Sala JI 1	A K perguntou-me se podia pintar com tintas, disse-lhe que poderia já planear isso para mais tarde, mas que agora não podia. A K não ficou contente com a minha resposta e procurou a educadora P que lhe disse o mesmo.	Interação criança-adulto
121.	Sala JI 1	Sentei-me perto do LM. Perguntei-lhe se gostava que lhe fizesse um desenho. Disse-me que sim. Disse-me que gostava de um carro, uma flor e um céu. Fiz-lhe o desenho. Entreguei-o e o LM foi guardar no seu símbolo.	Interação criança-adulto
122.	Sala JI 1	A educadora P disse à sala para congelar e que eu iria ver o quadro das mensagens com todos. Sentei-me no chão.	Quadro das mensagens
123.	Sala JI 1	Pedi ao B que contasse quantas mensagens tínhamos, a K pediu-me para fazer o mesmo e deixei-a.	Quadro das mensagens
124.	Sala JI 1	Cada criança planeou o que iria fazer. A K foi a primeira e disse que ia para a área das artes pintar, e os restantes pareceram ir atrás.	Quadro das mensagens
125.	Sala JI 1	O V quando chegou pediu-me para ir brincar com ele aos carrinhos.	Interação criança-adulto
126.	Sala JI 1	Sentei-me a brincar com o V. O AL brincou também, assim como a ME.	Interação criança-adulto
127.	Sala JI 1	A ME começou a desentender-se com o V. Disse que queria também fazer. O V respondeu-lhe que não porque ela não sabia.	Interação entre pares
128.	Sala JI 1	Acabei por ter de intervir. A ME levantou-se e bateu no V. Perguntei-lhe se usava as mãos para bater ao V. Respondeu-me que não. Perguntei-lhe se não seria melhor falar com o V e tentar perceber o que ele precisava e como poderiam brincar juntos.	Interação entre pares

9

de novembro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
---------------	----------	----------------------	------

129.	Sala JI 1	Durante a manhã falei com a educadora P sobre a atividade musical do gafanhoto. Apresentei-lhe as minhas opções e tudo aquilo que poderia fazer. A educadora P ajudou-me a perceber qual o melhor caminho e o mais adequado.	Interação equipa educativa
130.	Sala JI 1	O R chegou. Disse que tinha estado nas maldivas e trouxe um dinossauro de lá.	Interação criança-adulto
131.	Sala JI 1	O LO fez um desenho. Disse-me o que tinha desenhado, mas algumas das palavras foram bastante complicadas de compreender devido ao seu sotaque italiano.	Interação criança-adulto
132.	Sala JI 1	Fiz o quadro das mensagens com o grupo. O LT estava bastante agitado e sempre a interromper tudo o que dizia. Pedilhe o seu silêncio para que todos me conseguissem ouvir.	Quadro das mensagens
133.	Sala JI 1	O R como não vinha à algum tempo disse-lhe que poderia ir contar quantas mensagens tínhamos. Contou, e de seguida desvendou a primeira mensagem.	Quadro das mensagens
134.	Sala JI 1	Disse ao grupo que hoje toda a nossa rotina iria ser mais cedo, pois o JI1A tinha uma apresentação muito importante e tinham de trocar de horários connosco, mas que íamos ao parque e almoçar no sítio do ano anterior. Ficaram todos entusiasmados.	Quadro das mensagens
135.	Sala JI 1	A educadora P trouxe uma galinha com ovos musicais lá dentro. Começou o planear com a galinha dizendo: “xx”. A Educadora P deu-me a palavra e continuei com todos.	Planear
136.	Sala JI 1	Hoje não conseguimos fazer a revisão.	
137.	Sala JI 1	Quando estávamos a comer a fruta aproveitei para colocar a música do gafanhoto canhoto. Ouvimos duas vezes.	Interação criança-adulto
138.	Exterior parque avião	Fomos para a aula de ginástica. A aula foi sobre rastejar.	Atividade
139.	Exterior parque avião	O LM sentou-se ao pé de mim e disse que estava cansado. Fiquei por perto.	Interação criança-adulto

140.	Exterior alimentação	Fomos almoçar e mais uma vez o LT estava muito agitado e sempre a pedir-me ajuda. Tive que lhe dizer muitas vezes para esperar. Falamos sobre a música que eu tinha posto.	Alimentação
141.	Sala JI 1	Antes da sesta, a educadora P contou uma história ao grupo.	Interação grande grupo
142.	Sala JI 1	O V disse: “ Os gansos têm dentes”.	
143.	Sala JI 1	Fiquei perto das crianças que não dormem a sesta, a MI, o V e a S.	Interação criança-adulto

**10 de novembro**

<b>Nº de registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
144.	Sala JI 1	Durante a manhã falei com a educadora P sobre a atividade musical do gafanhoto. Apresentei-lhe as minhas opções e tudo aquilo que poderia fazer. A educadora P ajudou-me a perceber qual o melhor caminho e o mais adequado.	Interação equipa educativa
145.	Exterior lateral	Fomos para a lateral. Fiquei com o V, o NA, MI, RA e SS. Levamos os blocos para brincar	Interação criança-adulto
146.	Exterior lateral	Sentei-me no chão. O RA e a SS sentaram-se à minha frente e começaram às gargalhadas. Disse-lhes que hoje estava um bom dia de sol. O RA disse: “pois tá, SS vou deitar”. A SS imitou-o.	Interação criança-adulto
147.	Exterior lateral	O NA veio ter comigo a cantar. Perguntei-lhe onde tinha ouvido a música. Disse-me que ouviu no carro do “papa”.	Interação criança-adulto
148.	Exterior lateral	O RA foi buscar uma pena que estava no chão. Dirigiu-se para perto de mim, sem dizer qualquer palavra	Interação criança-adulto
149.	Exterior lateral	. O V abordou o RA e disse-lhe que a pena era falsa, porque era branca. O RA respondeu dizendo-lhe que não não era. O V, respondeu dizendo que era porque também era de plástico no meio.	Interação entre pares

150.	Exterior lateral	O RA virou-se para mim e perguntou-me se era verdadeira. Disse-lhe que sim, disse ao V para também sentir a pena. O V não me pareceu muito convencido com a minha resposta. Disse-me que ia procurar uma pena verdadeira.	Interação criança-adulto
151.	Exterior lateral	A SS durante este diálogo foi buscar uma folha e disse-me que ia dar à “mama”.	Interação criança-adulto
152.	Exterior lateral	O V veio ter comigo. Trouxe uma pena, mais pequena e mais peluda. Disse que esta é que era verdadeira. Disse-lhe que ambas eram verdadeiras. O V não me pareceu nada convencido e penso que já só estava cansado da conversa e acabou por se ir embora.	Interação criança-adulto
153.	Exterior lateral	A MI durante isto, esteve sempre sentada a brincar com os blocos.	
154.	Exterior lateral	Quando chegou a hora de entrar, disse ao V e à MI que poderiam ficar ali a brincar. Disse-lhes que se precisassem de alguma coisa poderiam pedir à auxiliar V. O V pareceu-me um pouco perdido, tal como a MI. Dei um abraço a cada um e disse-lhes até amanhã.	Interação criança-adulto
155.	Exterior lateral	O V quando eu estava a ir-me embora chamou-me. Perguntou-me: “Erica, a tua mama já está ali fora para te vir buscar?”. Respondi-lhe e disse até amanhã.	Interação criança-adulto

### 11 de novembro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
156.	Sala JI 1	Hoje foi o dia de são martinho, e em conjunto com as outras estagiárias passamos a manhã a dinamizar uma atividade para o jardim de infância. Mascarei-me de Maria Castanha.	

157.	Exterior alimentação	Quando cheguei perto do grupo, a educadora P perguntou-me onde tinha estado toda a manhã porque tínhamos recebido a visita da Maria Castanha. Respondi que estive a ajudar a D.A a fazer os almoços.	Alimentação
158.	Exterior alimentação	O D olhou para mim, e disse que era mentira porque eu era a Maria Castanha.	Interação criança-adulto
159.	Sala JI 1	Fui ter com o R para mudarmos a fralda. Disse-me que não queria. Tem-se tornado habitual o R recusar-se a mudar a fralda quando tem cócó. Mudei-lhe a fralda. Expliquei-lhe que tem mesmo de ser e por isso não havia opção.	Interação criança-adulto
160.	Exterior lateral	Dirigi-me para o exterior com o V, RA, Mi e SS. Levei uma caixa com blocos e outra com legos.	Interação criança-adulto
161.	Exterior lateral	O V perguntou-me se podíamos fazer uma casa como ontem. Disse-lhe que sim.	Interação criança-adulto
162.	Exterior lateral	O RA esteve o tempo quase todo a brincar com a SS. Ultimamente, têm brincado muito juntos.	Interação criança-adulto
163.	Exterior lateral	A MI juntou-se a mim e ao V a construir casas.	Interação criança-adulto
164.	Exterior lateral	Chamei as quatro crianças, e expliquei-lhes que hoje iríamos entrar todos e por isso quem não dormir mesmo teria de fazer pouco barulho. O RA perguntou-me se tinha mesmo de dormir, e respondi-lhe que era importante que sim para que não ficasse cansado.	Interação criança-adulto

**12 de novembro**

<b>Nº de registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
165.	Sala JI 1	Quando cheguei, estava a chegar a primeira criança, o DI. O DI já não vinha há alguns dias, e por isso perguntei-lhe como estava, disse-me que estava melhor.	Interação criança-adulto

166.	Sala JI 1	Hoje o quadro das mensagens estava cheio. A educadora P sentou-se com as crianças que já tinham chegado para vermos as mensagens.	Quadro das mensagens
167.	Sala JI 1	Para planear a educadora P utilizou uma bola transparente, com um líquido com brilhantes lá dentro. O D, disse que hoje o seu plano era ir para a área da casa, o DI disse que iam também para a área da casa fazer um bolo, e o BE decidiu ir	Planear
		também fazer um bolo. O LT e o R fizeram dois planos juntos, fazer de macacos e pintar. A SS disse que queria pintar. A educadora P perguntou à SS o que precisava para pintar. O LO disse que ia brincar com as suas cartas. O RA disse que queria ir fazer o seu plano com a SS, e que ia desenhar lama. O AL apontou para as cartas.	
168.	Sala JI 1	Hoje decidi observar um pouco do fazer do grupo, para perceber se faziam os seus planos, acrescentavam mais, ou não faziam de todo.	Fazer
169.	Sala JI 1	O DI foi para a área dos jogos brincar com os blocos, assim como o LO. O LT, o D, o BE, e o AL foram para área da casa. O R ficou a ver as cartas.	Fazer
170.	Sala JI 1	Na atividade da música, o grupo cantou com um instrumento. Em seguida, a professora C cantou com o grupo em sílaba neutra e o grupo foi repetindo.	Atividade
171.	Sala JI 1	O grupo cantou a música da bruxa que é uma música que o grupo gosta bastante. Depois, com uma música o grupo com as suas mãos praticou os conceitos <i>presto e adagio</i> .	Atividade
172.	Sala JI 1	Para finalizar a aula, o grupo levantou-se todo e imitaram animais.	Atividade
173.	Sala JI 1	Paralelamente, em conjunto com a auxiliar A e a educadora P estivemos a planear a próxima semana.	Interação equipa educativa: Planeamento semanal

174.	Horta	Fomos para a horta. O grupo ajudou a educadora P a regar as plantas. Depois, foram para as cozinhas de lama brincar.	Interação entre pares
175.	Cozinha de lama	A SS começou a chorar, dizendo que o V estava a sujá-la.	Interação entre pares
176.	Cozinha de lama	O LT queria colocar o barco numa das poças. O DI não queria. Entrarem em discordância. A educadora P disse ao LT para tentar perceber porque é que o DI não queria colocar barco e tentarem arranjar uma solução.	Interação entre pares
177.	Exterior alimentação	No almoço, quando me sentei perto do LT, ele disse-me: “sabes, veio uma pedra muito grande e matou os dinossauros.” Questionei-o se achava que era verdade, respondeu-me que sim porque a I ( a prima) lhe tinha dito que sim.	Interação criança-adulto
178.	Exterior alimentação	Depois do almoço, fiquei com a SS e o V no exterior. Em conjunto, escolhemos levar os legos. Lá fora, estivemos durante algum tempo a construir torres. O V disse-me: “ gosto muito de construir torres.”	Interação criança-adulto
179.	Exterior alimentação	O V começou a ficar irritado. Disse que não conseguia construir a plataforma. Perguntei-lhe porque é que achava que não estava a resultar. A SS disse que não sabia. O V disse que não percebia. Disse-lhes que estavam a deixar espaço entre as peças e assim não conseguiam preencher a base toda.	Interação criança-adulto
180.		O V disse-me que quando íamos ao ZOO podíamos ver dinossauros. Perguntei-lhe se havia dinossauros. Disse-me que sim. A SS discordou. O V disse que então havia dinossauros na selva, porque eles estavam mesmo.	Interação criança adulto
181.	-	Durante o dia passaram algumas crianças por mim que me disseram: “ és a maria castanha, não és?”. Mas isto acentuou-se durante o almoço do J13 , onde as crianças me observavam.	Interação criança-adulto

**15 de Novembro**

<b>Nº de Registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
182.	Sala JI 1	Quando cheguei fui buscar os triciclos com a ajuda da estagiária C.	Interação criança-adulto
183.	Sala JI 1	O LO sentou-se a desenhar, enquanto que a K varria o chão por baixo das mesas. O AL e a MI estavam na área da casa.	Interação criança-adulto
184.	Sala JI 1	O DI chegou. Trazia um fato de polícia e uma mala cheia de brinquedos de polícia. Elogiei-o. Ficou bastante feliz e envergonhado.	Interação criança-adulto
185.	Sala JI 1	A educadora P abordou o Di. Disse-lhe que não poderia brincar com os seus brinquedos de cada. O DI não quis ouvir. A educadora P disse ao Di que não era justo para os outros amigos que não traziam brinquedos, porque não se podia mesmo trazer.	Interação criança-adulto
186.	Sala JI 1	A educadora P pediu que congelássemos a sala para vermos o quadro das mensagens. A educadora P acabou por ficar a falar com um pai, pelo que assumi a dinamização do quadro das mensagens.	Quadro das mensagens
187.	Sala JI 1	Para planear utilizamos a os fantoches. Dei um fantoche a cada uma das crianças, e para planear chamava o fantoche que a criança tinha.	Planear
188.	Sala JI 1	O RA foi o primeiro. Disse que queria fazer um plano com a SS, que gostava de ir para a área da casa.	Planear
189.	Sala JI 1	O DI disse que queria pintar. Disse que gostava de ir com o AL. O Di abordou o AL, e o AL acenou a cabeça em tom de negação. O J disse que gostava de pintar com o DI. Acabaram o seu planos juntos: pintar, na área das artes.	Planear
190.	Sala JI 1	A K disse que queria ir para a área da casa, o AL apontou para a casa.	Planear

191.	Sala JI 1	Perguntei ao LO o que queria fazer. Disse-me que não queria fazer nada. Respeitei.	Planear
192.	Sala JI 1	Observei o que as crianças realmente faziam durante o fazer.	Fazer
193.	Sala JI 1	A K acabou por passar este tempo a pintar, assim como a MI, o J e o DI.	Fazer
194.	Sala JI 1	O RA, D, V e SA estiveram na área dos blocos com a educadora P a construir uma ponte.	Fazer
195.	Sala JI 1	O RF esteve na área da casa com a SS.	Fazer
196.	Sala JI 1	Fui buscar a ST à porta. A ST deu um abraço à mãe e disse-me: "my mommy speaks english."	Interação criança-adulto
197.	Sala JI 1	Arrumamos, e depois da fruta passamos ao grande grupo. A educadora P esteve durante a manhã fora a tratar de assuntos da coordenação. A auxiliar A disse-me para assumir a atividade.	Interação equipa educativa
198.	Sala JI 1	Sentamo-nos em roda no chão. Perguntei ao grupo o que tínhamos visto na mensagem número 3. Disseram-me que vimos a caixa. Disse-lhes que íamos finalmente descobrir o que estava dentro da caixa, mas que para isso teríamos de fazer silêncio e fechar os olhos.	Interação grande grupo
199.	Sala JI 1	Fui buscar o aquário com o gafanhoto. Ficaram pasmados a olhar para o gafanhoto. O V disse: "não é verdadeiro, ele não se mexe."	Interação grande grupo
200.	Sala JI 1	audio	
201.	Sala JI 1	Depois de conversarmos um pouco sobre o gafanhoto sobrounos algum tempo. A auxiliar A perguntou-me o que queria agora fazer. Disse-lhe que podia contar uma história.	Interação entre equipa educativa

202.	Sala JI 1	Contei uma história ao grupo, e tive bastantes dificuldades porque o grupo estava constantemente a interromper-me e a falar sobre coisas que não eram sobre o livro. A meio do livro decidi parar e conversar com o grupo. Disse-lhes que estava a ficar um pouco triste porque queria mesmo mesmo contar-lhes esta história e eles não me estavam a deixar.	Interação grande grupo
203.	Sala JI 1	O livro era sobre abraços, e no fim perguntei ao grupo se queria dar um abraço a alguém. Todos abraçaram alguém.	Interação grande grupo
204.	Sala JI 1	Como ainda sobrava ainda tempo sugeri que jogássemos ao jogo da estatua, mas sempre que a música parasse tínhamos de abraçar alguém. O grupo aderiu bastante bem ao jogo e tiveram imensos abraços para dar.	Interação grande grupo
205.	Sala JI 1	O R era do grupo da aranha que ia para a sala da educadora P trabalhar sobre os gafanhotos. O R disse que não queria ir e começou a chorar. Depois de o acalmar tentei perceber o que se passava. Disse-me que não queria ir para a horta, porque não se queria sujar. Descansei-o e disse que iam para a sala falar sobre os gafanhotos. O R foi.	Interação criança-adulto
206.	Sala JI 1	Fiquei no inglês com o grupo do gato. O DI e o RA estiveram continuamente a interromper a professora V. Acabei por ter de intervir imensas vezes.	Atividade
207.	Exterior alimentação	No almoço, passou um carro com a sirene ligada. Uma das crianças perguntou que barulho era este. A ST disse que era os policias que iam ajudar as pessoas.	Interação entre pares
208.	Exterior lateral	Fiquei no exterior com a SS, S,MI e V. Estivemos a brincar com os legos.	Interação criança-adulto

<b>Nº de Registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
209.	Sala JI 1	O grupo quando foi chegando foi observando o gafanhoto, maioritariamente não permaneceu mais de alguns minutos.	Interação criança-adulto
210.	Sala JI 1	O R chegou com a mãe. Esteve bastante tempo para entrar porque queria levar um berlinde para a escola, e a educadora P disse-lhe que não poderia ser porque era um brinquedo mesmo muito pequeno. O R apanhou duas folhas, colocou-as num envelope e a mãe do R acabou por ter de lhe retirar o berlinde.	
211.	Sala JI 1	O AL cada vez está mais integrado no grupo. Passou grande parte do acolhimento a andar em cima de uma vassoura (como se fossem bruxas) com o RA. O RA com tanto entusiasmo acabou por passar bastante tempo a falar em alemão (língua materna da?)	
212.	Sala JI 1	A educadora P realizou o quadro das mensagens com o grupo. Noto uma grande diferença no seu comportamento tendo em conta o adulto que está a dinamizar a atividade.	
213.	Sala JI 1	A educadora P disse que o grupo podia planear comigo. Foi buscar-me figuras geométricas e disse-me que poderiam planear enquanto fazíamos uma construção conjunta.	Planear
214.	Sala JI 1	O D disse-me que tinha três planos: ir para a área da casa, ir para a área das artes pintar e ir para a área dos jogos brincar com os blocos	Planear
215.	Sala JI 1	O J disse que gostava de ficar a brincar com as figuras geométricas, assim como o LO e o R.	Planear
216.	Sala JI 1	O Rf e o AL planejaram juntos ir para a área da casa brincar com a vassoura.	Planear
217.	Sala JI 1	A ME disse que ia brincar com os blocos, perguntei-lhe qual era essa área. Respondeu-me que era a área dos blocos.	Planear

218.	Sala JI 1	O R e o LO acabaram por ir pintar. O LO pintou com uma trincha.	Fazer
219.	Sala JI 1	A ST, o LT e a K foram também pintar. A área das artes nos últimos dias tem sido uma área de bastante interesse para as crianças.	Fazer
220.	Sala JI 1	Chegou a K. A escritora do livro: “ O lobo que queria ser um Unicórnio.” A K dinamizou a sua história e o grupo esteve bastante atento. O grupo começou por cantar a música do bom dia de forma a apresentar os seus nomes à K. Depois, fizeram algumas respirações e através de canções e os sons dos animais a K dinamizou a sua história.	Atividade
221.	Sala JI 1	No final, a K tinha uma grande Unicórnio e todas as crianças que quiseram puderam tocar-lhe. O R perguntou se poderia tocar nos fantoches. A K disse-lhe que sim e passou o fantoche por todas as crianças.	Atividade

**17 de novembro**

<b>Nº de Registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
222.	Sala JI 1	O grupo hoje planeou através de imagens e paus chineses. No chão estavam dispostas as imagens das áreas, e cada criança colocava o pau chinês em cima da área à qual gostaria de ir fazer o seu plano.	Planear
223.	Sala JI 1	A K disse que gostava de ir para a área das artes pintar, assim como a MI. A educadora P perguntou à MI se gostava de fazer	Planear
		mais algum plano, a MI disse-lhe que tinha mais um plano: ir para a área da casa.	
224.	Sala JI 1	O D disse que ia para a área das artes pintar com tinta, assim como o LT, e o J.	Planear

225.	Sala JI 1	O D disse que tinha dois planos: ir para a área dos jogos e ir para a área das artes	Planear
226.	Sala JI 1	O RF voltou a querer fazer um plano com a SS, e vai para perto dela para combinarem.	Planear
227.	Sala JI 1	O LO diz que quer cortar. A educadora P disse-lhe que achava uma grande ideia até porque há muito tempo que não o faziam.	Planear
228.	Sala JI 1	Durante o fazer observei que a maioria das crianças realizou o plano que transmitiu à educadora P, no entanto acabaram sempre por realizar mais planos.	Fazer
229.	Sala JI 1	O LO e a MI não arrumaram os puzzles, e todo o grupo teve Interação grande grupo que ajudar a fazer os puzzles.	
230.	Sala JI 1	Sentei-me com o grupo no chão. Perguntei-lhes se conheciam alguma música sobre gafanhotos. O V disse-me que sim dizendo que era um piloto.	Atividade
231.	Sala JI 1	Disse-lhes que sim de facto havia uma música sobre gafanhotos, e que já a tínhamos ouvido e que hoje iríamos aprendê-la. Disse-lhes que iria dar um avião de papel a cada um, e teriam de me imitar.	Atividade
232.	Sala JI 1	Dei um avião a cada um, e ficaram todos muito entusiasmados. Comecei a fazer gestos com o avião e rapidamente me começaram a imitar. Quando a música terminou disse-lhes que agora iria levantar-me e tocar em alguma criança, e essa teria de se levantar também. Penso que todo o grupo compreendeu bastante bem a dinâmica porque se levantaram e continuaram a imitar os meus gestos.	Atividade
233.	Sala JI 1	Depois, voltei a sentar-me com o grupo. Disse-lhes que iria dizer algumas frases da música do gafanhoto e que o grupo poderia tentar imitar. Utilizei diferentes vozes para que fosse mais fácil a captação da atenção do grupo.	Atividade

234.	Horta	O grupo da ? foi para a horta comigo e com a auxiliar A. Plantamos alhos. Cada criança foi à vez plantar um alho enquanto que as outras estavam nas cozinhas de lama.	Interação criança-adulto: grupo do
235.	Cozinha de lama	O LT e o D sentaram-se no banco com uma forma de bolo com água e terra, disseram-me que era um bolo de chocolate.	Interação criança-adulto
236.	Exterior lateral	Depois do almoço, fiquei com o V e a MI.	Interação criança-adulto
237.	Exterior lateral	A MI fez uma construção com 3 blocos. O V disse que era uma construção pequenina.	Interação entre pares

#### 19 de novembro

Nº de Registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
238.	Sala JI 1	Para hoje, o grupo planeou com peças do caminho dos comboios. Cada um colocava uma peça e passava a outro.	Planear
239.		O B foi para a área da casa, disse que ia fazer um bolo de batata.	
240.		A MI disse que queria pintar. A educadora P perguntou com o que é que a MI queria pintar. A MI disse que queria pintar com tintas. A educadora P perguntou o que é que a MI ia pintar. A MI responder: "papa". Quando a MI chegou à área das artes foiter coma educadora P e disse-lhe: "tenho mais um plano: trabalhar."	
241.		O RF disse que queria ir para a área da casa com o AL. O D disse que também queria ir para a área da casa para a parte de cima, assim como o LT.	
242.		A K foi pintar com tintas, e o LO foi recortar.	
243.		O R disse que queria continuar a brincar com os comboios.	
244.			

<b>22 de Novembro</b>			
<b>Nº de Registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
245.	Sala JI 1	Quando cheguei fui buscar os triciclos com a ajuda da estagiária C.	Interação criança-adulto

<b>23 de Novembro</b>			
<b>Nº de Registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
250.	Sala JI 1	Quando cheguei só estava a MI. Estava a ajudar a educadora P..	Interação criança-adulto
251.	Sala JI 1	Chegou a K. Fui recebê-la. Disse-lhe bom dia, e o avô retorquiu. O avô disse que a K tinha no saco roupa que precisava para a escola e perguntou se estava a correr tudo bem. Desejei-lhe um bom dia e fui com a K até às escadas.	Interação criança-adulto
252.	Sala JI 1	A K trouxe bolachas, disse à MI que lhe daria bolachas se arrumasse o jogo com que tinha estado a brincar. A MI arrumou e a K deu-lhe bolachas.	Interação entre pares
253.	Sala JI 1	A K disse que dava 4 bolachas à Mi. E contou-as. A educadora P disse à K que também tinha letras as bolachas. A K disse que sabia.	Interação criança-adulto
254.	Sala JI 1	A K disse que ia guardar as bolachas para também dar aos outros amigos.	Interação entre pares
255.	Sala JI 1	O D chegou. A K foi recebê-lo e disse que tinha uma bolacha para ele e para o LT que também estava a chegar.	Interação entre pares
256.	Sala JI 1	Disse bom dia a ambos os Pais e todos me o retribuíram com sorriso.	Interação famílias

257.	Sala JI 1	Fiz o quadro das mensagens com o grupo. Contamos as mensagens e observamos.	Quadro das mensagens
258.	Sala JI 1	Depois, planeamos. Disse que iria dizer algumas coisas e teriam mesmo de ter atenção. Disse: quem vai para a área das artes mete a mão no ar. E alguns colocaram. É através de partes do corpo realizei o planejar com os que estavam.	Planejar
259.	Sala JI 1	A SS chegou e estava bastante tímida. Perguntei-lhe se queria ver o quadro das mensagens, disse-me que sim. Sentamo-nos a ver o quadro das mensagens. Perguntei-lhe se queria planejar, disse-me que não. Perguntei se queria ver o gafanhoto disse-me que sim.	Quadro das mensagens/Planejar
260.	Sala JI 1	O V chegou. Fui à porta recebê-lo. A mãe disse-me bom dia. Perguntei se o V tinha passado a noite melhor. Respondeu-me Interação famílias que sim, e desejou-me um bom dia.	
261.	Sala JI 1	A ME sentou-se na área das artes. Perguntei-lhe o que iria fazer. Disse-me que ia colar. Sentei-me a seu lado. E progressivamente, a área das artes foi ficando cada vez mais preenchida por crianças a fazer exatamente o mesmo que eu e a ME.	Interação criança-adulto
262.	Sala JI 1	Arrumamos a sala. Sentamo-nos todos nas mesas da área das artes	Interação criança-adulto
263.	Sala JI 1	Estava na hora do pequeno grupo. Como eram muito poucos a educadora P disse que iríamos fazer o grupo todo juntos. A educadora P foi buscar o gafanhoto para o centro da mesa.	Pequeno grupo
264.	Sala JI 1	A educadora P disse que o gafanhoto tinha feito coco, e mostrou a cada criança de cada vez.	Pequeno grupo
265.	Sala JI 1	As crianças mostraram bastante entusiasmo em ver o gafanhoto tal como da primeira vez.	Pequeno grupo

266.	Sala JI 1	A educadora P pediu ao grupo que agora desenhassem o que viam no aquário. Depois de todos desenharem, a educadora P escreveu a descrição de cada desenho, e posteriormente a criança entregou-me para que colocasse no seu local.	Pequeno grupo
267.	Espaço exterior avião	Fomos para a aula de ginástica. O grupo saltou em trampolim, e tendo em conta as últimas aulas que tinha assistido achei que ,souberam escutar e esperar pela sua vez melhor.	Atividade
268.	Espaço exterior	No almoço, ajudei a K que estava com alguma dificuldade. A K no fim agradeceu-me pela ajuda. alimentação	Alimentação
269.	Espaço exterior alimentação	O V como já é habitual não comeu. Entre equipa educativa chegamos à conclusão que o ato do V tinha de começar a ter consequências, pelo que ficou durante todo o tempo da sesta a tentar almoçar.	Alimentação
270.	Espaço exterior lateral	A certa altura o V disse que não iria comer porque estava tudo frio. Expliquei-lhe que era uma consequência da escolha dele de não comer, e que amanhã teria mesmo de se despachar. Comeu o 2º prato.	Interação criança-adulto
271.	Espaço exterior lateral	Brinquei com a SS e com a MI. A SS e a MI fingiam ser tigres e estavam sempre atrás de mim a tentar “morder-me”. De seguida, eu ia atrás delas e fazia-lhes cocegas. Brincamos também aos legos.	Interação criança-adulto

24

de Novembro

Nº de Registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
---------------	----------	----------------------	------

272.	Sala JI 1	Cheguei e o LO estava cá. Perguntei como estava e de estava melhor. Disse me que sim	Interação criança-adulto
273.	Sala JI 1	Conversei com a educadora P sobre algumas questões do rever e sugeri que fizéssemos um mapa onde cada criança pudesse deixar o seu plano.	Interação equipa educativa
274.	Sala JI 1	Estive ao pé do LO a ver uma revista de carros.	Interação criança-adulto
275.	Sala JI 1	Pela primeira vez de forma autónoma disse ao grupo paga congelar para que fizéssemos o quadro das mensagens. Não estava à espera, mas o grupo foi rapidamente para perto.	Quadro das mensagens
276.	Sala JI 1	O LT contou quantas mensagens hoje tínhamos, eram 6.	Quadro das mensagens
277.	Sala JI 1	Com uma roda das áreas cada criança apontou para qual das áreas iam e o seu plano. Comecei com o Lo.	Planear
278.	Sala JI 1	Pela primeira vez, o grupo fez mais do que um plano, e houve muitos que planearam para todas as áreas.	Planear
279.	Sala JI 1	papel	
280.		Sentei-me perto do AL na área das artes. Pediu-me ajuda para rasgar.	Fazer
281.	Sala JI 1	A educadora P tirou um círculo para cada criança e colocou-o no chão. Ia dizendo o símbolo da criança para que se sentasse.	Interação grande grupo
282.	Sala JI 1	Foram se sentarão e distribui a fruta. Enquanto estávamos a comer a fruta a educadora P disse que hoje viria à sala a minha professora, a professora M. O LT disse que ela já estava na porta.	Interação grande grupo
283.	Sala JI 1	A educadora P perguntou ao grupo que símbolo podia ter a professora M se ficasse na nossa escola. O RF disse que podia ser Maria. A educadora P disse que tinha que ser como os nosso símbolos: objetos ou animais.	Interação grande grupo
284.	Sala JI 1	Dei uma pista ao grupo e disse que era um animal que o R e o LT estavam sempre a imitar. O LT disse que era um macaco.	Interação grande grupo

285.	Sala JI 1	A educadora P deu a ideia da próxima vez que a professora M viesse colocarmos um macaco nas nossas mensagens. Concordaram todos.	Interação grande grupo
286.	Sala JI 1	A educadora P disse que hoje eu tinha dado uma ideia para o rever. Que o poderíamos fazer em pequeno grupo. Sentei-me no chão com o grupo do gato.	Interação pequeno grupo
287.	Sala JI 1	Com os cartões fui pedindo que retirassem. E perguntei o que tinham feito e em que áreas tinham estado. O grupo esteve sempre bastante tranquilo e ouviu-me bastante	Interação grande grupo
288.	Sala JI 1	O grupo vestiu todo o casaco. Fomos para o parque do avião.	
289.	Espaço exterior: avião	Joguei a bola com o LT. O D e a ME juntaram-se.	Interação grande grupo
290.		A professora V , de inglês, chegou. Fui com o grupo do gato para a horta.	
291.	Horta	O D disse-me que ia fazer um bolo	Interação criança-adulto
292.	Horta	O AL pediu me ajuda com as folhas para meter no lavatório da cozinha de lama	Interação criança-adulto
293.	Espaço exterior alimentação	Na hora do almoço tive que tirar o R do seu sítio e colocá-lo sozinho porque estava só a bater os talheres no prato do RF. E o RF pediu lhe por diversas vezes que parasse.	Interação criança-adulto

### 26 de Novembro

Nº de Registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
294.	Sala JI 1	Fui receber o LM. Não o via há cerca de 2 semanas. Disse-lhe que tinha saudades, o LM disse que também tinha e abraçou-me.	Interação criança-adulto

295.	A educadora P entregou ao pai do D uma tampa de caixa de sapatos, para que pudessem fazer uma decoração para a sala.	
296.	Hoje o dia foi bastante atarefado, pelo que foi difícil a realização de notas de campo.	

**29 de Novembro**

<b>Nº de Registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
246.	Sala JI 1	Cheguei ao mesmo tempo que o LO. O irmão do LO disse-me bom dia.	Interação famílias
247.	Sala JI 1	A K trouxe bolachas, disse que era para partilhar com todos. A MI e o LO sentaram-se perto da K.	Interação entre pares
248.	Sala JI 1	Falei um pouco com a educadora P sobre algumas questões que me inquietavam.	Interação entre equipa educativa
249.	Sala JI 1	Fui ver o quadro das mensagens com o grupo. Hoje não me senti completamente nos meus dias e sinto que isso se refletiu bastante no grupo que estava bastante agitado.	Quadro das mensagens
250.	Sala JI 1	A dinâmica do planear, foi uma ideia que estava bastante bem pensada, mas sinto que o grupo não o percebeu muito bem. No entanto, acho que como já vão percebendo melhor a existência das diferentes áreas que já tentam fazer mais do que apenas um plano.	Planear
251.	Sala JI 1	Durante o fazer estive perto do V. O V estava a desenhar um arco iris.	Fazer

252.	Sala JI 1	O V disse podíamos fazer um desenho os dois. O V pediu-me que desenhasse um vulcão e um foguetão. Ajudei-o, e fizemos em conjunto um desenho.	Fazer
253.	Sala JI 1	Realizei a revisão com todos no chão. Comecei por pegar no telefone e dizer o que tinha feito durante o fazer. A dinâmica foi de passa a vez, mas como estavam quase todos o grupo acabou por ir perdendo o interesse. A meio decidi pegar no telefone e fingir que estava a falar com a minha mãe. Disse que ninguém estava a ouvir os colegas e que estava mesmo a ficar triste. Começaram todos a fazer silêncio.	Revisão
254.	Sala JI 1	Passado pouco tempo já todos estavam outra vez a dispersar e sem ouvir os colegas.	Revisão
255.	Sala JI 1A	Depois, passamos aos pequenos grupos. Fiquei com a auxiliar A. O grupo colou tecidos num frasco para fazer o embrulho para o Natal.	Pequeno grupo
256.		Almoçamos, e de seguida fiquei com o grupo no parque do avião pela primeira vez. Fui ter com o grupo e disse-lhes que iríamos ficar no parque do avião e o V disse: “Que fixe.”	Interação criança adulto
		A ST estava bastante feliz e perguntou-me por diversas vezes se os outros estavam a dormir enquanto ela estava a brincar. Respondi-lhe que sim.	Interação criança adulto

2

de dezembro			
Nº de Registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
257.	Sala JI 1	Cheguei, e o LO viu-me. Disse que não queria entrar. Acabou por entrar comigo.	Interação criança adulto
258.		Estive a conversar um pouco com a educadora P sobre o que se sucedia com a festa de natal.	Interação equipa educativa

3

de dezembro

Nº de Registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
259.	Sala JI 1	Quando cheguei conversei com a educadora P sobre um livro: "desculpam-me	Interação equipa educativa
260.	Sala JI 1	Preparei o quadro das mensagens	Quadro das mensagens
261.	Sala JI 1	Fomos ver o quadro das mensagens. Hoje já tinha bastantes crianças	Quadro das mensagens
262.	Sala JI 1	O R começou por contar de forma desordenada, a K ajudou-o.	Quadro das mensagens
263.	Sala JI 1	Hoje planeamos com a estrada das áreas. Começou o LT.	Planear
264.	Sala JI 1	O LT disse que ia para todas as áreas menos a dos livros	Planear
265.	Sala JI 1	O RA e o AL planearam juntos ir para a área da casa e para a área dos blocos	Planear
266.	Sala JI 1	Estive com o LT aos fogos. Usei um capacete de bombeiro e um secador e apagava as chamas onde o Lt dizia que havia. O LO juntou-se	Interação criança-adulto
267.	Sala JI 1	A MI estava a construir algo com as figuras geométricas. Abordei-a. Disse me que estava a construir uma bola	Interação criança-adulto
268.	Sala JI 1	O LM juntou-se a nós e fez uma casa	Interação criança-adulto
269.	Sala JI 1	O LM disse que fazíamos coisas muito engraçadas com os triângulos e quadrados	Interação criança-adulto
270.	Sala JI 1	A professora C chegou. Colocámo-nos numa roda	Atividade
271.	Sala JI 1	A C disse que hoje tinha uma história para contar. Contou uma história enquanto cantava diferentes músicas	Atividade
272.	Sala JI 1	O grupo que outrora estava tão agitado neste momento estava bastante calmo	Atividade
273.	Sala JI 1	Durante a história cantada levantamo-nos duas vezes para fazer movimentos e mesmo assim o grupo conseguir retornar bastante bem à calma	Atividade

274.	Sala JI 1	Quando a música acabou ficamos em roda. A educadora P voltou a planejar com cada um e explicou que hoje a auxiliar A e eu iríamos ajudar a acabar os frascos para os presentes e a ela iria tirar fotografias,	Interação criança-adulto
275.	Sala JI 1	Pintei com algumas das crianças	Interação criança-adulto
276.		No almoço acabei por ficar com a S. A S disse que estava triste por achas que já não ia conseguir lavar os dentes, e pediu-me ajuda para terminar mais rápido.	Interação criança-adulto
277.	Espaço exterior: parque avião	Ficamos no parque do avião. A MI e a S colocavam-se em cima do escorrega e chamavam-me enquanto acenavam	
278.	Espaço exterior: parque avião	O D fingiu que estava a pilotar o avião	
279.	Espaço exterior: parque avião	Neste momento, os conflitos entre o grupo diminuem bastante	

### 6 de dezembro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
280.	Sala JI 1	Cheguei com a ME. A ME disse-me que precisava de papel para se assoar e ajudei-a.	Interação equipa educativa
281.	Sala JI 1	Fomos ver o quadro das mensagens. A educadora P hoje dinamizou. Contamos as mensagens e cada um teve oportunidade de fazer uma tarefa.	Quadro das mensagens
282.	Sala JI 1	O grupo planeou com a aranha. A K conseguiu repetir a música bastante bem	Planejar

283.	Sala JI 1	Durante o fazer fiquei com o AN a colar os tecidos e a pintar o frasco para a vela. Comecei por lhe mostrar e depois por perguntar se o queria fazer comigo. Disse-me que sim	Interação criança-adulto
284.	Sala JI 1	Depois do fazer organizei o grupo em conjunto com a equipa educativa para tirarmos a foto de grupo.	Interação criança-adulto
285.	Sala JI 1	Coloquei-me fora do ângulo da fotografia , e a educadora P disseme que poderia aparecer se assim o quisesse. Senti-me muito feliz e coloquei-me junto do D.	Interação equipa educativa
286.	Sala JI 1	Depois das fotografias passamos o tempo a ensaiar para a festa de Festa de Natal natal. Estive apenas a observar porque não sabia ainda o guião.	
287.	Espaço Exterior: lateral	Durante o almoço o RA fez uma birra porque queria ficar perto do DI mas não conseguiu. A educadora P esteve durante bastante tempo a tentar acalmar o RA, mas o RA acabou sempre por chorar mais e não se acalmar. A educadora P explicou-lhe que estava a tomar a sua decisão e que iria ter consequências, como não ter tempo para lavar os dentes.	Regulação emocional
288.	Espaço Exterior: lateral	O RA acabou por se calmar, mas ficou só comigo. Quando acabei de arrumar tudo lhe disse que tínhamos mesmo de entrar. O RA começou a chorar bastante e a dizer que não. Disse-lhe que a P já tinha falado com ele e que isto era a consequência dos seus atos. O RA acabou por se acalmar e entrar.	Regulação emocional
289.	Espaço exterior: avião	Fiquei com a ST,D,SÁ,MI,LO e V no parque do avião. Levei blocos porque o LO dizia sempre que era chato estar só no parque	Interação criança-adulto
290.	Espaço exterior: avião	O D ficou na caixa de areia a brincar	Interação criança-adulto

**7 de dezembro**

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
291.	Sala JI 1	Fiz o quadro das mensagens com o grupo. Pedi ao BE que contasse quantas mensagens existiam hoje. O BE contou o número de mensagens bem, e colocou nas suas mãos o número bem, mas depois quando perguntei então quantas mensagens existiam hoje não me conseguiu dizer.	Quadro das mensagens
292.		Para hoje o grupo planeou com bandeletes de rena e chapéus de pai natal. Cada um escolheu um. Para escolher a primeira criança perguntei quem tinha uma rena na sua cabeça. Foram vários os que me disseram que tinham. Acabei por gradualmente dar cada vez pistas mais concretas para a criança em que estava a pensar.	Planear
293.	Sala JI 1	O RA disse que queria fazer os seus planos com o AL. O RA faz sempre planos em conjunto. A MI disse que queria ir com eles para cima da área da casa para brincarem. Chamei o RA disse-lhe que a MI tinha planeado o mesmo que eles.	Planear
294.	Sala JI 1	A maior parte das crianças foi para a área da casinha brincar. Por norma, o grupo tende a ir para as áreas onde estão mais crianças	
295.	Sala JI 1	O LT estava a chorar. Fui ter com ele à área da casinha. O RA disse que para resolvermos as nossas coisas tínhamos que usar as nossas palavras e o Lt estava só a gritar	Regulação emocional
296.	Sala JI 1	Estive durante a manhã a ajudar a equipa educativa a fazer os adereços para a festa de Natal	
297.	Sala JI 1	Ajudei a ME a pintar o frasco da vela	Interação criança adulto
298.	Sala JI 1	Percebi que o RF comunica com o AL através de gestos, devido à barreira linguística.	Interação entre pares
299.		Depois de almoço fomos para o ginásio porque estava a chover. O LO entalou-se e por isso estive sempre ao meu colo a fazer gelo e quanto víamos histórias.	Interação criança-adulto

**9 de dezembro**

<b>Nº de registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
300.	Sala JI 1	Quando cheguei o LO também estava a chegar. Perguntei-lhe como estava o seu dedo. Escondeu-se.	Interação criança-adulto
301.	Sala JI 1	A MI foi dar-me os bons dias	Interação criança-adulto
302.	Sala JI 1	A MI estava a brincar com os blocos, fui para perto dela e estive durante algum tempo a brincar com ela.	Interação criança-adulto
303.	Sala JI 1	Chamei todos para o quadro das mensagens. Ao fim de uma contagem em tom de brincadeira acabaram todos por ver	Interação criança-adulto
304.	Sala JI 1	O BE quer sempre contar as mensagens e por isso tenho tentado dar-lhe outra função	Quadro das mensagens
305.	Sala JI 1	Hoje utilizei apenas os símbolos para lhes designar algo para fazer.	Quadro das mensagens
306.	Sala JI 1	Passamos para o tempo de planear. Não sabia o que tinha sido proposto e como a educadora P estava a falar com pais decidi usar os fantoches. O R disse que não queria porque queria o símbolo dele era um rinoceronte	Planear
307.	Sala JI 1	O RA acabou por perceber que cada um tinha o fantoche do seu dedo e por isso começou a chorar	Planear
308.	Sala JI 1	O RA ultimamente quando é contrariado chora e começa a gritar	Regulação emocional
309.	Sala JI 1	Depois de todos planearem, fui ajudar na construção dos adereços para a festa de natal	
310.	Sala JI 1	Pedi ao LT e ao D que pintassem os adereços que tinham feito e mostraram bastante interesse em fazê-lo.	Interação criança-adulto
311.	Sala JI 1	Arrumamos tudo, e como o grupo não estava conseguir organizar-se para fazer um roda a educadora P utilizou imos círculos enquanto dizia o nome da criança que queria que se sentasse.	Interação criança-adulto

312.	Sala JI 1	Depois de todos terem comido a fruta. Começamos a ensaiar o teatro para amanhã. A ME estava sempre distraída e a S disse-lhe: “vira-te tens que te concentrar”	Interação entre pares
313.	Sala JI 1	A professora de inglês acabou por chegar. Fomos para os pequenos grupos	
314.	Sala JI 1	O grupo do gato foi para a sala da educadora C. Estivemos a decorar as coisas para amanhã enquanto que o grupo brincava com um jogo de construção	Interação pequeno grupo
315.	Sala JI 1	O BE abordou-me enquanto chorava. O V estava por de trás a dizer que ele não dizia por favor. Disse ao BE para usar as palavras, e tentei acalma-lo. O BE acalmou se e disse por favor ao V.	Regulação emocional
316.	Sala JI 1	Durante o almoço a ME esteve bastantes vezes a gritar “preciso de ajuda”. Tive que por diversas vezes dizer-lhes que tinha que não gritar ao pedir as coisas e que tinha que utilizar as palavras mágicas como pro favor ou se faz favor	Interação criança-adulto
317.	Parque exterior: avião	Fiquei no parque com o grupo que costuma estar.	
318.	Parque exterior: avião	O LO fez xixi nas calças e tive que o ir ajudar. O LO tem falado bastante mais comigo e sinto que já o começo a conquistar.	Interação criança-adulto
319.	Parque exterior: avião	No parque o V abordou-me e disse que tinha feito um mickey com pneus.	Interação criança-adulto
320.	Parque exterior: avião	Disse lhe que estava muito bonito. O V perguntou se podia tirar uma fotografia e eu disse-lhe que sim	Interação criança-adulto

**10 de dezembro**

<b>Nº de registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
321.	Sala JI 1	Hoje foi a festa de natal, pelo que a manhã resumiu-se à concretização da festa.	
322.	Espaço exterior: parque avião	Depois de almoço fiquei com o grupo. O RF ficou também.	Interação criança-adulto
323.	Espaço exterior: parque avião	O LO perguntou-me porque é que o RF estava connosco, disse-lhe que hoje o RF ia dormir mais tarde.	Interação criança-adulto
324.	Espaço exterior: parque avião	Estive a falar um pouco com o V. Perguntei-lhe o que gostava de fazer. O V respondeu-me que gostava de jogar à bola. Perguntei-lhe se gostava de ir ao cinema, disse-me que sim. O V disse-me que o cinema é uma sala muito escura onde passam filmes e que não tem janelas. Perguntei-lhe se não tinha medo, e o V disse-me que não.	Interação criança-adulto

### 13 de dezembro

<b>Nº de registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
325.	Sala JI 1	O RF bateu no LT. Aproveitei para implementar o recurso da UC de NEE. O LT disse que se sentia triste e colocou o emoji de triste. O RfF apenas observou. perguntei ao LT o que podíamos fazer para o ajudar. Respondeu-me que pedir desculpa ajudava.	Interação criança-adulto
326.	Sala JI 1	Fomos ver o quadro das mensagens. Penso que nunca tinha dinamizado o quadro das mensagens com tantos elementos do grupo e por isso foi mais desafiante. A educadora P estava também presente e auxiliou-me	Quadro das mensagens

327.	Sala JI 1	Para planear a educadora P perguntou se alguém tinha alguma sugestão. O DI disse que tinha. A educadora P disse-lhe para ir buscar os objetos com que gostaria de planear. O DI foi buscar os talheres e a educadora P percebeu que ele queria planear utilizando os cartões das áreas.	Planear
328.	Sala JI 1	Planeamos assim. A maioria das crianças do grupo foi para a área das artes e da casa.	Planear
329.	Sala JI 1	Ajudei algumas das crianças nas áreas das artes e tentei perceber o que estavam a desenhar.	Fazer
330.	Sala JI 1	Tive, também, o privilégio de ajudar algumas das crianças na escolha do cheiro da vela enquanto decorria o fazer	Fazer
331.	Sala JI 1	Quando nós sentamos para comer a fruta a educadora P disse que eu tinha algo para falar com o grupo	Interação grande grupo
332.	Sala JI 1	Disse ao grupo que há uns dias o V tinha apanhado uma folha do chão e que o RF dizia que não era verdadeira porque estava no chão da nossa escola.	Interação grande grupo
333.	Sala JI 1	A K disse que os pássaros é que têm penas e têm penas de muitas cores	Interação grande grupo
334.	Sala JI 1	Perguntei ao grupo de gostavam de saber mais coisas sobre as penas e recebi um feedback bastante positivo. A educadora P também considerou o mesmo.	Interação grande grupo
335.	Sala JI 1	Hoje fomos almoçar mais cedo porque trocamos com a sala do ji 1A	Alimentação
336.	Sala JI 1	Depois de almoço como estava a decorrer o mindfulness fiquei com o grupo na lateral. Estavam lá as trotinetes e rapidamente o grupo esqueceu-se dos legos que levávamos e dirigiu-se para estes.	Interação criança-adulto
<b>14 de dezembro</b>			
<b>Nº de registo</b>	Contexto	Descrição do Momento	Tema
<b>10 de janeiro</b>			

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
350	Sala JI 1	Quando cheguei a auxiliar A disse-me que pelo menos de manhã a educadora P não iria estar presente e perguntou como queria organizar o dia sendo que já tinha visto a planificação. Conversamos um pouco sobre o que pretendia fazer e a auxiliar A acabou por me aconselhar para que as atividades corressesem melhor.	Interação equipa educativa
351	Sala JI 1	Estive a preparar o quadro das mensagens e a auxiliar A foi recebendo as crianças.	Quadro das mensagens
352	Sala JI 1	Fomos ver o quadro das mensagens. Pedi ao D que contasse quantas mensagens tínhamos. O D contou: "1,2,4,3,5." Perguntei se todos concordavam. A MI disse que era "1,2,3,4,5". O DI olhou para mim, acenei-lhe com a cabeça e disse que era isso. O DI repetiu o que a MI disse	Quadro das mensagens
353	Sala JI 1	Como ainda não tinham chegado todas as crianças todas tiveram oportunidade de ter uma função durante o tempo do quadro das mensagens.	Quadro das mensagens
354	Sala JI 1	O LT chegou e disse que eu ainda não tinha visto o presente de natal dele. Disse-lhe que era o meu primeiro dia de volta	Interação criança-adulto
355	Sala JI 1	Quando desvendamos a mensagem das penas perguntei ao grupo o que achavam que era. O DI disse que era uma folha. A MI disse que era um brinquedo. O LT disse que era uma pena.	Quadro das mensagens
356	Sala JI 1	Disse que era mesmo isso! Uma pena, íamos descobrir mais sobre penas! O grupo reagiu com alguma felicidade e satisfação.	Quadro das mensagens
357	Sala JI 1	Para planear utilizamos o mapa das áreas. E a primeira vez que o grupo estava a ver o mapa das áreas e por isso apresentei-o. Perguntei à K onde estavam os símbolos, ela apontou. A MI disse que em cima eram as áreas. Mostrei-lhes como poderiam marcar no mapa as áreas para as quais iriam brincar. O grupo pareceu-me	Planear

		gostar da ideia. Planeamos, e o grupo conseguiu esperar e ouvir os planos uns dos outros.	
358	Sala JI 1	A Mi, a M e o D planearam em conjunto ir para a área da casa.	Planear
359	Sala JI 1	A maior parte das crianças decidiu ir para a área da casa.	Planear
360	Sala JI 1	Sentei-me na área das artes. Fui chamando as crianças à vez e no final deixava-as ver a sua garrafa. Durante o processo e , mesmo já tendo explicado, as crianças foram me perguntando para que é que estávamos a fazer. Disse sempre que era para os ajudar, era para acalmar o coração.	Atividade: garrafas da calma as
361	Sala JI 1	Durante o tempo de fazer vi que a SS estava a fazer com as figuras geométricas. Perguntei o que estava a fazer disse me que era uma torre.	Interação criança-adulto
362	Sala JI 1	Ao lado o R estava a fader uma construção também com as figuras geométricas. Perguntei o que era e o R disse-me que era uma bola de futebol. Perguntei como é que ele iria fazer isso. Disse-me que já sabia. Juntava os triângulos e fazia uma bola	Interação criança-adulto
363	Sala JI 1	Arrumamos a sala. O grupo colaborou bastante e foi bastante rápido a arrumar a sala. Coloquei os círculos no chão e deixei que cada criança escolhesse o seu círculo.	Interação grande grupo
364	Espaço exterior	Depois de lancharmos fiquei com o grupo da aranha. Fomos para o exterior e vimos 3 vídeos.	Projeto: As penas
365		Áudio	Projeto: As penas
366	Espaço exterior	No fim, perguntei se alguém queria perguntar mais alguma coisa. O LT disse que gostava de ver as penas a cair.	Projeto: As penas

367	Espaço exterior	Procuramos na internet mas não encontramos nenhum vídeo , por isso coloquei uma fotografia. A MI disse que havia penas mais pequenas e penas maiores.	Projeto: As penas
368	Espaço exterior	Perguntei-lhe se sabiam porque. O LTA respondeu que era porque havia animais pequenos e animais maiores. Fiquei bastante contente com a resposta.	Projeto: As penas
369	Espaço exterior	Fomos para dentro para nos prepararmos para o almoço. Enquanto colocava as mesas o grupo esteve a aproveitar para brincar no exterior.	
370	Espaço Portefólio da criança exterior	Depois de almoço fiquei com alguns elementos do grupo no exterior. Levei um livro, “o cuquedo”. E perguntei ao V se me podia contar essa história. Disse-me que sim, perguntei-lhe se podia gravar e disse-me também que sim.	
371	Espaço exterior	A S estava sentada. A ST foi ter com ela e perguntou: “porque estás triste?”. A S respondeu: “ quero a minha mãe, tenho saudades dela.”	Emoções
372	Espaço exterior	A ST disse que podiam brincar juntos para ela ficar melhor	Emoções
373	Espaço exterior	A ST veio ter comigo e perguntou se era depois do lanche que a mãe vinha. Disse-lhe que sim. A ST foi dizer isso à S. A S começou a chorar.	Emoções
374	Espaço exterior	Fui ter com a S e perguntei-lhe como a poderia ajudar. Disse que queriam um abraço. Dei-lhe.	Emoções

11 de janeiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
375.	Sala JI 1	Quando cheguei a educadora P já tinha chegado. Aproveitei para conversar um pouco com ela sobre as próximas semanas.	Interação equipa educativa
376	Sala JI 1	Quando entrei a MI e a irmã estavam a chegar. A irmã da MI não estava a sentir-se preparada para entrar, então a educadora P sugeriu à educadora da irmã da MI para que ela ficasse alguns minutos ali.	Interação criança-adulto
377	Sala JI 1	Fui preparar o quadro das mensagens.	Quadro das mensagens
378	Sala JI 1	Sentei-me a brincar com a MI na área dos blocos. Colocámos alguns blocos e construímos uma pista.	Quadro das mensagens
379	Sala JI 1	Hoje fui recebendo algumas das crianças à porta e conversando um pouco com os pois, porque sinto que é a entidade com quem tenho menos lidado e sinto que é um ponto a melhorar.	Quadro das mensagens
380	Sala JI 1	A educadora P disse que era hora de ver o quadro das mensagens. Dirigi-me para lá com o grupo. A educadora P disse que hoje tinha uma coisa muito especial para vermos o quadro das mensagens. A educadora P mostrou um comando às crianças, e disse que primeiro teríamos de ligar o quadro das mensagens, e depois carregar no número da mensagem que a criança queria ver.	Quadro das mensagens
381	Sala JI 1	Achei esta dinâmica mesmo muito boa porque desta forma as crianças trabalham a numeração, e não contam apenas os números de seguida.	Quadro das mensagens
382	Sala JI 1	A educadora P pediu a uma das crianças que ligasse o quadro das mensagens.	Quadro das mensagens
383	Sala JI 1	Em seguida, pediu que carregasse num número que tivesse uma mensagem. A criança carregou num número que não tinha mensagem, e por isso a educadora P disse-lhe que teria de repetir.	Quadro das mensagens

384 Sala JI 1	Quando as crianças carregavam no número da mensagem eu desvendava-a.	Quadro das mensagens
385 Sala JI 1	Para planejar a educadora P deu-me a vez. Para hoje as crianças teriam de tentar fazer com que as outras adivinhassem para onde iam. Dei um exemplo ao grupo para que percebessem melhor.	Planejar
386 Sala JI 1	Ao início as crianças não compreenderam muito bem, e apenas as crianças que planejaram no fim é que acabaram mesmo por perceber.	Planejar
387 Sala JI 1	Durante o tempo de fazer aproveitei para realizar as garrafas da calma com o grupo.	Atividade
388 Sala JI 1	Disse ao LT que a garrafa dele estava estragada , e se se importava de voltar a fazer outra. Respondeu-me que não, e que tinha gostado muito de fazer.	Atividade
389 Sala JI 1	Tentei convencer o RA e o LO mas não consegui. Não quis ir contra a sua vontade e como tenho ainda a semana toda deixei-os.	Interação criança-adulto
390 Sala JI 1	Fomos comer a fruta. Sentei-me ao lado do RA. O RA de manhã tinha dito que tinha uma novidade que queria contar aos amigos. Aproveitei e perguntei ao RA se queria contar a sua novidade. O RA disse que sim. O RA disse aos amigos que ia ter um “mano” chamado H. A educadora P disse que o RA ainda tinha mais uma novidade para dar, o RA disse acrescentou ainda que ia à neve.	Interação grande grupo
391 Sala JI 1	Respondi que a neve era mesmo muito gira, e disse que a S já tinha ido à neve , assim como o RF. A S disse que a neve era fria e fofinha. O RF disse que não havia muita neve quando estive na Alemanha.	Interação grande grupo
392 Sala JI 1	Gerou-se um momento de partilha em que as crianças foram partilhado acontecimentos e momentos que eram para eles importantes.	Interação grande grupo

393 Sala JI 1	Depois do momento de partilha não existia tempo para fazer os pequenos grupos e para a revisão, por isso a educadora P disse ao grupo que teríamos de escolher. Assim, quem queria fazer a revisão encostava-se à parede, e quem queria fazer os pequenos grupos ficava sentado no chão.	Interação grande grupo
394 Sala JI 1	A educadora P pediu a uma das crianças que contasse quantas estavam sentadas, e quantas estavam de pé e em seguida perguntou qual era o número que era maior. Chegamos à conclusão que era os meninos que estavam encostados à parede.	Interação grande grupo
395 Sala JI 1	O LT disse que queria mesmo ir ver as penas. A educadora P disse que não fazia mal, porque iríamos fazer noutro dia.	Interação criança-adulto
396 Sala JI 1	Sentei-me nas mesas com o grupo do gato. Fizemos a revisão fingindo que estávamos a telefonar a um amigo.	Revisão
397 Sala JI 1	Depois da revisão o grupo foi para a ginástica e eu fiquei a realizar algumas coisas da área da calma.	

### 12 de janeiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
398.	Sala JI 1	Fui mais cedo para q instituição. Quis acabar a área da calma antes que as crianças chegassem.	Interação equipa educativa
399.	Sala JI 1	O LO foi o primeiro a chegar. Disse-me bom dia e foi brincar.	Interação criança-adulto
400.	Sala JI 1	A MI chegou, com a irmã. A irmã da Mi voltou a ficar um pouco conosco.	Interação criança-adulto
401.	Sala JI 1	Chamei o grupo para ver o quadro das mensagens. Utilizei o comando tal como a educadora P ontem tinha usado.	Quadro das mensagens
402.	Sala JI 1	Pedi ao LO para contar as mensagens, disse que eram 5. A MI disse queriam 5 também	Quadro das mensagens

403.	Sala JI 1	Dei o comando ao DI e disse-lhe para carregar no número da mensagem que queria ver. Carregou no número 1. E vimos a mensagem. O LT carregou no número 5 e vimos a mensagem número 5. O BE carregou na mensagem número 3. Hoje como estavam mais crianças acabaram por não participar todos	Quadro das mensagens
404.	Sala JI 1	Para planear utilizei o quadro de escrever. Disse lhes que ia para a área das artes e desenhei um pincel. Ao contrário da dinâmica de ontem o grupo percebeu bastante bem e acabou por se interessar mais até a tentar adivinhar para onde iam os outros.	Planear
405.	Sala JI 1	Perguntei ao RA se queria fazer uma garrafa. Disse-me que não. Disse-lhe que não sujava as mãos e já todos os amigos tinham feito. Disse-me que não fazia mal mas não queria mesmo fazer. Respeitei	Interação criança-adulto
406.	Sala JI 1	Mostrei ao LO uma garrafa da calma. O LO disse-me que queria fazer. Colocou as bolas e brilhantes. Perguntou-me onde estava a água, disse-lhe que colocávamos no final.	Atividade
407.	Sala JI 1	Sentei-me na área dos blocos a brincar com o DI e com a ST. Construámos uma pista. A MI foi buscar umas peças e colocou um cilindro por cima da pista do DI. O DI disse que não podia ser assim. A MI disse que era assim.	Interação entre pares
408.	Sala JI 1	Disse à MI para explicar ao DI o que queria fazer. O DI respondeu que não podia ser porque assim os carros não passavam. Experimentamos a ideia da MI e vimos que não funcionava.	Interação entre pares
409.	Sala JI 1	Disse ao grupo que faltavam 5 minutos para arrumarmos. Senteime a fazer um puzzle com a MI.	Interação criança adulto
410.	Sala JI 1	A educadora P alertou-me que já estava na hora de arrumar. Pedi ao grupo para arrumar.	Interação entre equipa educativa

411.	Sala JI 1	Até a educadora P começar a cantar a música do arrumar nenhuma das crianças arrumou. Coloquei os círculos no chão à medida que fui dizendo os nomes de quem se iria sentar.	Interação grande grupo
412.	Sala JI 1	Fui buscar o livro e perguntei o que é que achavam que íamos fazer agora. O LT disse que íamos ver o livro de que cor é um beijinho	Atividade
413.	Sala JI 1	Perguntei quem tinha o livro em casa e várias crianças disseram me que sim. Perguntei de que cor é que achavam que era um beijinho. O RA disse que era cor-de-rosa porque os nossos lábios eram cor de rosa	Atividade
414.	Sala JI 1	Comecei a contar a história. Quando estava na página do verde o R disse que o verde era a cor do sporting e da alface	Atividade
415.	Sala JI 1	Durante as diversas páginas o grupo foi demonstrando interesse pelas páginas e comentavam o que observavam	Atividade
416.	Sala JI 1	Na página do cinzento apareceu um monstro. O R disse que tinha medo dos monstros porque o pai dormia no sofá.	Atividade
417.	Sala JI 1	O V disse que não existiam monstros	Atividade
	Sala JI 1	A ST disse que quando tinha medo dos monstros o pai abraçava e dormia com ela	Atividade
418.	Sala JI 1	Estivemos durante algum tempo a falar sobre os monstros e como se sentiam e a certo ponto senti que não iria recuperar o interesse do grupo para acabar o livro mas consegui. Aproveitei e perguntei à ST se o pai lhe dava um beijinho quando estava com medo. Disse-me que sim, perguntei ao grupo afinal de que cor é que achavam que era um beijinho.	Atividade
419.	Sala JI 1	Fomos para a página em que percebemos que os beijinhos são da cor que quisermos.	Atividade

420.	Sala JI 1	A educadora P disse descreveu alguns dos corações que eu estavam desenhados no livro e disse que podiam ser cores dos nossos beijinhos.	Atividade
421.	Sala JI 1	Perguntei-lhes agora de que cor é que achavam que era um beijinho. O V disse que era cor de rosa por causa dos nossos lábios.	Atividade
422.	Sala JI 1	Para distribuir as águas a educadora P fez um jogo. Disse uma característica de uma criança e as outras tinham que adivinhar e posteriormente eu dava a água.	Interação grande grupo
423.	Sala JI 1	A educadora P disse-me para escolher uma característica é dizer . Disse que agora iria dar a água a quem tivesse o cabelo castanho. Eram 5 pessoas.	Interação grande grupo
424.	Sala JI 1	A educadora P perguntou então quantas águas é que eu iria dar. Contamos.	Interação grande grupo
425.	Sala JI 1	Fomos fazer a revisão. Fiquei com o grupo do gato. A dinâmica foi a do telefonema. O grupo aderiu bastante.	Revisão
426.	Sala JI 1	Escrever anotações papel	Revisão
427.	Sala JI 1B	Fomos para o pequeno grupo. Fizemos uma atividade sobre contagens. Cada criança tinha que colar o número de feijões que dizia na folha (correspondência).	Pequeno grupo
428.	Sala JI 1 <sup>a</sup>	Fiquei perto do RA e do B. Ambos conseguiram fazer a atividade é só precisaram de ajuda para colocar a cola.	Pequeno grupo
429.	Sala JI 1 <sup>a</sup>	Sentei-me ao pé do LO. O LO tinha todas as correspondências bem menos a do 5. Contamos os feijões. O Lo percebeu que tinha que tirar um dos feijões.	Pequeno grupo
430.	Espaço exterior: avião	Depois do almoço fiquei com o grupo. Joguei à bola com a SS e com a ST. O D juntou-se.	Interação criança-adulto

431.	Espaço exterior: avião	A SS estava com a bola na mão. O V estava perto dela a dizer: “da me dá me “. A SS dizia” calma calma”. Disse ao V que tinha que se acalmar. O V disse que não se queria acalmar queria a bola. Pedi à SS que explicasse ao V o que iria fazer com a bola. Acabaram por jogar os dois	Regulação emocional
432.	Espaço exterior: avião	O V disse à ST que era do sporting. É que tinha que agarrar a bola com as mãos, com as luvas grossas que eles usavam.	Interação entre pares

#### 24 de janeiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
431.		O LM chegou. Disse adeus ao pai, penso que o LM não percebeu Sala JI 1 que já estava na sala porque pareceu surpreendido.	
432.	Sala JI 1	Chamei o grupo para ver o quadro das mensagens. Comecei por pedir ao RF para ir buscar o comando. O RF disse-me que tinha uma ideia , depois de lhe pedir para explicar o RF disse-me que podíamos fingir que estávamos a telefonar ao quadro das mensagens. Pedi-lhe para ir buscar um telemóvel.	Quadro das mensagens
433.	Sala JI 1	A NA contou o número de mensagens. O AN começou por contar 1,2,3,4,6 e 5. O RF disse que o podia ajudar. O RF apontou para onde estava o 5 e disse ao AN: “ este é o cinco”	Quadro das mensagens
434.	Sala JI 1	Uma das mensagens era a descoberta da nova área: a área da calma. O LM perguntou-me para que serviam as caras, disse que poderiam colocar conforme aquilo que sentiam. A MI perguntou-me: “comé tu te sentes?” Disse-lhe que estava feliz e coloquei o emoji de feliz.	Quadro das mensagens

435.	Sala JI 1	Para planear propus que fizéssemos um desenho em conjunto. A MI fez um desenho circular e disse que era a área da casa.	Planear
436.	Sala JI 1	O LT desenhou uma baleia. Disse que tinha aprendido a fazer uma baleia e por isso queria mostrar, mas que iria para a área da casa para brincar aos ninjas.	Planear
437.	Sala JI 1	Todas as crianças tiveram oportunidade de planear e no fim tivemos oportunidade de contruir um desenho.	Planear
438.	Sala JI 1	Perguntei ao AN se queria fazer uma garrafa da calma, respondeu-me com muito entusiasmo que sim.	Interação criança-adulto
439.	Sala JI 1	Durante a fruta, o grupo teve oportunidade de fazer o grande grupo. No grande grupo perguntei como tinha sido o fim de semana de cada criança e se gostavam de partilhar alguma coisa,	Grande grupo
440.	Sala JI 1	O V disse que no fim de semana tinha dormido em casa da avó, outra vez. A ST partilhou que tinha uma cama que tinha outra cama por cima, um beliche.	Grande grupo
441.	Sala JI 1	A K disse que foi à praia e apanhou conchinhas. O R disse que molhou os pés, como na piscina.	Grande grupo
442.	Área das artes	Na revisão cada criança foi buscar um brinquedo das áreas em que tinha brincado. Todas as crianças exceto a S que foi buscar marcadores.	Revisão
443.	Sala JI 1	Foi possível perceber que a maioria das crianças brinca na área da casa e que esta está em pelo menos um dos seus planos.	Revisão
444.	Espaço extetior	O grupo do gato esteve a ver vídeos comigo no exterior.	Projeto: as penas
445.	Espaço extetior	O V disse que as penas davam cores aos passarinhos.	Projeto as penas

446.	Espaço extetior	A ME ao ver os vídeos disse que havia penas azuis, verdes, amarelas.	Projeto as penas
447.	Espaço extetior	O V disse que os pássaros voavam no céu e caíam as penas e por isso é que vinham parar ao chão.	Projeto as penas
448.	Espaço extetior	A K respondeu ao V e disse que era mentira porque os pavões não voavam e ela já tinha visto penas no chão	Projeto as penas
449.	Espaço extetior	Nos vídeos vimos: a constituição das penas, os animais que têm penas, as cores das penas e como é que vão parar ao chão.	Projeto as penas
450.		A SS no almoço disse que lhe doía a barriga, pediu-me um abraço.	Interação criança-adulto
451.	Espaço extetior	O V e o RF estiveram a brincar aos monstros. Fingiam que os meninos da sala do JI1A eram os monstros e fugiam deles.	Interação entre pares
452.	Espaço extetior	A ST quis brincar com a MI e com a SS, mas estas não quiseram. A ST abordou-me a chorar. Perguntei-lhe se tinha tentado conversar com a SS e com a MI. Disse-me que não, disse-lhe que primeiro tinha que tentar falar com as amigas. A ST acabou por brincar com a MI e a SS depois de falar com elas, olhou para mim e fez-me o sinal de fixe.	Interação entre pares
453.	Espaço extetior	O V foi brincar para a caixa de areia. O V disse que estava a fazer um bolo, e que gostava de bolos.	Interação criança-adulto
<b>25 de janeiro</b>			
<b>Nº de registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
454.	Sala JI 1	A MI, a K e o RF foram para cima da área da casa e fizeram um piquenique.	Interação entre pares
455.	Sala JI 1	Perguntei ao grupo se gostava de ver as mensagens com o comando ou com o telemóvel. A MI disse que gostava de ligar às mensagens, como ontem. Foi buscar o comando.	Quadro das mensagens

456.	Sala JI 1	A MI contou as mensagens e carregou no número 5. Passou o telemóvel ao RF, e vimos a mensagem 3. O RF passou o telemóvel à ME e vimos a mensagem número 1. Passou ao B e vimos a mensagem número 4, e por fim vimos a mensagem número 2.	Quadro das mensagens
457.	Sala JI 1	Na mensagem número 5, estava a construção de um novo símbolo para a nossa nova área da calma. Mostrei-lhes a minha proposta de símbolo. A K disse; “ é uma garrafa, como a garrafa do coração, eu gosto”.	Quadro das mensagens: área da calma
458.	Sala JI 1	Perguntei à ME se gostava de fazer uma garrafa para ficar calma. A ME perguntou-me o que era isso, disse-lhe que era para colocar na área da calma para quando estivéssemos muito chateados A ME disse que sim. A ME fez a garrafa.	Área da calma
459.	Área da calma	A ME sentou-se na área da calma e brincou um pouco com a garrafa. A ME viu as garrafas dos outros. A ME perguntou o que eram as carinhas. Disse-lhe que era onde podia dizer como se sentia. A ME retirou os emojis todos da bolsa e colocou-os no chão. Mostrou-me o emoji de feliz e disse que se sentia assim.	Área da calma
460.	Sala JI 1	A educadora P sentou-se a ver um livro com algumas das crianças. Rapidamente, o grupo juntou-se todo para ver os livros.	Interação criança-adulto
461.	Sala JI 1	O V, o RF e o R durante a arrumação da sala não ajudaram e mantiveram-se a ver livros.	
462.	Sala JI 1	Quando estávamos a comer a fruta partilhei, em grande grupo, que me sentia triste porque havia amigos que não tinham ajudado a arrumar. A educadora P disse que tínhamos um prolema entre mãos, e perguntou se alguém tinha alguma ideia para os ajudarmos.	grande grupo
463.	Sala JI 1	A K disse que amanhã podiam ser eles a arrumar a sala todas e os outros ficavam a brincar. A educadora P disse que achava que isso não era muito justo.	grande grupo

464.	Sala JI 1	O LT disse que eles amanhã podiam ajudar a arrumar. Todos concordaram.	grande grupo
465.	Sala JI 1	Fizemos a revisão. Durante a revisão o R esteve com bastantes dificuldades de se concentrar.	Revisão
466.	Espaço exterior	O V na ginástica conseguiu fazer cambalhotas. Enquanto esperava pela sua vez acabava por não se conseguir concentrar.	Ginástica
467.	Espaço exterior	Quando estávamos no parque o V fez uma construção. O V veio mostrar-me a sua construção e disse que estava só a cair (não ficava de pé). Perguntei-lhe porque é que achava isso. O V disse que tinha um lado maior que o outro (com mais peças). Perguntei-lhe se o lado que tinha mais peças era o lado para o qual a sua construção caía. Disse-me que sim. Retirou peças do lado que tinha mais e colocou no que tinha menos. O V disse que antes um lado era maior do que o outro e caía, mas que agora como estavam iguais não caíam.	Interação criança-adulto
468.		A S sentou-se na cadeira, colocou a caixa dos livros ao alto e colocou um livro por cima. A S passou grande parte do seu tempo a ver um livro.	

26

de janeiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
469.	Sala JI 1	Perguntei à MI se queria acabar a atividade de ontem e acabar de colar os animais com penas. Disse-me que sim. O RF disse que também queria acabar.	Projeto: as penas
470.	Sala JI 1	A MI e o RF acabaram de colar os animais e não me perguntaram nada, ambos sabiam quais é que tinham penas e quais é que não tinham.	Projeto: as penas

471.	Sala JI 1	O A e o R chegaram. Perguntei a ambos se queriam acabar a atividade das penas e ambos me responderam que sim com bastante entusiasmo. O R e o A eram as crianças com mais dificuldade. Ajudei-os a recortar as imagens e depois colamos. As duas crianças antes de colar diziam-me sempre onde iam colar e esperavam que lhes respondesse.	Projeto: as penas
472.	Sala JI 1	Vimos o quadro das mensagens, mas desta vez com o comando. O AN contou o número de mensagens e carregou para vermos a mensagem número 1.	Quadro das mensagens
473.	Sala JI 1	A MI carregou na mensagem número 5, e passou o comando ao RF. O RF esteve bastante tempo a observar o comando. Mostroume o comando e estava a carregar no número 0. Voltamos a contar as mensagens e o RF disse que não havia 0 no quadro das mensagens.	Quadro das mensagens
474.	Sala JI 1	A MI planeou ir para a área da casa trabalhar com o RF, e depois planeou ir para a área das artes fazer um desenho com a K. No fim, a Mi disse: “tenho dois planos” e fez o número com os dedos.	Planear
475.	Sala JI 1	O RF disse que hoje o único plano era ir para a área da casa.	Planear
476.	Sala JI 1	A K planeou ir com a MI para a área das artes, e depois ir para a área da casa cozinhar para mim.	Planear
477.	Sala JI 1	O NA planeou ir para a área da casa fazer comida.	Planear
478.	Sala JI 1	O AL apontou para a área da casa e fingiu que estava a cozinhar.	Planear
479.	Área da calma	A ME sentou-se na área da calma com a MI. Estiveram a ver as garrafas. A MI disse que a dela era bonita.	Área da calma
480.	Área da calm	O R foi depois para a área da calma, sentou-se a ver a sua garrafa e colocou um emoji de feliz. O R estava bastante calmo e decidiu ir para a área da calma apenas para brincar com a garrafa.	Área da calma
481.	Sala JI 1	A auxiliar A sentou-se a ver um livro. Tal como ontem, em poucos minutos o grupo estava todo à volta da auxiliar A. A auxiliar A leu cinco histórias e arrumamos a sala.	Interação criança-adulto

482.	Sala JI 1	O V chegou. Perguntei ao V o que achava de fazermos um livro sobre ele. O V respondeu-me que gostava muito. Perguntei ao V se queria fazer um desenho dele, o V disse que não porque queria ir ouvir a história.	Interação criança-adulto
483.	Sala JI 1	Durante o grande grupo o D sentou-se em cima da mesa, e o AL e o RF estavam a correr na sala. Quando nos sentamos para fazer a revisão perguntei ao grupo se poderíamos correr na sala. Todos me disseram que não, e que também não nos podíamos sentar em cima da mesa.	Grande grupo
484.	Sala JI 1	Fizemos a revisão em grande grupo. O LM disse que apenas teve tempo de ouvir a auxiliar A a contar histórias, por isso tinha estado na área dos livros. Assim como, o R, a ME, o V e a K.	Revisão
485.	Sala JI 1	O AN disse que esteve na área da casa a calçar os sapatos, e depois construiu uma casa para os cavaleiros.	Revisão
486.	Sala JI 1	A ST disse que esteve a arrumar a área da casa.	Revisão
487.	Sala JI 1	O LT disse que viu livros e brincou aos ninjas.	Revisão
488.	Sala JI 1	A MI disse que viu livros, desenhou e brincou com o RF.	Revisão
489.	Sala JI 1	O BE teve terapia, mas ainda assim partilhou que esteve a brincar na área da casa, em cima.	Revisão
490.	Sala JI 1	O RF disse que brincou com a MI na área da casa e viu livros.	Revisão
491.	Sala JI 1	O D disse que brincou na área da casa.	Revisão
492.	Sala JI 1	Na atividade das penas ajudei mais o BE e o AL.	Projeto: As penas
493.	Sala JI 1	O V conseguiu não cortar sozinho e a auxiliar A ajudou-o.	Projeto: As penas
494.	Sala JI 1	Depois de todos colarmos percebemos que quem tinha penas eram os animais que voavam e tinham asas, as aves.	Projeto: As penas
495.	Espaço exterior	A ST estava a chorar porque não tinha ido lavar os dentes. Expliquei-lhe que ainda nenhum dos amigos tinha ido. Não se acalmou. Disse-lhe que tinha mesmo de se acalmar e podia perguntar aos amigos se já tinham ido.	Interação criança-adulto

496.	Espaço exterior	O V quando ia lavar os dentes disse que tinha pasta de menta. O RF disse que a dele era vermelha e por isso era de morango.	Interação entre pares
497.	Espaço exterior	A ST estava a andar de triciclo e o V estava no trajeto que a ST queria fazer. A ST começou a chorar e a gritar: “V, V, V”. O V disse-lhe para não gritar e saiu.	Interação entre pares
498.	Espaço exterior	O V pediu-me para jogar à bola. O RF juntou-se.	Interação criança-adulto
499.	Espaço exterior	O V tem passado muito tempo a brincar com o RF aos super heróis.	Interação entre pares
500.	Espaço exterior	Sentei-me a ver uma história com a S. a ST juntou-se.	Interação criança-adulto
501.	Espaço exterior	A ST contou uma história em inglês, observando as imagens: “This is the swing, they go up and down.”, “the babys are falling.” “the baby is going to lay down.” “mommy is saying goodbye baby, like my mom does to me.”.	Interação criança-adulto

27

**de janeiro**

<b>Nº de registo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Descrição do Momento</b>	<b>Tema</b>
502.	Sala JI 1	O RF, a MI e ao AL brincaram na área da casa.	Interação entre pares
503.	Sala JI 1	A MI ligou o quadro das mensagens com comando. Vimos a mensagem número 1.	Quadro das mensagens
504.	Sala JI 1	Hoje eramos bastante poucos e acabamos por repetir as crianças que viam as mensagens. Hoje as crianças viram as mensagem pela sua ordem “1,2,3,4 e 5.”.	Quadro das mensagens
505.	Sala JI 1	Para o planear utilizamos um origami de coelho. O RF ficou bastante entusiasmado.	Quadro das mensagens

506.	Sala JI 1	Cantamos a música do coelhinho e .o RF planeou ir para a área da casa com o D.	Quadro das mensagens
507.	Sala JI 1	O D planeou ir para a área das artes para pintar com tintas.	Quadro das mensagens
508.	Sala JI 1	O AL disse: “casa Kika”.	Quadro das mensagens
509.	Sala JI 1	O B chegou, chamou o meu nome e disse: “olha” e apontou para a camisola para eu ver. Era da patrulha pata	Interação criança-adulto
510.	Sala JI 1	O RF sentou-se na área da calma depois de lhe dizer que tinha que se acalmar . Mexeu na garrafa e passado um pouco na sua garrafa.	Área da calma
511.	Sala JI 1	O LT começou a bater na mesa fazendo um ritmo. Comecei a dançar e o LT sorriu para mim. O D juntou-se e dançou.	Interação criança adulto
512.	Sala JI 1	O V chegou. Perguntei-lhe se queria hoje fazer o desenho para o seu livro. O V respondeu-me que sim, e fez um desenho de si. O V foi buscar outra folha e fez vários riscos azuis. Perguntei-lhe o que era, disse-me que era a praia e que gostava muito de ir à praia.	Interação criança adulto
513.	Sala JI 1	O R foi buscar a garrafa. O R disse que estava calmo e foi buscar os emojis e colou o de feliz. O R perguntou-me o que era o emoji estranho. Disse-lhe que era de confuso.	Área da calma
514.	Sala JI 1	O D quando estávamos sentados a comer a fruta foi buscar a sua garrafa. A MI foi depois buscar também e disse que estava calma.	Área da calma
515.	Sala JI 1	Acabaram por irem todos buscar a sua garrafa. O D disse que tinha uma ideia: “Vamos apagar as luzes e deitar.”.	Área da calma
516.	Sala JI 1	O grande grupo acabou por ser passado a manipular as garrafas. A K disse que se sentia o coração muito calma.	Área da calma
517.	Sala JI 1	O LT disse que as bolinhas da garrafa pareciam que estavam a apanhar as ondas.	Área da calma

518.	Refeitório	Fomos para o refeitório onde fiz o pequeno grupo. A atividade de hoje era criar padrões. O R e o A tiveram bastante dificuldade em <u>recortar as imagens</u> , tive que os ajudar segurando-lhes nas folhas.	Projeto: as penas
519.	Refeitório	O LT tinha três imagens para criar um padrão e disse que gostava muito das suas imagens e da gaivota.	Projeto: as penas
520.	Refeitório	A S fez um padrão novo, e mostrou aos amigos. A ST conseguiu criar um novo padrão.	Projeto: as penas
521.	Espaço exterior	O LT encontrou uma abelha no chão e perguntou-me se podia ir lá com ele para ver se estava viva. Fui. O AN e o RF juntaram-se. O RF disse que tínhamos que ter cuidado com o ferrão. O LT perguntou-me se estava viva. Disse-lhe que achava que não. O LT perguntou se podíamos metê-la na horta. Disse-lhe que sim. O RF deu-me uma folha e levamos a abelha até à horta. Várias crianças foram atrás de mim. O LT depois de colocarmos a abelha no chão disse que ia ter muitas saudades da abelha.	Interação criança-adulto
522.	Espaço exterior	Fomos para o parque. A ST perguntou se podia ir lavar os dentes, disse-lhe que ainda nenhum amigo tinha ido.	Interação criança-adulto
523.	Espaço exterior	A auxiliar A chamou algumas crianças para irem lavar os dentes. O V que foi chamado disse ao RF para ir com ele.	Interação entre pares
524.	Espaço exterior	Chamei o LT para ir lavar os dentes. O LT disse-me que não queria ir dormir. Disse-lhe que era só um bocadinho e era para ficar mais descansado. O LT disse-me: “está bem”.	Interação criança-adulto
525.	Espaço exterior	A ST foi buscar um triciclo. O D foi buscar uma mota.	
526.	Espaço exterior	A ST disse que afinal queria a mota. Disse-lhe que tinha escolhido ir buscar o triciclo e o David a mota, por isso tinha que esperar que o D fosse brincar. A ST começou a chorar. Disse-lhe que tinha que se acalmar. A ST pediu para ficar perto de mim. Sentámo-nos no chão e contei-lhe uma história.	Interação criança-adulto

527.	Espaço exterior	O RF perguntou se podia ir buscar a garrafa da calma. Disse-lhe que não , porque usávamos na área da calma.	Área da calma
------	-----------------	---	---------------

28

**de janeiro**

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
528.	Sala JI 1	O RF e a MI brincaram na área da casa. Fizeram um piquenique no chão da sala, costuma ser em cima da casa.	Interação entre pares
529.	Sala JI 1	O NA chegou e disse-me “Olá” e mostrou-me a sua camisola da patrulha pata, disse-lhe que era muito bonita.	Quadro das mensagens
530.	Sala JI 1	O RF foi buscar o telemóvel, ligou ao quadro das mensagens para o “acordar”. Depois, viu a mensagem número 1.	Quadro das mensagens
531.	Sala JI 1	O AL viu uma das mensagens, e a MI e o RF tentaram ajudá-lo a perceber o que queriam dizer.	Quadro das mensagens
532.	Sala JI 1	A MI viu a última mensagem em que tinha as crianças e adultos que hoje não vinham. A MI perguntou quando é que a educadora P ia voltar. Disse-lhe que estava doente, mas ia voltar em breve.	Quadro das mensagens
533.	Sala JI 1	O AN viu a última mensagem.	Quadro das mensagens
534.	Sala JI 1	A K disse que queria ir buscar uma coisa para planear. Disse-lhe que podia ser. O RF disse que também tinha uma ideia para planear. Disse-lhes que podíamos para a semana cada um dar a sua ideia. O RF disse que era uma boa ideia.	Planear
535.	Sala JI 1	A K foi buscar os blocos. Disse que ia para a área das artes acabar de comer as bolachas, e depois iria para a área da casa com a MI brincar. A K deu um bloco à MI para planear.	Planear
536.	Sala JI 1	A MI disse que ia para a área da casa brincar com a K, e também com a MI, A MI disse que iam fazer comida para fazer um piquenique. A MI deu um bloco ao AL.	Planear

537.	Sala JI 1	O AL apontou para a casa e para a K. Fui buscar um cartão da área da casa e disse-lhe: “casa” e aponte para ele. O AL repetiu, e depois aponte para a K e repetiu também. O AL deu um bloco ao AN.	Planear
538.	Sala JI 1	O AN disse que ia brincar com os carros, perguntei-lhe qual era a área. O AN disse que era a área dos carros, fui com ele ver qual era a área. O AN disse que ia para a área dos blocos.	Planear
539.	Sala JI 1	O AN deu um bloco ao RF. O RF disse que ia para a área da casa com a Mi e com a K.	Planear
540.	Sala JI 1	Durante o tempo de fazer e como não havia música planei com a auxiliar A a próxima semana.	Interação entre equipa educativa
541.	Sala JI 1	O R estava bastante agitado, e a auxiliar A pediu para que o R se acalmasse. O R não se conseguiu acalmar. A auxiliar A sugeriu que o R fosse até à área da calma para ver a sua garrafa. O R foi.	Área da calma
542.	Sala JI 1	Ambos os pequenos grupos aconteceram na sala. Como eram poucos acabei por observar os dois grupos. Um dos grupos pintou uma ave, e o outro grupo fez a atividade dos padrões. O R pintou o desenho bastante rápido.	Projeto: as penas
543.	Sala JI 1	O RF depois de pintar a ave disse que ia pintar também o céu, que era onde as aves estavam. Perguntei ao RF então quem é que tinha penas, o RF disse-me que eram as aves.	Projeto: as penas
544.	Sala JI 1	A MI focou-se bastante no que estava a fazer. Perguntei-lhe que cores estava a usar. Mostrou-me e disse que eram as cores que mais tinha gostado de ver penas.	Projeto: as penas
545.	Sala JI 1	O NA utilizou cores bastantes vivas. Perguntei-lhe se eram as cores das penas que gostava, disse-me que sim.	Projeto: as penas

546.	Sala JI 1	O AL cortou as imagens todas bastante rápido. Disse “Erica”. Dei-lhe a segunda folha para colar o padrão. Apesar do AL não compreender na totalidade o que lhe é transmitido como utilizei gestos e acompanhei a explicação com imagem visual penso que o AL tenha compreendido porque conseguiu fazer um padrão sem a minha intervenção.	Projeto: as penas
547.	Sala JI 1	A ME pediu ajuda para recortar. Coloquei-lhe os dedos bem na tesoura e disse-lhe para experimentar. A ME sorriu e disse que já conseguia.	Projeto: as penas
548.	Sala JI 1	O V foi o último a acabar. O V cortou as imagens e quando lhe dei a folha para colar disse que ainda não tinha acabado de cortar porque queria cortar as partes brancas. Dei-lhe o seu tempo. O V acabou por começar a colar. Sentei-me ao lado dele. O V colou uma imagem de cada animal e disse: “assim fica um de cada, pode ser não é?”-	Projeto: as penas
549.		A ME estava a tentar dar ao RF o chapéu. O RF começou a dizer que não. A ME não parou. O RF empurrou a ME. Disse ao RF que mesmo que estivesse muito chateado com a ME não a podia empurrar porque se podia magoar a sério. O RF disse à ME que não queria o chapéu. A ME deu-lhe um abraço.	Regulação emocional
550.		Fomos almoçar. O D não se sentia muito bem, começou a chorar e a chamar pela mãe.	Regulação emocional
551.		Perguntei ao D como o podia ajudar. Disse que só queria a mãe. Dei-lhe um abraço. A auxiliar A perguntou ao D o que tinha. O D escondeu-se atrás de mim.	Regulação emocional
552.		O RF disse que queria andar numa mota. Disse-lhe que podíamos ir buscar a azul ao parque de baixo. O V disse que a azul não era boa porque estava sempre a cair. Eu disse que era normal porque não tinha pedais. O V disse que a dele também não tinha pedais, mas que a dele funcionava. O RF disse que podíamos ir buscar a mota azul.	Interação criança-adulto

553.	Sentei-me na sala com o D, MI, RF e o V. Cada um escolheu uma história, e li.	
554.	A MI começou a chorar. Disse que queria andar na mota do RF. Perguntei-lhe se tinha falado com o RF. Disse-me que não. Foi falar com o RF. O RF fez o sinal de 3. A MI veio dizer-me que o RF ia	Regulação emocional

### 31 de janeiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
555.	Sala JI 1	O AL sentou-se em frente ao quadro das mensagens e começou a contar, disse “ um, dois, três quatro.” Disse-lhe que estava muito bem!!	
556.	Sala JI 1	Vimos o quadro das mensagens. A ST foi buscar um comando e ligamos o quadro das mensagens,	Quadro das mensagens

### 2 de fevereiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
557.	Sala JI 1	Mi e LO colocaram vários pratos, e copos. Perguntei o que estavam a fazer. Disseram-me que estavam a pôr a mesa para comermos todos juntos o pequeno-almoço (Mi)	Interação criança-adulto
558.	Sala JI 1	Perguntei à K, St e a MI se queriam recortar as aves que tinham pintado. Disseram-me que sim. Ajudei-os a recortar.	Projeto: as penas
559.	Sala JI 1	O D chegou, trazia duas flores. Disse que tinha uma maior do que a outra. Perguntei qual era a maior. Apontou para a maior.	Interação criança-adulto
560.	Sala JI 1	Vimos o quadro das mensagens. O grupo planeou com a auxiliar A.	Quadro das mensagens

561.	Sala JI 1	<p>Perguntei ao grupo se queriam pintar um papel de cenário grande com esponjas para colarmos as aves. O R, a F, o V, a ST e a Mi disseram-me que sim. O LM disse que queria brincar na área da casa. Disse-lhes que estava a pensar em pintarmos o céu, e por isso qual deveria ser a cor que devíamos usar? A MI disse azul.</p> <p>Pintamos o papel de cenário com azul. O R imitou a forma como estava a pintar.</p>	Projeto: as penas
562.	Sala JI 1	<p>K veio ter comigo. Disse repetidamente “ O balão não é da escola, é meu”. Falei com ela e disse-lhe que era dela sim, mas teria que emprestar aos amigos tal como o DI tinha emprestado na segunda-feira. A K disse que sim, mas era ela que tinha trazido de casa</p>	Regulação emocional
563.	Sala JI 1	<p>A auxiliar S propôs jogarmos um jogo com o balão da K depois de comermos a fruta. Todos disseram que sim. A auxiliar A disse que então tínhamos que arrumar muito rápido.</p>	Interação criança-adulto
564.	Sala JI 1	<p>Para o jogo sugeri ao grupo que dessemos toques no balão, de forma a que ele não pudesse cair no chão.</p>	Grande grupo
565.	Horta	<p>Fui com o grupo da aranha para o exterior. Disse-lhes que tinha levado as penas para casa ontem para mostrar à minha mãe. Mas hoje de manhã quando cheguei tropecei e caíram todas no chão.</p> <p>Não sei bem onde é que as penas estão, mas a auxiliar L disse-me que as viu na horta. A ME disse logo que podíamos ir procurar.</p> <p>O V disse exatamente o mesmo. Fomos procurar.</p>	Projeto: as penas
566.	Horta	<p>O V encontrou uma dentro do pneu. A K encontrou uma dentro do barril.</p>	Projeto: as penas
567.	Horta	<p>Todos apanharam uma pena. Sentámo-nos perto da horta. Disselhes que precisava de ajuda para meter agrupar as maiores de um lado e as mais pequenas do outro. Pedi ao V para colocar a pena dele num dos lados. A ME a seguir (que tinha uma pena de pavão) colocou junto da do V.</p>	Projeto: as penas

568.	Horta	Um a um cada uma das crianças colocou a pena no seu lado correspondente. Depois de agrupadas, contámos quantas penas grandes tínhamos. A K contou 6 penas grandes e 1 pequena. A ME confirmou.	Projeto: as penas
569.	Horta	Agradei ao grupo da aranha pela ajuda, e que estava mesmo muito feliz por ter encontrado as penas. Mas que agora tínhamos que ir à casa de banho lavar as mãos e almoçar.	Projeto: as penas
570.	Espaço exterior	Ao almoço estava perto da K. A K disse que estava mal disposta. Perguntei-lhe o que sentia, disse-me que era por causa do “bolo” e retirou um bocado da sopa da boca.	Interação criança-adulto
571.	Espaço exterior	No exterior o V disse-me: “Estava a falar com uma voz calma e a ST não me ouvia Erica”. Tentei compreender o que se passava, mas o V acabou por ir ter com a ST e deu-lhe um abraço.	Regulação emocional
572.	Espaço exterior	O V foi ter com a MI e disse que estava triste porque também queria um triciclo. A MI deu um triciclo.	Regulação emocional
573.	Espaço exterior	Sentei-me no chão. O V disse que eu era uma rotunda e ia andar à minha volta.	Interação criança adulto
574.	Espaço exterior	O V , a Mi e a ST estão a brincar juntos. A ST é o bebe e os outros estão a assustá-la.	Interação entre pares
575.	Espaço exterior	OV começou a cantar: “ Sofia vai já para aqui, o chapéu tem cara, as mãos são no chão, um restaurante para comer.”para a ST.	Interação entre pares
576.	Espaço exterior	A ST gritou. OV disse: “não chores, eu sou a mama e a MI é o papa.”	Interação entre pares

### 3 de fevereiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
577.	Sala JI 1	Mi e LO voltaram a fazer a brincadeira de colocar a mesa. Perguntaram-me se também queria comer. Sentei-me perto deles.	Interação entre pares

578.	Sala JI 1	O LT chegou. Não vinha à escola há alguns dias. Perguntei-lhe como estava. O LT disse-me que estava bem e que a mãe tinha ido para o hospital. Perguntei-lhe se já era um mano mais velho, disse-me que ainda não que a mana estava quentinha na barriga.	Interação criança adulto
579.	Sala JI 1	Quando disse ao grupo que íamos ver o quadro das mensagens, a MI foi arrumar tudo o que estava em cima das mesa. Disse que a MI estava a fazer uma coisa muito boa, e que devíamos arrumar sempre tudo antes de mudarmos de área ou brincadeira	Interação criança-adulto
580.	Sala JI 1	A ST foi buscar o comando. Hoje tínhamos cinco mensagens, e como estavam apenas cinco mensagem cada uma das crianças pode escolher a mensagem que queria ver.	Quadro das mensagens
581.	Sala JI 1	Para planear pedi ao LT para ir buscar as formas geométricas. Cada um colocou uma peça para fazer uma construção.	Quadro das mensagens
582.	Sala JI 1	A ST começou por dizer que queria ir para a área das artes pintar com tintas. O LT, LO, MI e V disseram que também iam pintar com tintas.	Quadro das mensagens
583.	Sala JI 1	Durante o tempo de fazer estive a pendurar o painel das aves que ontem tínhamos pintado.	
584.	Sala JI 1	Depois de comermos a fruta perguntei ao grupo se estava a ver alguma coisa de diferente na nossa sala. O LT disse que sim. A K disse que tínhamos que olhar para cima.	Interação criança-adulto
585.	Sala JI 1	A K deitou-se, disse que quem quisesse poderia fazer o mesmo. O LT disse que conseguia ver sentado.	Interação criança-adulto
586.	Sala JI 1	Perguntei-lhes se ainda se lembravam o que era aquilo. O LT disse que era o céu. O LO disse: “penas”: A K acrescentou que eram os desenhos que tinham pintado.	Interação criança-adulto
587.	Sala JI 1	Quando estávamos sentados no chão em roda a ME pediu-me para ouvir a música do gafanhoto. Coloquei e jogamos ao jogo das estatuas.	Interação criança-adulto

588.	Horta	Fui com o grupo do gato para o exterior. Sentámo-nos nas escadas. Disse:” estou muito triste hoje, ontem levei as penas para casa e hoje quando entrei na escola tropecei e acabei por deixar	Projeto: “ as penas”
		as penas todas voarem. Mas olhem! A auxiliar L disse-me que as tinha visto cair nas cozinhas de lama, podiam ajudar-me?” O LT perguntou-me como é que tinha caído. Expliquei-lhe que tinha tropeçado.	
589.	Horta	Fomos procurar as penas. Coloquei as penas exatamente nos mesmos sítios em que coloquei para o outro grupo. Este grupo foi muito mais rápido a achar as penas.	Projeto: “ as penas”
590.	Horta	Sentámo-nos. Perguntei ao grupo se me poderia ajudar a organizar as penas. Perguntei quem é que tinha a maior pena. O LT disse que era a do R ( tinha a pena do pavão). Pedi ao R para colocar no chão. Depois perguntei quem é que também tinha uma pena grande. O LT, ST e S disseram que eram as deles. Sugeri que colocassem as três no chão e percebessem qual era a maior. O LT disse que era a dele e colocou junto da do R. A ST e a S colocaram em seguida as suas.	Projeto: “ as penas”
591.	Horta	A MI disse que as dela eram pequeninas, questionei onde iria colocar. A MI colocou do outro lado.	Projeto: “ as penas”
592.	Horta	Pedi ajuda ao LT para contar as penas. Contou 7. Perguntei à MI quantas penas grandes tínhamos, contou e disse 4. A ST disse que havia 2 pequeninas.	Projeto: “ as penas”
593.	Espaço exterior	No almoço perguntei ao R se queria ajuda. O R disse-me que não queria ajuda, porque era um crescido.	Interação criança adulto
594.	Espaço exterior	A S brincou às mamas com a ST. A ST é outra vez o bebe. Coloca-se no chão e finge que está a chorar.	Interação entre pares
595.	Espaço exterior	O V esteve a brincar com a MI às corridas.	Interação entre pares

4 de fevereiro			
Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
596.	Sala JI 1	Mi e LO voltaram a fazer a brincadeira de colocar a mesa. Desta vez, levaram também frutas e alimentos.	Interação entre pares
597.			
7 de fevereiro			
Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
337.	Sala JI 1	A ST estava a brincar na área dos blocos com o LO. Estavam a construir um castelo com as peças. A ST quando me viu disse “olha Erica o senhor”	Interação criança-adulto
338.	Sala JI 1	Conversei com a auxiliar A sobre o projeto e a planificação para que ficasse a par do que seria a semana.	Interação entre equipa educativa
339.	Sala JI 1	Quando pedi ao grupo para reunir para ver o quadro das mensagens o LO trouxe o comando.	Quadro das mensagens
340.	Sala JI 1	O LO pediu para ligar. Ligou.	Quadro das mensagens
341.	Sala JI 1	O LO escolheu a K para ver as mensagens. A K escolheu a mensagem número 1 e disse “não há pequeno grupo”	Quadro das mensagens
342.	Sala JI 1	AK escolheu o AL. o AL apontou para o dois. Disse “dois”. O AL repetiu	Quadro das mensagens
343.	Sala JI 1	O AL passou o comando ao RF. O RF viu a mensagem número 3.	Quadro das mensagens
344.	Sala JI 1	Para planear usamos o chapéu de penas. Comecei por dar à ST que disse que ia para a área das artes pintar com tintas. A K fez o seu plano com a ST.	Planear
345.	Sala JI 1	O D disse que ia para a área do chocolate. Disse-lhe que essa área não tínhamos. Disse-me que ia para a área dos quadrados. Perguntei-lhe se estava confuso e queria esperar um bocado. O DI disse que sim	Planear
346.	Sala JI 1	Todas as crianças exceto o Di, a ST e a MI planearam ir para a casa.	Planear

347.	Sala JI 1	Sentei-me com a ST e com a K. A K disse que fez um desenho da família para levar para a mãe.	Interação criança-adulto
348.	Sala JI 1	A K trouxe-me um pouco de la e disse que era perfeita para meter o desenho para a mãe	Interação criança-adulto
349.	Sala JI 1	Depois de arrumarmos a sala sentei-me com o grupo. Disse que estávamos a terminar o projeto porque já tínhamos respondido as nossas perguntas todas. Por isso, teríamos de perceber a quem iríamos apresentar o nosso projeto e de que forma.	Grande grupo: projeto as penas
350.	Sala JI 1	O grupo disse que era aos amigos da CP.	Grande grupo: projeto as penas
351.	Sala JI 1	O LT disse que gostava dos vídeos como vimos. Disse que no vídeo podiam ser eles a aparecer. Ficaram todos bastante agitados e pareceram entusiasmados. Disse que quem não quisesse não teria de fazer, e que iríamos gravar os vídeos sempre que conseguíssemos	Grande grupo: projeto as penas
352.	Sala JI 1	A K disse que também podíamos fazer um livro como o gafanhoto. Disse-lhe que era uma boa ideia. Perguntei como e que gostavam de fazer o livro	Grande grupo: projeto as penas
353.	Sala JI 1	A ST Disse “igual ao gafanhoto.”	Grande grupo: projeto as penas
354.	Sala JI 1	Fiquei com o grupo do gato a fazer a revisão. O grupo so conseguiu dizer uma das áreas em que esteve, a área da casa.	Revisão
355.	Sala JI 1	Fomos para a área da calma. Perguntei-lhes o que é que lhes acalmava o coração. A K disse a garrafa da calma. Perguntei se havia mais alguma coisa. O LO começou a bater os pés. Disse que quando estávamos muito muito chateados podia resultar, podíamos bater o pé com muita muita força. Mostrei o pote da fúria e mostrei-lhes como podíamos usar.	Regulação emocional
356.	Sala JI 1	Perguntei ao grupo quando é que poderíamos ir para a área da calma. Disseram me que quando estávamos muito chateados. O Di acrescentou que quando nós chateavamos com os amigos.	Regulação emocional

357.	Sala JI 1	Disse que podíamos tentar usar mais está área para resolver os nossos problemas e quando estávamos muito agitados. Vimos também o pau de chuva e o grupo pareceu interessado.	Regulação emocional
358.	Espaço exterior	O V brincou com os legos. Fez uma torre só de “vermelhos”.	Interação entre pares
359.	Espaço exterior	Quando fomos para o parque o grupo voltou a realizar a mês brincadeira, os pais e as mães.	Interação entre pares
360.	Espaço exterior	A ST é sempre o bebé. A S era a mamã. A MI e o V eram os papas	Interação entre pares
361.	Espaço exterior	A brincadeira consiste em estarem a correr pelo parque e quando a ST chora irem ter com ela e fazer festinhas	Interação entre pares

~

### 8 de fevereiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
362.	Sala JI 1	A ST disse-me logo bom dia. Disse-lhe que tinha uma mala de médico muito bonita. A ST perguntou-me se precisava que ela metesse um penso em algum lado. Respondi que agora não porque não tinha nenhuma ferida.	Interação criança-adulto
363.	Sala JI 1	A K quando chegou deu-me um papel. Disse que era o bilhete para poder andar no comboio.	Interação criança-adulto
364.	Sala JI 1	Fomos ver o quadro das mensagens. O LO perguntou-me” comando?”. Disse-lhe que podia trazer o comando ou o telemóvel. O LO trouxe o comando. A S ligou o quadro das mensagens.	Quadro das mensagens
365.	Sala JI 1	Vimos as mensagens. A K perguntou quando é que a educadora P regressava. Disse-lhes que achava que era amanhã. A K disse que ficava muito feliz e tinha muitas saudades.	Interação criança-adulto
366.	Sala JI 1	Disse ao grupo que hoje durante o tempo de fazer íamos pintar as penas para dar aos pais! É que íamos fazê-lo com giz. O grupo mostrou-se entusiasmado.	Interação criança-adulto

367.	Sala JI 1	Disse-lhes também que durante o tempo de fazer , quem quisesse, iria acabar de gravar os vídeos e fazer o livro do projeto.	Interação criança-adulto
368.	Sala JI 1	Quando perguntei ao R se queria fazer um vídeo disse-me rapidamente que sim, e quando acabei de gravar perguntou-me se podia fazer mais. O LT também foi das crianças que mais quis gravar vídeos e mais interesse demonstrou.	Projeto: as penas
369.	Sala JI 1	O V abordou-me a chorar. Perguntei o que se passava. Disse-me que o RF não o ouvia e não lhe emprestava as coisas. O RF veio ter connosco e disse “ não não, eu disse que já dou.”. O V foi atrás dele.	Regulação emocional
370.	Sala JI 1	O R foi buscar a garrafa da calma dele, e sentou-se na área das artes.	Regulação emocional
371.	Sala JI 1	O AL esteve a brincar com o RF e com a K na área da casa	Interação entre pares
372.	Sala JI 1	A mi esteve na área das artes a ajudará auxiliar A com o livro do projeto.	Projeto: as penas
373.	Sala JI 1	Quando estávamos a comer a fruta perguntei-lhes se sabiam o que é que eu tinha na mão. O LT disse que era uma pena. O V acrescentou que era gigante. Disse-lhes que pensei que podíamos dar à sala da CP para os convidar a virem ver o nosso projeto. Disseram todos que sim.	Grande grupo: projeto as penas
374.	Sala JI 1	O grupo durante a manhã esteve bastante agitado. Perguntei o que é que se passava para estarem tão agitados porque já eu tinha tentado falar com eles, a auxiliar A e a auxiliar I. O LT disse que nada	Grande grupo
375.	Sala JI 1	Disse-lhes que pareciam estar com as ideias um pouco baralhadas é isso estava a fazer com que estivessem muitas vezes a empurrar os amigos e a discutir.	Regulação emocional

376.	Sala JI 1	Perguntei ao grupo o que podíamos fazer quando um amigo nos batia. O LT disse que tínhamos que não defender. Perguntei então como é que se defendia. O LT disse que batia de volta. Disse-lhe que defender não é bater de volta a um amigo. Que deveríamos de tentar compreender o que é que se passa na cabeça do nosso amigo para nós estar a bater. O amigo pode precisar só de um abraço e estar muito confuso.	Regulação emocional
377.	Sala JI 1	O DI disse que se estivéssemos muito chateados podíamos bater o pé.	Regulação emocional
378.	Sala JI 1	Mostrei-lhes o pote da fúria. A K mostrou como é que podiam fazer	Regulação emocional
379.	Sala JI 1	Pedi a cada uma das crianças que fosse buscar a sua garrafa da calma. Comecei a manusea-la devagar. Imitaram-me. Depois fizemos a respiração do foguetão.	Regulação emocional: atividade
380.	Sala JI 1	O LT disse que se sentia mais calmo. A S disse que tinha o coração calminho.	Regulação emocional
381.	Espaço exterior	O grupo foi para a ginástica onde tiveram oportunidade de andar em antas.	Atividade
382.	Espaço exterior	No almoço a ST chamou-me e disse “já comi a sopa toda sozinha.” Disse-lhe que estava mesmo feliz que ela o tivesse conseguido.	Interação criança-adulto
383.	Espaço exterior	A K disse que ia comer sozinha até ver o fundo e se depois a podia ajudar só um pouquinho.	Interação criança-adulto
384.	Sala JI 1	O R perguntou-me se podia tirar os sapatos para dormir. Disse que sim	Interação criança-adulto
385.	Sala JI 1	O RM estava a chorar. Perguntei o que se tinha passado. Disse-me que o Di tinha pisado a sua cara. Perguntei ao DI se tinha alguma coisa para dizer ao RM. O Di abraçou-o.	Regulação emocional

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
479.	Sala JI 1	A ST não queria entrar na sala. Disse à educadora P que não era dia de escola, era dia de nataçã	Interaçã
480.	Sala JI 1	O LO fez uma cidade com os legos.	Interaçã
481.		A ST escolheu o telemóvel e fez o som como se alguém estivesse a ligar e disse “ olha E, está acordado”	
482.		Planeamos usando os cartões das áreas e percebi que o grupo compreende melhor as áreas com os cartões é mais capaz de fazer mais do que um plano.	

### 11 de fevereiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
479.	Sala JI 1	O RF disse-me bom dia. Quando estávamos na porta para entrar disse que ia fazer uma corrida comigo e que ia ganhar. Fizemos uma corrida até à janela.	Interaçã
480.	Sala JI 1	A educadora P chegou à sala com um brinquedo novo, uma esfregona, um carrinho, um balde, uma vassoura e uma pá. Disse	Interaçã
		que a CP nos tinha emprestado , e por usso tínhamos que ter muito cuidado.	
481.	Sala JI 1	Hoje foi a educadora P dinamizar o quadro das mensagens. Hoje a educadora P para que desvendassem as mensagem escreveu nos cartões o nome da criança.	Quadro das mensagens
482.	Sala JI 1	A educadora P escreveu “V” e o V disse que era o nome dele.	Quadro das mensagens

483.	Sala JI 1	A educadora P voltou a reforçar que tínhamos que ter cuidado com os brinquedos novos.	Quadro das mensagens
484.	Sala JI 1	OR estava de pé a mexer no barco. OV começou a dizer: “Para R, para” A educadora P disse ao R que não era justo porque o V já estava à muito tempo a pedir-lhe para parar, e além disso os amigos já estavam todos sentados e ele não. A educadora P disse que ia contar até três para o R largar o barco, porque se não um adulto tinha mesmo que o ajudar. O R largou o barco, e sentou-se ao meu lado.	Interação criança-adulto
485.	Sala JI 1	Para planear o grupo utilizou o barco.	Planear
486.	Sala JI 1	O D quando chegou disse-me bom dia e abraçou-me.	Interação criança-adulto
487.	Sala JI 1	AK estava a chorar a dizer “é a minha vez, é a minha vez”. OV disse que era a vez dele. Sugeri à K que fosse buscar a ampolheta e quando acabasse era ela. A K disse que já estavam a fazer isso e que a areia já tinha caído toda, mas o V não lhe dava. O V acabou por lhe dar logo.	Regulação emocional
488.	Sala JI 1	O D mostrou-me o carrinho novo partido. Disse à educadora P.	Interação criança-adulto
489.	Sala JI 1	A educadora P disse ao grupo que tinham mesmo que parar e que estava mesmo triste porque o brinquedo não era nosso e nós tínhamos estragado o brinquedo. Como consequência o grupo não podia brincar mais com brinquedos, e por isso só podiam utilizar o corpo.	Interação criança-adulto
490.	Sala JI 1	A professora C chegou, e neste tempo procedi à planificação semanal com a educadora P.	Interação entre equipa educativa
491.	Sala JI 1	Depois da professora C se ir embora o grupo gravou um vídeo para o DI que fazia anos, e não tinha vindo à escola. Depois, falei com o grupo. Disse-lhe que hoje íamos mostrar o nosso vídeo sobre as penas. O LT respondeu-me: “o filme que nos fizemos sobre penas?”. Respondi que sim.	Grande grupo
492.	Sala JI 1	O JI1A chegou, e o projetor não funcionou. De forma a tentar melhorar a situação o grupo tentou explicar aquilo que sabia.	Projeto: as penas

493.	Sala JI 1	A ST disse que as penas caíam dos passarinhos no céu e iam para a nossa escola.	Projeto: as penas
494.	Sala JI 1	A K disse que havia penas grandes e pequenas.	Projeto: as penas
495.	Sala JI 1	A educadora P perguntou ao D que cores é que podiam ter as penas. O LT disse pretas, o D disse brancas.	Projeto: as penas
496.	Sala JI 1	Pedi ao R para vir para junto de mim para que mostrássemos a experiência de não conseguirmos apagar a chama através da pena. O R soprou.	Projeto: as penas
497.	Espaço exterior	No almoço a K pediu-me ajuda. Disse que se a ajudasse na sopa ia ser super rápida. Ajudei-a. A ST voltou a chamar-me para dizer que tinha comido sozinha.	Interação criança-adulto
498.	Espaço exterior	O V estava a empilhar os blocos. O RF foi para cima destes. O V começou a chorar e a pedir que o RF parasse. Tirei o RF de cima dos blocos e perguntei-lhe se tinha alguma coisa para falar com o V. Disse que não. Perguntei-lhe se o V estava feliz ou triste. O RF disse que triste porque estava a chorar. Disse-lhe que o V estava triste porque o RF não o deixava fazer a sua brincadeira. O RF abanou a cabeça e disse “desculpa V.”	Regulação emocional

#### 14 de fevereiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
479.	Sala JI 1	A ST queria brincar com o balão. A K também, a K disse várias vezes “dá-me S, dá-me”. A ST abordou-me e disse que não era a vez da K. Sugeri que fossem buscar a ampulheta. A K foi buscar e disse que quando a areia acabasse era a sua vez.	Regulação emocional: Gestão de conflitos
480.	Sala JI 1	O J no quadro das mensagens reconheceu o nome de todos.	Quadro das mensagens

481.	Sala JI 1	Para planejar cada criança teve que ir até à área da calma e dizer como se sentia. A K começou, e disse que se sentia zangada e tirou esse mesmo emoji. Perguntei porque estava zangada, disse-me que estava zangada porque a ST não a deixava brincar sozinha.	Regulação emocional
482.	Sala JI 1	audio	
483.	Sala JI 1	A ME perguntou-me se podia brincar com ela com o balão. Disse-lhe que sim. A ME olhou para a tartaruga que ontem tínhamos feito e disse que faltava uma peça. Disse-lhe que não fazia mal podíamos fazer outra. A ME foi buscar a plasticina	Interação criança-adulto
484.	Sala JI 1	Tirei um E e fiz o E. A ME perguntou-me se era a letra do meu nome, disse-lhe que sim.	Interação criança-adulto
485.	Sala JI 1	O V tirou a letra V e disse que era do seu nome. Mostrei-lhe um A e perguntei se era do seu nome, disse-me que não.	Interação criança-adulto
486.	Sala JI 1	O D andava atrás do R para que lhe desse o balão. Na mão do D estava a ampulheta. O R olhou para o D e deu-lhe o balão, ficando com a ampulheta na mão.	Regulação emocional: Gestão de conflitos
487.	Sala JI 1	O LO queria os carros que o J tinha na mão. O LO começou a gritar. Perguntei-lhe se não queria ir à área da calma. Disse-me que sim. O LO quando chegou à área da calma tirou o pote da fúria e rasgou o jornal.	Regulação emocional
488.	Sala JI 1	Quando estávamos a comer a fruta mostrei livro do projeto ao grupo, e todos. O LT disse que estava muito bonito.	Grande grupo
489.	Sala JI 1	Disse ao grupo que agora iríamos fazer o grande grupo, mas que para isso tínhamos que nos deitar, e fechar os olhos. Comecei por dizer que tinham que imaginar que estavam numa praia, e que tinham que caminhar. Em seguida ficaram com muito frio, e por isso tiveram que agarrar o casaco que estava no chão. Quando a educadora P entrou o grupo começou a ficar muito agitado, e por isso terminei a atividade e disse que se podiam sentar. Fizemos a respiração das montanhas, e disse que o grupo da aranha podia fazer a revisão no chão e o grupo do gato na mesa.	Grande grupo

490.	Sala JI 1	A educadora P disse que afinal não íamos tiver inglês, e por isso o que é que o grupo da aranha poderia fazer. O LT sugeriu ver uma história com a educadora P.	Interação criança-adulto
491.	Horta	Fui com o grupo da aranha para a horta.	

### 15 de fevereiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
492.	Sala JI 1	Perguntei ao R se podíamos ir tirar a fralda, disse-me que não. Disse-lhe que era muito importante tirarmos a fralda para sermos crescidos. O R começou a correr para a casa de banho e tirei-lhe a fralda.	Interação criança-adulto
493.	Sala JI 1	O LT começou a gritar. Disse que não conseguia fazer um dinossauro, perguntei se queria ajuda, disse-me que sim.	Interação criança-adulto
494.	Sala JI 1	O R foi à área da calma. Tirou os símbolos todos e colocou o de feliz. Perguntei-lhe porque estava feliz, disse-me que era porque estava na escola.	Regulação emocional
495.	Sala JI 1	Quando dei a maçã ao grupo o R disse que existia uma fada madrinha que deixava moedas. Perguntei-lhe se era a fada dos dentes, disse que sim.	Interação criança-adulto
496.	Sala JI 1	O LT perguntou o que era a fada dos dentes. Expliquei e o LT começou a chorar disse que não queria ficar sem dentes. Tentei falar com o LT mas não me ouvia, perguntei-lhe se precisava de tempo e disse-me que sim. Dei tempo ao LT para se regular e parou de chorar. O DI disse que isso acontecia e já tinha acontecido à tete, mas que depois recebíamos uma moeda.	Interação criança-adulto

497.	Sala JI 1	Disse ao grupo que tinha trazido um cubo com sentimentos. O R reconheceu logo e disse que era o monstro. O J disse que era o amor (estava no lado do monstro do amor). O DI disse que também tinha números. Mostrei-lhes. Pedi que se levantassem e arrumassem os círculos, e tínhamos que imitar a emoção que estava no cubo.	Regulação emocional: cubo dos sentimentos
498.	Sala JI 1	A primeira emoção que saiu foi o amor. A ST disse que era beijinhos, e todos imitaram. Quando saiu a tristeza o grupo fingiu todo que estava a chorar, e na alegria começaram-se todos a rir. Para simbolizar o medo algumas das crianças deitaram-se, outras fizeram uma cara assutada levantando as sobrancelhas.	Regulação emocional: cubo dos sentimentos
499.	Sala JI 1	Sentamo-nos para fazer a revisão. Disse que iria tirar uma garrafa e de quem fosse o nome poderíamos fazer a revisão. Tirei a garrafa da ME, e o LT disse que era a da MI. Disse que a primeira letra era igual, mas não era a MI. A ME disse que era a dela.	Grande grupo
500.	Sala JI 1	Fiquei com o grupo do gato a ler a história que o B tinha trazido.	Pequeno grupo
501.	Horta	Na horta o R e o LT disseram que tinham um restaurante.	Interação criança-adulto

### 18 de fevereiro

Nº de registo	Contexto	Descrição do Momento	Tema
479.	Sala JI 1	O LT mostrou-me o diário do monstrinho. O pai do LT disse que ele tinha gostado muito de o fazer e que queria um para ele. O LT disse que era coisas de quando tinha visto a mana e de quando o R lhe tinha dado com as penas. O LT foi buscar os símbolos para descrever as situações.	Regulação emocional
480.	Sala JI 1	A K disse que tinha trazido bolachas para a ST, porque era muito sua amiga.	
481.	Sala JI 1	A ST caiu. Fui ter com ela, e disse-me que doía o cotovelo. Fomos até à sala. O AL foi atrás de nós, perguntei-lhe porque é que vinha atrás de nós. Disse: "S, abraço"	Regulação emocional: empatia

482.	Sala JI 1	O R foi colar o emoji de confuso. Perguntei-lhe porque é que estava confuso. O R imitou o emoji, e disse que era porque era assim.	Regulação emocional
483.	Sala JI 1	O V estava na caixa de areia e o AN (menino de outra sala) começou a chorar. O V dizia “ não é a tua vez, não é a tua vez.” O V assim que me viu disse que o NA não podia estar a fazer aquilo. Disse ao V que todos tínhamos que brincar, e por isso teria de usar as suas palavras para conversar com o AN.	Regulação emocional
484.		A S veio a correr ter comigo a chorar. A ST veio logo atrás, a dizer “ desculpa, desculpa”. Disse à S que tinha mesmo que ouvir a ST.	Regulação emocional

## 3Planificações semanais

| | " | | | "

### 3.1. Semana de 3 a 7 de janeiro

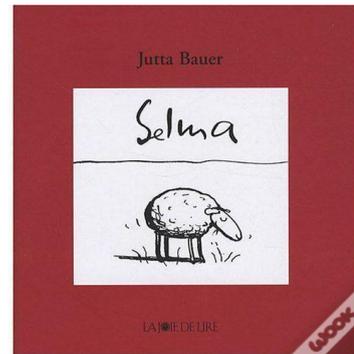
#### PROPOSTA DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

JI 1 B

#### **ATIVIDADE 1:** livro “Selma”, de Jutta Bauer

Na sala, continuamos a adorar histórias! Na última semana antes de irmos de férias, chegámos a estar todo o tempo de fazer a ler histórias. Cada um, escolhia uma à vez!

Esta ainda não é uma história conhecida... Mas é uma história perfeita para começar o ano!



Espreitem-na aqui:

<https://www.youtube.com/watch?v=-HQLka7SBsk&t=44s>

Divirtam-se muito a debater o verdadeiro significado da felicidade...

Algumas estratégias de dinamização:

- Interpelem os vossos filhos também: “*o que é a felicidade? Vocês sabem? Quando se sentem felizes?*” – aproveitem e registem as suas verbalizações!
- Vão fazendo várias paragens e recapitem as coisas que a Selma fazia por ordem – “*então, primeiro, a Selma comia uma porção de erva fresca. Em segundo, ensinava os filhos a falar. Em terceiro, ....*”

- Vão questionando: “*será que a Selma sabia o que era a felicidade?*”, “*o que será que vai responder quando lhe perguntam o que faria se tivesse mais tempo?*”
- Ajudem a relacionar a segunda parte da narrativa com a primeira e recordem os eventos!
- Afinal, “*o que é a felicidade?*”. Comparem com as respostas dadas antes da leitura da história e confrontem ideias.

## **ATIVIDADE 2:** as minhas férias de Natal

Juntem-se e conversem um pouco sobre a última semana:

- Como foram as vossas férias de natal?
- O que fizeram?
- Com quem estiveram?
- O que foi mais divertido?
- O que mais gostaram?
- Têm algum brinquedo novo?

Utilizem folhas brancas, uma caixa de cartão, papel de embrulho como suporte e algum material riscador que tenham (lápiz de cera, canetas de feltro, lápis de cor, esferográficas, etc.)... Em conjunto, desenhem as vossas férias de Natal e registem as verbalizações dos vossos filhos!

Se quiserem (e eles permitirem!), partilhem o resultado connosco no *classroom!*

### **ATIVIDADE 3:** A que sabe a lua?

Para hoje, vamos explorar um pouco do espaço... Vamos ouvir a história: “ A que sabe a lua?” Para isto, é só acederem ao link abaixo!!



[https://drive.google.com/file/d/1Oh0mk7az1DAyZB\\_T8pKdHqHv07JMy-FH/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Oh0mk7az1DAyZB_T8pKdHqHv07JMy-FH/view?usp=sharing)

Depois de ouvirem a história podem, se os vossos filhos demonstrarem interesse, tentar perceber ao que acham que sabe a lua e quem sabe rir muito com as resposta!!

Sugestões de questões:

- A que saberá a lua?
- Será doce ou salgada?
- Será rija ou fofinha?
- Será que tem apenas um sabor?

Depois deste diálogo podemos, então, tentar reproduzir o sabor da lua! Deixo-vos uma receita de bolachas que poderão fazer numa forma de lua para quem quiser descobrir a que sabe a lua

#### Receita

#### Ingredientes:

- 1 chávena de aveia fina
- 2 bananas maduras
- 1 colher de chá de baunilha
- 1 ovo
- 1 colher de sopa de óleo de coco

Preparação:

- Ligar o forno a 180°.
- Numa taça esmagar as bananas.
- Misturar as bananas esmagadas com: o ovo, óleo de coco, a aveia e o extrato de baunilha.
- Juntas muito amor e carinho.
- Colocar uma folha de papel vegetal num tabuleiro e divertirem-se a fazer as formas que quiserem!
- Levar ao forno por 20/25 minutos.

**ATIVIDADE 4:** Que penas existem perto de nós?

Na penúltima semana começamos um projeto sobre penas! O nosso desafio para hoje é: visitar um lugar e recolher penas para levar para a escola. Podem apanhar todas as penas e as mais variadas! Queremos descobrir mais sobre as penas.

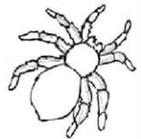
Sugestões de locais:

- Quinta da Alagoa
- Praia de Carcavelos
- Parque Marechal Carmona
- Parque dos poetas

Estas são apenas sugestões! Existem penas nos mais diversos sítios e , por vezes, mesmo à porta de nossa casa.

Divirtam-se muito!!

### 3.2. Semana de 10 a 14 de janeiro

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Planear-Fazer-Rever</b>		Mapa das áreas	Adivinha	Desenhar a área	Mimica	Construção de um caminho de comboios
		Construção de garrafas da calma				
		Dominó	Roda das áreas	Telefonar a um amigo	O chapéu	Desenhar a área
<b>Grande grupo da manhã</b>		Brincadeira livre no exterior	<b>Ginástica</b>	Livro: “ De que cor é um beijinho?”	Jogo dos coelhos	<b>Música</b>
<b>Pequenos grupos</b>		Pesquisa no computador sobre o projeto: “penas”	Pintura de papel de cenário com esponjas	<b>Inglês</b>	Correspondência quantidade – número	Projeto “penas”: Rodear e desenhar
		Pintura de papel de cenário com esponjas	Pesquisa no computador sobre o projeto: “penas”	Correspondência quantidade – número	<b>Inglês</b>	Projeto “penas”: Rodear e desenhar

Grande grupo da tarde	DANÇA		JUDO	CAPOEIRA	DANÇA
-----------------------	-------	--	------	----------	-------

PEQUENOS GRUPOS	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Correspondência quantidade – número	C 17 E 31, 32, 33	<p><b>Materiais:</b> feijões, cola branca, pincéis, tabelas com número de 1 a 5 e de 6 a 10 (<i>backup</i>)</p> <p><b>Princípio:</b> “Hoje temos um material diferente nos nossos cestos... Vejam lá o que é!” Distribuir os cestos e permitir uma exploração livre dos feijões.</p> <p><b>Meio:</b> “O que acham se colássemos estes feijões numa folha? Nesta folha temos vários números...” Identificar os números com as crianças. “Acham que conseguem colar o número de feijões indicado em cada coluna?” Disponibilizar a cola e apoiar as crianças a realizar a correspondência. Caso as crianças consigam facilmente realizar a correspondência de 1 a 5, introduzir as folhas de 6 a 10.</p> <p><b>Fim:</b> Avisar que o tempo está a terminar e sugerir registar um padrão numa folha.</p>

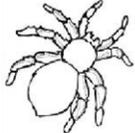
GRANDES GRUPOS	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
História: “De que cor é um beijinho?” de Rocio Bonilla	B7, 10 C 17 D22, 23	<p><b>Materiais:</b> livro</p> <p><b>Princípio:</b> O adulto começa por questionar de que cor é que acham é um beijinho. Compreender o que é que crianças consideram.</p> <p><b>Meio:</b> Contar a história às crianças</p> <p><b>Fim:</b> Ouvir as conclusões das crianças de que cor é um beijinho.</p>
Jogo dos Coelhoinhos	B13, C16	<p><b>Materiais:</b> arcos</p>
		<p><b>Princípio:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica em que consiste o jogo</p> <p><b>Meio:</b> As crianças são coelhinhos. No chão encontram-se vários arcos que servem de tocas dos coelhos. Os coelhinhos devem andar livremente pelo espaço e quando o adulto bater palmas os coelhinhos voltam para as tocas. (Serão retiradas as tocas enquanto as crianças “passeiam” pelo espaço.).</p>

		<p><b>Fim:</b> Ganha o coelhinho que ficar com a sua toca. O adulto reúne as crianças, pede-lhes que façam uma fila para que regressem à sala.</p>
--	--	--

Planear	Rever
<p><b>Mapa das áreas</b></p> <p>As crianças colocam um “X” nas áreas a que pretendem ir, e escolhem um amigo para ser a seguir.</p>	<p><b>Dominó</b></p> <p>O adulto começa por colocar uma peça para dar início ao jogo. Depois, cada criança, à vez, coloca uma peça e conta o que fez durante o fazer.</p>
<p><b>Adivinha</b></p> <p>A criança deve dar uma pista sobre a área para onde vai no tempo do fazer. A criança que descobrir é a seguinte a dar uma pista sobre para que área vai.</p>	<p><b>Roda das áreas</b></p> <p>As crianças devem mostrar quais as áreas em que estiveram e o que fizeram.</p>
<p><b>Mimica</b></p> <p>O adulto inicia o planear mimando a área para onde vai. A criança que adivinhar é a próxima a mimar a área. Este processo repete-se até todas as crianças terem planeado.</p>	<p><b>Telefonar a um amigo</b></p> <p>Cada criança tem um cartão com um número. O amigo que vai fazer a revisão tem que marcar no telefone o número do amigo a quem quer contar o que esteve a fazer.</p>

<p><b>Desenhar a área</b></p> <p>A criança tem ao seu dispor um lápis e uma folha e deve retratar o desenho da área para que quer ir.</p>	<p><b>Chapéu</b></p> <p>O adulto começará por ter um chapéu da área da casa. O adulto explica o que fez durante o fazer, e em seguida passa o chapéu a uma criança.</p>
<p><b>Construção de um caminho de comboios</b></p> <p>O adulto começa por colocar uma peça do caminho dos comboios. Depois, cada criança tem uma peça de um caminho que deve juntar.</p>	<p><b>Desenhar a área</b></p> <p>A criança desenha as áreas em que esteve, e em seguida mostra aos colegas e explica o que fez.</p>

### 3.3. Semana de 24 a 28 de janeiro

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Planear-Fazer-Rever</b>		Desenho conjunto	Computador	Roda das áreas	Planear com o Sr. Coelho!	Desenhar a área
		Brinquedo da área	Desenhar a área	Bombeiro	As cores	Cartões das áreas
<b>Grande grupo da manhã</b>		Notícias do fim de semana	<b>Ginástica</b>	Salto com o dado dos números	Quem está escondido?	<b>Música</b>
<b>Pequenos grupos</b>		Quantas bolinhas?	Projeto “penas”: Recortar e agrupar!	<b>Inglês</b>	Projeto “penas”: Os padrões	Projeto “penas”: Vamos pintar as nossas penas!
		Pesquisa no computador sobre o projeto: “penas”	Quantas bolinhas?	Projeto “penas”: Recortar e agrupar!	<b>Inglês</b>	Projeto “penas”: Os padrões
<b>Grande grupo da tarde</b>		DANÇA		JUDO	CAPOEIRA	

PEQUENOS GRUPOS	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Quantas bolinhas?	E 32	<p><b>Material:</b> folhas plastificadas com grupos de 1-5, plasticina</p> <p><b>Início:</b> “Nem imaginam o que me aconteceu hoje! Estava a trazer-vos estas folhas com números e algumas bolinhas de plasticina e, de repente, caiu tudo ao chão! Fiquei tão triste... A Erica foi ajudar-me, mas juntou a plasticina toda... Agora precisamos mesmo da vossa ajuda! Acham que conseguem fazer algumas bolinhas e colocar nestes círculos?”</p> <p><b>Meio:</b> Distribuir os materiais pelas crianças e apoiar as contagens.</p> <p><b>Fim:</b> “Ainda bem que me conseguiram ajudar! Vamos arrumar e escolher um número de 1 a 5 para irmos até à casa de banho?”</p>
Pesquisa no computador sobre o projeto: “penas”	A5	<p><b>Material:</b> ipad</p> <p><b>Início:</b> O adulto conversa um pouco com o grupo sobre as penas. Que animais poderão ter penas? De que são feitas as penas?</p> <p><b>Meio:</b> O adulto mostra os vídeos ao grupo.</p>

		<p><b>Fim:</b> O adulto tenta compreender se as crianças têm alguma questão ou querem procurar alguma coisa na internet. Fazer uma síntese do que foi visto no vídeo.</p>
<p>Projeto “penas”: Recortar e agrupar!</p>	<p>C17 G46</p>	<p><b>Material:</b> Folha com imagens de animais com penas e animais sem penas; tesoura; cola; folha para agrupar</p> <p><b>Início:</b> O adulto conversa com as crianças e diz-lhes que hoje iremos fazer uma atividade sobre o projeto: as penas. Em seguida, mostra ao grupo a folha com os animais.</p>
		<p><b>Meio:</b> O adulto questiona se todos aqueles animais têm penas. Ouvir as respostas das crianças. Em conjunto, selecionar os animais que têm penas e os que não têm. Sugerir às crianças registrar o que decidimos. Distribuir as imagens e explicar que começamos por recortar os animais e depois colamos as imagens na coluna correspondente. Apoiar os recortes e as categorizações das crianças.</p> <p><b>Fim:</b> O adulto deve observar os trabalhos de todas as crianças e, no fim, resumir a informação.</p>

<p>Projeto “penas”: Os padrões</p>	<p>E38</p>	<p><b>Material:</b> Folha com 2/3 imagens de animais com penas; folha branca; tesoura; cola</p> <p><b>Início:</b> O adulto mostra às crianças a folha com os animais com penas: “hoje tenho um desafio para vocês! Vamos tentar construir padrões com estas aves! Mas... O que é um padrão?” Ouvir as ideias das crianças e explicar o conceito de padrão.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto exemplifica um padrão com as suas imagens, iniciando e pedindo a colaboração das crianças para o estender. Distribuir os cestos com os materiais e apoiar os trabalhos das crianças, verbalizando as suas escolhas: “ah, já tens arara-pavão-arara. Qual será a seguir?”</p> <p><b>Fim:</b> Cada criança tem a oportunidade de apresentar o seu padrão ao grupo.</p>
<p>Projeto “penas”: Vamos pintar as nossas penas</p>	<p>F40, 44</p>	<p><b>Material:</b> Folha com o contorno de uma ave; marcadores</p> <p><b>Início:</b> “Quando começámos o nosso projeto, vocês disseram que gostavam de descobrir de que cores é que existem penas! Já descobrimos que existem penas de muitas cores! Vocês lembram-se?”.Recordar as cores das penas que as crianças trouxeram.</p> <p><b>Meio:</b> “Hoje vamos ter uma imagem de uma ave e vão ser vocês a decidir as cores das penas que ela terá!” Distribuir os materiais e apoiar as produções das crianças.</p> <p><b>Fim:</b> Cada criança tem oportunidade de apresentar a sua ave.</p>

GRANDES GRUPOS	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Notícias do fim de semana	A6,D21, D22,D23	<p><b>Princípio:</b> O adulto começa por perguntar às crianças como foi o seu fim-de-semana e se gostavam de partilhar alguma coisa.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto incentiva as crianças que queiram contar algo do seu fim de semana, e para quebrar o gelo poderá contar algo seu também.</p> <p><b>Fim:</b> Quando todas as crianças que queiram partilhar alguma coisa do fim de semana participarem, a atividade terminará.</p>
Salto com o dado dos números	B13, C16, C18, E31, E32	<p><b>Materiais:</b> Dado dos números</p> <p><b>Princípio:</b> Juntar as crianças em roda e explicar as regras do jogo. Cada criança irá atirar o dado uma vez e todos têm que saltar o número de vezes que o dado indica.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto pode sugerir que as crianças deem sugestões diferentes dos saltos. Por exemplo: bater as palmas, bater nas pernas, rodopiar, etc.</p> <p><b>Fim:</b> O jogo terminará quando todas as crianças tiverem lançado o dado uma vez.</p>

<p>Quem está escondido?</p>	<p>B10,B12,B13</p>	<p><b>Material:</b> Manta ou lençol</p> <p><b>Início:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica em que consiste o jogo.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto pergunta que criança quer ir para fora da sala. A criança desloca-se para fora da sala e outra criança esconde-se debaixo de uma manta. O grupo chama a criança que se encontra no exterior da sala e questiona-a sobre que criança falta na roda. Após adivinhar a criança que estava escondida vai para o exterior da sala. O jogo continua até todas as crianças terem adivinhado.</p> <p><b>Fim:</b> O adulto diz às crianças que se devem deslocar para as mesas do pequeno grupo e que se devem sentar. O adulto dobra a manta e guarda-a.</p>
-----------------------------	--------------------	--

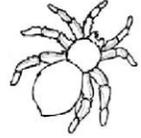
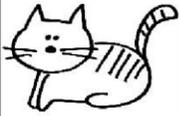
Planear

Rever

<p><b>Desenho conjunto</b></p> <p>Cada criança tem um lápis, e para planear irá fazer um desenho numa folha. Após fazer o desenho e contar para que área planeia ir, deverá passar a vez a outra criança que irá completar o desenho da outra.</p>	<p><b>Brinquedo da área</b></p> <p>O adulto pede às crianças que tragam um brinquedo das áreas onde estiveram durante o tempo de fazer. À vez, cada criança partilha o que fez.</p>
<p><b>Computador</b></p> <p>A criança deve fingir que está a utilizar o teclado do computador e contar aos amigos o que planeia fazer. A criança passa a vez a outra à sua escolha. Neste processo, pode identificar algumas letras.</p>	<p><b>Desenhar a área</b></p> <p>A criança desenha as áreas em que esteve, e em seguida mostra aos colegas e explica o que fez.</p>
<p><b>Roda das áreas</b></p> <p>As crianças identificam na roda das áreas os locais para os quais pretendem ir e partilham os seus planos.</p>	<p><b>Bombeiro</b></p> <p>O adulto entrega o chapéu de bombeiro a uma das crianças. A criança conta ao grupo o que fez durante a manhã, e posteriormente escolhe outra.</p>
<p><b>Planear com o Sr. coelho</b></p> <p>O adulto terá um origami de coelho. O adulto começa a cantar: “ De olhos vermelhos, de pelo branquinho, eu sou um coelhinho e a [nome da criança] vai planear”.</p>	<p><b>As cores</b></p> <p>O adulto começa por pedir: “ quem tem uma camisola verde pode fazer a revisão.” E posteriormente, a criança é convidada a pensar numa característica para o amigo que quer escolher para planear.</p>
<p><b>Desenhar a área</b></p>	<p><b>Cartões das áreas</b></p> <p>As crianças colocam uma tampa nas áreas em que estiveram.</p>

A criança tem ao seu dispor um lápis e uma folha e deve retratar o desenho da área para onde quer ir.	
---	--

#### **3.4. Semana de 31 de janeiro a 4 de fevereiro**

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Planear-Fazer-Rever</b>		As penas	Chapéu das penas	Mapa das áreas	Formas geométricas	A ideia do [nome da criança]
		Pintura de papel de cenário e recorte das aves				
		As cores*	Mapa das áreas	As penas	Os fantoches	Blocos
<b>Grande grupo da manhã</b>		Notícias do fim de semana	<b>Ginástica</b>	Quem está escondido?*	Jogo das estátuas	<b>Música</b>
<b>Pequenos grupos</b>		Projeto “penas”: Experiências	Brincadeira livre nas áreas	<b>Inglês</b>	Projeto “penas”: Caça ao tesouro	Projeto “penas”: Pintura com as penas
		Projeto “penas”: Vamos pintar as nossas penas		<b>Inglês</b>	Projeto “penas”: Caça ao tesouro	Projeto “penas”: Experiências
<b>Grande grupo da tarde</b>		DANÇA		JUDO	CAPOEIRA	

\*Atividades planificadas mas não executadas

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
<p>Projeto “penas”: Vamos pintar as nossas penas</p>	<p>F40, 44</p>	<p><b>Material:</b> Folha com o contorno de uma ave; marcadores</p> <p><b>Início:</b> “Quando começamos o nosso projeto, vocês disseram que gostavam de descobrir de que cores é que existem penas! Já descobrimos que existem penas de muitas cores! Vocês lembram-se?”. Recordar as cores das penas que as crianças trouxeram.</p> <p><b>Meio:</b> “Hoje vamos ter uma imagem de uma ave e vão ser vocês a decidir as cores das penas que ela terá!” Distribuir os materiais e apoiar as produções das crianças.</p> <p><b>Fim:</b> Cada criança tem oportunidade de apresentar a sua ave.</p>
<p>Projeto “penas”: Caça ao tesouro</p>	<p>B13, C16</p>	<p><b>Materiais:</b> penas, arcos</p> <p><b>Início:</b> O adulto começa por contar às crianças que ontem tinha levado todas as penas para casa para as puder mostrar à sua mãe. O adulto acrescenta ainda que quando estava a entrar na escola tropeçou e deixou as penas todas caírem para a horta. O adulto questiona se as crianças a podem ajudar a procurar as penas.</p> <p><b>Meio:</b> As crianças deslocam-se até à horta onde devem procurar as penas</p>

		<p><b>Fim:</b> . Depois de acharem as penas as crianças são convidadas a agrupar as penas pelo seu tamanho dentro de arcos.</p>
<p>Projeto “penas”: Pintura com as penas</p>	F40	<p><b>Material:</b> Papel de cenário, penas, tintas</p> <p><b>Início:</b> O adulto deverá começar por dizer ao grupo que descobriu uma maneira nova de pintar, e com uma coisa que nos últimos dias temos falado muito. O adulto deverá criar um momento de suspense, e em seguida mostrar as diferentes penas às crianças.</p> <p><b>Meio:</b> Disponibilizar os materiais e observar as ações das crianças. Apoiar as suas produções se verbalizar as suas ações: “parece mesmo que estás a escrever!”, “conseguiu decalcar a tua pena!”, “já reparaste na cor que apareceu?”</p>
		<p><b>Fim:</b> Avisar que o tempo está a terminar e pedir a ajuda das crianças para arrumar os materiais. Sugerir irmos como penas para o próximo momento da rotina.</p>

<p>Projeto “penas”: experiências</p>	<p>G45, 49, 50, 51</p>	<p><b>Materiais:</b> Penas, isqueiro, copo com água</p> <p><b>Início:</b> O adulto começa por questionar às crianças se já tinham descoberto como é que os patos conseguem nadar na água. Em seguida, o adulto questiona as crianças se acham que a água consegue passar pelas penas. Depois de ouvir o grupo, o adulto deverá dar uma folha em que as crianças podem desenhar a sua previsão.</p> <p><b>Meio:</b> adulto deverá executar as experiências com a ajuda das crianças quando possível.</p> <p>Experiência 1: O adulto coloca uma pena e tenta, com um conta-gotas, que a água passe pelas penas Experiência 2: O adulto coloca, em segurança, a chama de um isqueiro, e coloca uma pena no meio. Em seguida, o adulto pede a uma das crianças que tente apagar a chama.</p> <p>Depois das experiências o adulto deverá questionar as crianças de forma a compreenderem o que observaram. Depois disto, o adulto deverá incentivar as crianças a confrontar o que achavam que iria ocorrer e o que realmente aconteceu, e posteriormente registar. A ideia é que surja um momento de discussão.</p> <p><b>Fim:</b> As crianças são convidadas a apresentar as suas conclusões, com a ajuda do adulto. O adulto regista aquilo que a criança descreve na sua partilha.</p>
--	--------------------------------	---

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-	DESCRIÇÃO
-----------	---------------	-----------

	CHAVE / KDI'S	
Notícias do fim de semana	A6,D21, D22,D23	<p><b>Princípio:</b> O adulto começa por perguntar às crianças como foi o seu fim-de-semana e se gostavam de partilhar alguma coisa.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto incentiva as crianças que queiram contar algo do seu fim de semana, e para quebrar o gelo poderá contar algo seu também.</p> <p><b>Fim:</b> Quando todas as crianças que queiram partilhar alguma coisa do fim de semana participarem, a atividade terminará.</p>
Quem está escondido?	B10,B12,B13	<p><b>Material:</b> Manta ou lençol</p> <p><b>Início:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica em que consiste o jogo.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto pergunta que criança quer ir para fora da sala. A criança desloca-se para fora da sala e outra criança esconde-se debaixo de uma manta. O grupo chama a criança que se encontra no exterior da sala e questiona-a sobre que criança falta na roda. Após adivinhar a criança que estava escondida vai para o exterior da sala. O jogo continua até todas as crianças terem adivinhado.</p>

		<p><b>Fim:</b> O adulto diz às crianças que se devem deslocar para as mesas do pequeno grupo e que se devem sentar. O adulto dobra a manta e guarda-a.</p>
Jogo das estátuas	C16,C18	<p><b>Material:</b> coluna, música</p> <p><b>Início:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica em que consiste o jogo. O adulto explica que quando a música parar, deverão fazer uma estátua e estarem muito, muito quietinhos.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto coloca a música e vai introduzindo variantes, por exemplo, fazer uma careta, deixar uma perna no ar. Em conjunto com as crianças, decidir mais ideias.</p> <p><b>Fim:</b> O adulto diz às crianças que se devem deslocar para as mesas do pequeno grupo como se fossem uma estátua ambulante.</p>

Planear

Rever

<p><b>As penas</b></p> <p>A criança deverá colocar a ponta da pena em tinta, e em seguida, desenhar a/as área/s para que que planeia ir.</p>	<p><b>As cores*</b></p> <p>O adulto começa por pedir: “ quem tem uma camisola verde pode fazer a revisão.” E posteriormente, a criança é convidada a pensar numa característica para o amigo que quer escolher para planear.</p>
<p><b>Chapéu das penas</b></p> <p>O adulto deverá mostrar ao grupo o chapéu que encontrou quando visitou a quinta da alagoa. O adulto colocará o chapéu numa das crianças, e essa deverá planear.</p>	<p><b>Mapa das áreas</b></p> <p>A criança tem ao seu dispor um mapa e poderá colocar uma tampa em cima das áreas em que esteve durante o tempo de fazer.</p>
<p><b>Mapa das áreas</b></p> <p>A criança tem ao seu dispor um mapa e poderá colocar uma tampa em cima das áreas para as quais planeia ir.</p>	<p><b>As penas</b></p> <p>A criança deverá colocar a ponta da pena em tinta, e em seguida, desenhar a/as área/s em que esteve durante o tempo de fazer.</p>
<p><b>Formas geométricas</b></p> <p>O adulto deverá sugerir às crianças uma construção com as figuras geométricas. O adulto poderá começar por chamar as crianças que têm na sua posse um triângulo, e assim sucessivamente.</p>	<p><b>Os fantoches</b></p> <p>Cada criança tem um fantoche. O adulto deverá chamar os fantoches para que a criança possa fazer a sua revisão.</p>

<p><b>A ideia do []</b></p> <p>O adulto deverá retirar um dos nomes das crianças da saquinha. A criança escolhida terá oportunidade de partilhar a sua ideia para planear.</p>	<p><b>Blocos</b></p> <p>O adulto deverá dar uma peça dos blocos a cada uma das crianças. Em seguida, pedir a uma das crianças que coloque uma peça e partilhe o que fez durante o tempo de fazer.</p>
--	---

### 3.5. Semana de 7 a 11 de fevereiro

	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>Planear-Fazer-Rever</b>	Chapéu de penas	Palhaço de formas geométricas	Penas grandes e penas pequenas	Cartões das áreas	A ideia do [nome da criança]
	<p>Finalização do projeto: “ As penas” e construção do diário do monstinho</p> <p>Preparação da apresentação do projeto</p>				

		Saquinha das surpresas	Fantoches	Cores	A caneta	Blocos
<b>Grande grupo da manhã</b>		Notícias do fim de semana	<b>Ginástica</b>	Massagem com as penas	Sustenta o balão	<b>Música</b>
<b>Pequenos grupos</b>		Exploração da área da calma	“O Monstro das cores”: leitura e desenho	<b>Inglês</b>	Projeto “penas”: Leitura e Ordenação da história	Apresentação do projeto: “As penas” ao JI 1A
			“O Monstro das cores”: leitura e desenho	Projeto “penas”: Leitura e Ordenação da história	<b>Inglês</b>	
<b>Grande grupo da tarde</b>		DANÇA		JUDO	CAPOEIRA	

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
-----------	----------------------------	-----------

<p>Exploração da área da calma</p>	<p>A6, B9</p>	<p><b>Material:</b> Garrafas da calma, pote da fúria, pau de chuva, tintas</p> <p><b>Início:</b> “Vocês sabem que área é aquela em que estão as nossas garrafas da calma?” Conversar com o grupo sobre a área da calma. Tentar compreender o que o grupo considera que é a área da calma.</p>
		<p><b>Meio:</b> “O que é que vos acalma o coração? O que é que vocês gostavam de ter na área da calma?” Ajudar as crianças a definirem o que é que as acalma. Ajudar as crianças a compreenderem que a área da calma consiste num lugar de tranquilidade e que poderão ir quando estiverem mais furiosos.</p> <p><b>Fim:</b> Cada criança poderá explorar a área da calma</p> <p><b>Sugestões:</b> O adulto poderá propor alguns elementos para a área da calma como, por exemplo: pau de chuva, pote da fúria</p>
<p>Leitura do livro: “O monstro das cores” e</p>	<p>D21,F40,F44</p>	<p><b>Materiais:</b> Livro, Folhas, material riscador</p> <p><b>Início:</b> O adulto começa por dizer às crianças que tem andado muito confuso com o que sente e que descobriu um livro que a poderá ajudar. O adulto questiona as crianças se a podem ajudar e ouvir também a história.</p>

desenho sobre o mesmo		<p><b>Meio:</b> O adulto conta a histórias às crianças. Em seguida, o adulto propõe às crianças que realizem um desenho sobre a história com os diferentes monstros, de diferentes emoções, que ouvirem.</p> <p><b>Fim:</b> As crianças que quiserem poderão apresentar o seu desenho.</p>
Projeto “penas”: Leitura e ordenação da história	D21, D26,	<p><b>Material:</b> Livro, cartões da história, papel de cenário</p> <p><b>Início:</b> O adulto começa por questionar o grupo se conhecem alguma história sobre penas.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto diz às crianças que encontrou um livro sobre penas! E que gostava muito de contar esta história para todos. Depois da leitura da história, o adulto poderá dizer: “oh não! Já me estou a esquecer da história e gostei mesmo dela. Acham que me podem ajudar a colocar os cartões da história por ordem para colarmos este papel na nossa sala?”</p> <p><b>Fim:</b> Em conjunto, o grupo tentará contar a história de novo.</p>

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Notícias do fim de semana	A6 D21, D22,D23	<b>Princípio:</b> O adulto começa por perguntar às crianças como foi o seu fim-de-semana e se gostavam de partilhar alguma coisa.

		<p><b>Meio:</b> O adulto incentiva as crianças que queiram contar algo do seu fim de semana, e para quebrar o gelo poderá contar algo seu também.</p> <p><b>Fim:</b> Quando todas as crianças que queiram partilhar alguma coisa do fim de semana participarem, a atividade terminará.</p>
Massagem com as penas	B11,B13	<p><b>Material:</b> Penas, coluna, música calma</p> <p><b>Início:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica em que consiste a atividade</p> <p><b>Meio:</b> O pede às crianças que se juntem em pares ( dois a dois). Em seguida, o adulto dá uma pena a cada par. Em seguida, o adulto incentiva a criança a realizar uma massagem com pena.</p> <p><b>Fim:</b> O adulto diz às crianças que se devem deslocar para as mesas do pequeno grupo e que se devem sentar. O adulto guarda as penas.</p> <p><b>Sugestões:</b> O adulto incentiva as crianças</p>
Sustenta o balão	C18	<p><b>Material:</b> coluna, música, balão</p> <p><b>Início:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica em que consiste o jogo. O adulto explica que devem manter sempre o balão no ar, passando aos amigos</p> <p><b>Meio:</b> O adulto coloca a música e incentiva o grupo a jogar.</p> <p><b>Fim:</b> O adulto diz às crianças que se devem deslocar para as mesas do pequeno grupo como se ainda estivessem a sustentar o balão</p>

Planear	Rever
<p><b>Chapéu de penas</b> O adulto deverá mostrar ao grupo o chapéu que encontrou quando visitou a quinta da alagoa. O adulto colocará o chapéu numa das crianças, e essa deverá planear. planeia ir.</p>	<p><b>Saquinha das surpresas</b> O adulto começa por pedir a uma das crianças que retire um cartão de dentro das saquinha das surpresas. O nome da criança que sair será aquela que planeia.</p>
<p><b>Palhaço de formas geométricas</b> Cada criança escolhe uma peça para construir o corpo do palhaço. À medida que expõem os seus planos colocam a sua peça, e posteriormente convidam um amigo a planear.</p>	<p><b>Os fantoches*</b> Cada criança tem um fantoche. O adulto deverá chamar os fantoches para que a criança possa fazer a sua revisão.</p>
<p><b>Penas grandes e penas pequenas</b> “Quem é que tem a maior pena?” E a criança que tiver a maior pena poderá planear. Em seguida, o adulto poderá questionar as crianças com “quem tem a maior pena agora?” “ e a mais pequena?”</p>	<p><b>Cores</b> O adulto deverá distribuir um marcador/lápis a cada criança. O adulto deverá dizer “quem tem a cor amarela pode fazer a revisão”</p>
<p><b>Cartões das áreas</b> A criança retira o cartão das áreas que pretende brincar durante a manhã. Em seguida, escolhe um amigo para planear.</p>	<p><b>A caneta</b> O adulto deverá colocar uma caneta no meio de todas as crianças. Em seguida, o adulto gira a caneta, a criança que calhar deverá fazer a revisão.</p>
<p><b>A ideia do []</b> O adulto deverá retirar um dos nomes das crianças da saquinha. A criança escolhida terá oportunidade de partilhar a sua ideia para planear.</p>	<p><b>Blocos*</b> O adulto deverá dar uma peça dos blocos a cada uma das crianças. Em seguida, pedir a uma das crianças que coloque uma peça e partilhe o que fez durante o tempo de fazer.</p>

\*atividades não realizadas

### 3.6. Semana de 14 a 18 de fevereiro

	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>Planear-Fazer-Rever</b>	Chapéu de penas	Palhaço de formas geométricas	Penas grandes e penas pequenas	Cartões das áreas	A ideia do [nome da criança]
	<p>Finalização do projeto: “ As penas” e construção do diário do monstrinho</p> <p>Preparação da apresentação do projeto</p>				

		Saquinha das surpresas	Fantoches	Cores	A caneta	Blocos
<b>Grande grupo da manhã</b>		Notícias do fim de semana	<b>Ginástica</b>	Massagem com as penas	Sustenta o balão	<b>Música</b>
<b>Pequenos grupos</b>		Exploração da área da calma	“O Monstro das cores”: leitura e desenho	<b>Inglês</b>	Projeto “penas”: Leitura e Ordenação da história	Apresentação do projeto: “As penas” ao JI 1A
			“O Monstro das cores”: leitura e desenho	Projeto “penas”: Leitura e Ordenação da história	<b>Inglês</b>	
<b>Grande grupo da tarde</b>		DANÇA		JUDO	CAPOEIRA	

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Exploração da área da calma	A6, B9	<p><b>Material:</b> Garrafas da calma, pote da fúria, pau de chuva, tintas</p> <p><b>Início:</b> “Vocês sabem que área é aquela em que estão as nossas garrafas da calma?” Conversar com o grupo sobre a área da calma. Tentar compreender o que o grupo considera que é a área da calma.</p>

		<p><b>Meio:</b> “O que é que vos acalma o coração? O que é que vocês gostavam de ter na área da calma?” Ajudar as crianças a definirem o que é que as acalma. Ajudar as crianças a compreenderem que a área da calma consiste num lugar de tranquilidade e que poderão ir quando estiverem mais furiosos.</p> <p><b>Fim:</b> Cada criança poderá explorar a área da calma</p> <p><b>Sugestões:</b> O adulto poderá propor alguns elementos para a área da calma como, por exemplo: pau de chuva, pote da fúria</p>
<p>Leitura do livro: “ O monstro das cores” e desenho sobre o mesmo</p>	<p>D21,F40,F44</p>	<p><b>Materiais:</b> Livro, Folhas, material riscador</p> <p><b>Início:</b> O adulto começa por dizer às crianças que tem andado muito confuso com o que sente e que descobriu um livro que a poderá ajudar. O adulto questiona as crianças se a podem ajudar e ouvir também a história.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto conta a histórias às crianças. Em seguida, o adulto propõe às crianças que realizem um desenho sobre a história com os diferentes monstros, de diferentes emoções, que ouviram.</p> <p><b>Fim:</b> As crianças que quiserem poderão apresentar o seu desenho.</p>

<p>Projeto “penas”: Leitura e ordenação da história</p>	<p>D21, D26,</p>	<p><b>Material:</b> Livro, cartões da história, papel de cenário</p> <p><b>Início:</b> O adulto começa por questionar o grupo se conhecem alguma história sobre penas.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto diz às crianças que encontrou um livro sobre penas! E que gostava muito de contar esta história para todos. Depois da leitura da história, o adulto poderá dizer: “oh não! Já me estou a esquecer da história e gostei mesmo dela. Acham que me podem ajudar a colocar os cartões da história por ordem para colarmos este papel na nossa sala?”</p> <p><b>Fim:</b> Em conjunto, o grupo tentará contar a história de novo.</p>
---	------------------	---

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
<p>Notícias do fim de semana</p>	<p>A6 D21, D22,D23</p>	<p><b>Princípio:</b> O adulto começa por perguntar às crianças como foi o seu fim-de-semana e se gostavam de partilhar alguma coisa.</p>
		<p><b>Meio:</b> O adulto incentiva as crianças que queiram contar algo do seu fim de semana, e para quebrar o gelo poderá contar algo seu também.</p> <p><b>Fim:</b> Quando todas as crianças que queiram partilhar alguma coisa do fim de semana participarem, a atividade terminará.</p>

<p>Massagem com as penas</p>	<p>B11,B13</p>	<p><b>Material:</b> Penas, coluna, música calma</p> <p><b>Início:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica em que consiste a atividade</p> <p><b>Meio:</b> O pede às crianças que se juntem em pares ( dois a dois). Em seguida, o adulto dá uma pena a cada par. Em seguida, o adulto incentiva a criança a realizar uma massagem com pena.</p> <p><b>Fim:</b> O adulto diz às crianças que se devem deslocar para as mesas do pequeno grupo e que se devem sentar. O adulto guarda as penas.</p> <p><b>Sugestões:</b> O adulto incentiva as crianças</p>
<p>Sustenta o balão</p>	<p>C18</p>	<p><b>Material:</b> coluna, música, balão</p> <p><b>Início:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica em que consiste o jogo. O adulto explica que devem manter sempre o balão no ar, passando aos amigos</p> <p><b>Meio:</b> O adulto coloca a música e incentiva o grupo a jogar.</p> <p><b>Fim:</b> O adulto diz às crianças que se devem deslocar para as mesas do pequeno grupo como se ainda estivessem a sustentar o balão</p>

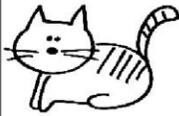
Planear

Rever

<p><b>Chapéu de penas</b></p>	<p><b>Saquinha das surpresas</b> O adulto começa por pedir a uma das crianças que retire um cartão de dentro das saquinha das surpresas. O nome da criança que sair será aquela que planeia.</p>
<p>O adulto deverá mostrar ao grupo o chapéu que encontrou quando visitou a quinta da alagoa. O adulto colocará o chapéu numa das crianças, e essa deverá planejar. planeia ir.</p>	
<p><b>Palhaço de formas geométricas</b> Cada criança escolhe uma peça para construir o corpo do palhaço. À medida que expõem os seus planos colocam a sua peça, e posteriormente convidam um amigo a planejar.</p>	<p><b>Os fantoches*</b> Cada criança tem um fantoche. O adulto deverá chamar os fantoches para que a criança possa fazer a sua revisão.</p>
<p><b>Penas grandes e penas pequenas</b> “Quem é que tem a maior pena?” E a criança que tiver a maior pena poderá planejar. Em seguida, o adulto poderá questionar as crianças com “quem tem a maior pena agora?” “ e a mais pequena?”</p>	<p><b>Cores</b> O adulto deverá distribuir um marcador/lápis a cada criança. O adulto deverá dizer “quem tem a cor amarela pode fazer a revisão”</p>
<p><b>Cartões das áreas</b> A criança retira o cartão das áreas que pretende brincar durante a manhã. Em seguida, escolhe um amigo para planejar.</p>	<p><b>A caneta</b> O adulto deverá colocar uma caneta no meio de todas as crianças. Em seguida, o adulto gira a caneta, a criança que calhar deverá fazer a revisão.</p>
<p><b>A ideia do []</b> O adulto deverá retirar um dos nomes das crianças da saquinha. A criança escolhida terá oportunidade de partilhar a sua ideia para planejar.</p>	<p><b>Blocos*</b> O adulto deverá dar uma peça dos blocos a cada uma das crianças. Em seguida, pedir a uma das crianças que coloque uma peça e partilhe o que fez durante o tempo de fazer.</p>

\*atividades não realizadas

### 3.7. Semana de 18 a 25 de fevereiro

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>Planear-Fazer-Rever</b>		Cartões dos números	Monstrinhos das emoções	Cartões dos nomes	Fantoches de mão	A ideia do [nome da criança]
		Desenhar a área	Cores*	Formas geométricas	Barco de papel	talheres
<b>Grande grupo da manhã</b>		Noticias do fim de semana	<b>Ginástica</b>	História: “estou triste, estou alegre”		<b>Música</b>
<b>Pequenos grupos</b>		TWIST da caça do urso	Festa de despedida da Erica	<b>Inglês</b>	<b>Horta</b>	Nomes com legos
		Vamos à caça do urso		<b>Horta</b>	<b>Inglês</b>	TWIST da caça do urso
<b>Grande grupo da tarde</b>		DANÇA		JUDO	CAPOEIRA	

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
TWIST da caça ao urso	C16,18	<p><b>Materiais:</b> twist do vamos à caça do urso, dado</p> <p><b>Início:</b> O adulto começa por mostrar como ficou o papel de cenário que pintaram. Em seguida, propõe ao grupo fazerem um jogo.</p> <p><b>Meio:</b> A criança deverá atirar o dado e perceber em que cor terá que colocar os seus pés.</p>
		<p><b>Fim:</b> O jogo acaba quando todas as crianças já tiverem jogado.</p>
Vamos à caça do urso	F40,43	<p><b>Materiais:</b> Livro “Vamos à caça do urso”, Papel de cenário, Tintas guaches</p> <p><b>Início:</b> O adulto conta a história “vamos à caça do urso”. Em seguida, questiona as crianças sobre a história e, em conjunto, fazem o reconto.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto diz às crianças que já reparou que, nos momentos de exterior, gostam muito de explorar a terra e fazer pegadas depois de brincarem na caixa de areia: “Já reparei que gostam muito de fazer pegadas! O que acham de nos transformarmos em animais e fazermos pegadas coloridas?”. As crianças tiram os sapatos e as meias e pintam os pés com a cor escolhida por eles.</p> <p><b>Fim:</b> As crianças devem explicar o caminho que traçaram, como é que as fizeram e que animal eram. O adulto deve ajudá-las a limpar os pés. Podemos deslocar-nos até ao próximo momento como o animal que escolheram.</p>

Nomes com legos	A4 D 25	<p><b>Materiais:</b> legos duplos</p> <p><b>Início:</b> Reunir com as crianças na área das artes e distribuir-lhes uma peça de lego grande com o respetivo nome da criança escrito: “o que será que está escrito nesse lego?” Ouvir as ideias das crianças.</p> <p><b>Meio:</b> “Tenho reparado que têm tido bastante interesse na escrita do vosso nome. Hoje trouxe-vos o vosso nome escrito, mas também tinha as letras todas separadas! E sabem o que aconteceu? Deixei cair tudo... Agora precisava mesmo da vossa ajuda! Será que me conseguem ajudar a descobrir as letras do vosso nome?” Disponibilizar um cesto para cada duas crianças com várias letras em legos. Apoiar as crianças a descobrirem as letras do seu nome e incentivá-las a encaixá-las por ordem.</p> <p><b>Fim:</b> Informar que faltam 5 minutos para terminar e perguntar se gostariam de expor e onde.</p>
-----------------	------------	--

ATIVIDADE	EXPERIÊNCIAS-CHAVE / KDI'S	DESCRIÇÃO
Notícias do fim de semana	A6,D21, D22,D23	<p><b>Princípio:</b> O adulto começa por perguntar às crianças como foi o seu fim-de-semana e se gostavam de partilhar alguma coisa.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto incentiva as crianças que queiram contar algo do seu fim de semana, e para quebrar o gelo poderá contar algo seu também.</p>
		<p><b>Fim:</b> Quando todas as crianças que queiram partilhar alguma coisa do fim de semana participarem, a atividade terminará.</p>

<p>História; “Estou triste, estou alegre”</p>	<p>A6,D21,22</p>	<p><b>Material:</b> livro</p> <p><b>Início:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda, explica “tenho andando um pouco confusa quando estou triste e quando estou alegre, mas descobri este livro. Acham que me podem ajudar a vê-lo?”</p> <p><b>Meio:</b> O adulto lê livro.</p> <p><b>Fim:</b> É feita uma reflexão em grupo, e cada criança poderá expor a sua opinião e o que sente. O adulto diz às crianças que se devem deslocar para as mesas do pequeno grupo e que se devem sentar. O adulto guarda o livro.</p>
---	------------------	--

Planear	Rever
<p><b>Cartão dos números</b> O adulto deverá dar um cartão com um número a cada criança. O adulto começa por pedir a uma das crianças que diga um número. A criança que tem o número deve planear.</p>	<p><b>Desenhar a área</b> Cada criança desenha um objeto da área em que esteve durante a sua manhã, sem seguida deve escolher outro para fazer a revisão.</p>
<p><b>Monstrinhos das emoções</b> Cada criança terá oportunidade de mostrar qual o monstinho que está a sentir, em seguida deverá planear e escolher o próximo.</p>	<p><b>Cores*</b> O adulto deverá distribuir um marcador/lápis a cada criança. O adulto deverá dizer “quem tem a cor amarela pode fazer a revisão”</p>
<p><b>Cartões dos nomes</b> O adulto deverá retirar um cartão da saquinha das surpresas, e em seguida mostrá-lo às crianças. Sugestão: Utilizar cartões sem símbolos</p>	<p><b>Formas geométricas</b> Cada criança terá uma forma geométrica. O adulto pedirá a uma criança para começar a fazer a revisão. Depois da revisão a criança coloca a forma geométrica, e escolhe outro.</p>

<p><b>Fantoches de mão</b> O adulto colocará o fantoche de mão da aranha, e em seguida cantar “ a dona aranha, subiu pela parede, e o [nome da criança] vai planear.”</p>	<p><b>Barco de papel</b> O adulto terá um barco de papel e canta “um barquinho ligeiro, andava livremente pelo [nome da criança] e o/a [nome da criança] vai planear</p>
<p><b>A ideia do []</b> O adulto deverá retirar um dos nomes das crianças da saquinha. A criança escolhida terá oportunidade de partilhar a sua ideia para planear.</p>	<p><b>Talheres</b> O adulto distribui os talheres pelas crianças, e questiona “quem tem uma faca?”. As crianças que têm facas poderão fazer a revisão.</p>

\*atividades não realizadas

## 4 Planificações de atividades

|' '' | | ''

#### 4.1. Vamos cantar!

Atividade: Vamos cantar! (grande grupo)			
<b>Intencionalidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o contacto com manifestações musicais diferentes</li> <li>• Promover o contacto de canções com diferentes tonalidades</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>			
Organização do Espaço	Organização do grupo	Recursos	Materiais
A atividade decorre no centro da sala	As crianças dispõem-se, sentadas, em roda, e posteriormente de pé.	Crianças; Educadora-estagiária	Aviões de papel Coluna Instrumental da música
<b>Objetivos Específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar a canção do início ao fim</li> </ul>			
<p style="text-align: center;"><b>Descrição da atividade:</b></p> <p><b>Princípio:</b> O adulto começa por questionar se as crianças conhecessem alguma música sobre o animal que estamos a fazer o nosso projeto, os gafanhotos. Em seguida, o adulto pede a que as crianças imitem o que o adulto irá fazer, enquanto distribui um avião de papel a cada criança-</p> <p><b>Meio:</b> O adulto começa por pegar no avião, cruzar as pernas e fazer pequenos gestos que explorem as diferentes intensidades da música. Em seguida, o adulto deverá cantar as primeiras estrofes com a sílaba neutra “BA” : O gafanhoto</p> <p style="text-align: center;">Canhoto Sempre quis ser um piloto Mesmo saltando de banda Nunca aterrou na varanda Um gafanhoto sem medo</p>			

Nem de bater num rochedo  
Passa os seus dias no ar Gosta  
de rir e saltar

As crianças deverão repetir, com a ajuda do adulto. Em seguida, o adulto canta a canção toda. E em seguida, pede a ajuda das crianças para cantar a canção.

**Fim:** Quando as crianças já conhecerem a canção o adulto deverá levantar-se e deslocar-se pela sala utilizando diferentes amplitudes, de forma a incentivar as crianças.

#### Avaliação

##### Indicadores:

•

##### Instrumentos:

- Observação;
- Notas de Campo
- Registo Fotográfico

#### Reflexão da atividade

A atividade do canção correu bastante bem. Confesso, que não me sentia muito à vontade e que sentia que poderia não correr tão bem por isso, no entanto, o grupo aderiu bastante à atividade e alguns até já conheciam a canção.

#### Registo Fotográfico

**Figura 1.**

*Música Gafanhoto*



--

#### 4.2. Vamos escrever uma receita!

Atividade: Registo de bolo de iogurte (grande grupo)			
<b>Intencionalidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar o vocabulário das crianças</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cantar a canção que o grupo já tem conhecimento sobre receitas de canções</li> </ul>			
Organização do Espaço	Organização do grupo	Recursos	Materiais
A atividade decorre nas mesas na área das artes.	As crianças dispõem-se, de pé, à volta das mesas da área das artes.	Crianças; Educadora-estagiária Auxiliar A Educadora P	Receita do bolo de iogurte Folhas Materiais riscadores
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os ingredientes necessários para a realização da receita.</li> </ul>			

- Enunciar as quantidades necessárias de cada ingrediente.

**Descrição da atividade:**

**Início:** O adulto mostra o livro de receitas às crianças. (Sabem que livro é este? Será um livro de histórias?)

**Meio:** O adulto mostra a receita do bolo de iogurte, lendo-a para as crianças. Após isso cada criança terá de fazer o registo da receita. O adulto propõe as crianças a confeção de um bolo de iogurte, onde são as crianças realizam toda a receita (com o auxílio dos adultos).

**Fim:** No final, as crianças levam o bolo à cozinha para ficar no forno.

**Avaliação**

**Indicadores:**

- D23 Vocabulário: As crianças compreendem e usam uma variedade de palavras e frases,
- 29 Escrever: As crianças escrevem para diversos fins / com variadas intenções.
- E32 Contar: As crianças contam coisas/objetos
- E36 Medir: As crianças medem para descrever, comparar, e ordenar coisas

**Instrumentos:**

- Observação;
- Notas de Campo
- Registo Fotográfico

**Reflexão da atividade**

O registo do bolo não correu como o esperado. A atividade acabou por sair bastante ao lado. Para começar, o grupo ficou muito agitado ao fazer o bolo, e conseqüentemente acabou por ficar um ambiente confuso em que não era possível as crianças perceberem as quantidades e o que estavam a colocar na taça. Depois de fazer bolo o que tinha planeado e executei foi a construção da receita do bolo o que não correu de todo como estava à espera. O grupo já estava bastante agitado de fazer o bolo, e as crianças começaram repetidamente a dizer que ainda não tinham feito a receita. De futuro, e caso repita a atividade ainda nesta prática, tenciono começar por primeiro construir a receita do bolo, e só em seguida proceder à sua respetiva elaboração.

#### 4.3. Vamos aprender mais com as tecnologias!

<b>Atividade: Vamos aprender mais com as tecnologias (pequeno grupo)</b>			
<b>Intencionalidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fo</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante a visualização dos vídeos questionar as crianças</li> </ul>			
<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre no jardim	As crianças dispõem-se em roda sentadas.	Crianças; Educadora-estagiária	Tablet Vídeos
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os animais que têm penas</li> <li>• Identificar a utilidade das penas</li> </ul>			

<b>Descrição da atividade:</b>	
<p><b>Início:</b> O adulto conversa um pouco com o grupo sobre as penas. Que animais poderão ter penas? De que são feitas as penas?</p> <p><b>Meio:</b> O adulto mostra os vídeos ao grupo.</p> <p><b>Fim:</b> O adulto tenta compreender se as crianças têm alguma questão ou querem procurar alguma coisa na internet. Fazer uma síntese do que foi visto no vídeo.</p>	
<b>Avaliação</b>	
<p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A5:</li> </ul>	<p><b>Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação;</li> <li>• Notas de Campo</li> </ul>
<b>Reflexão da atividade</b>	
<p>Como já estava à espera a atividade correu bastante bem. Para começar, a atividade foi realizada em pequeno grupo, e por isso torna-se, para mim, mais fácil de mediar o grupo. Além disso, a atividade consistia em visualizar vídeos do Youtube enquanto os questionava sobre as diferentes coisas que observamos. No final dos vídeos fiz ainda em conjunto com os grupos uma síntese de tudo aquilo que tínhamos visto, e em ambos os grupos existiu uma criança que conseguiu verbalizar a ideia de quem tem penas são as aves. Esta era a ideia principal que eu queria que as crianças retirassem dos vídeos.</p>	

#### 4.4. As nossas garrafas da calma

**Atividade: Garrafas da calma (pequenos grupos)**

**Intencionalidades:**

- Potenciar às crianças ferramentas para se autorregular

**Estratégias de implementação:**

- 

<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre nas mesas na área das artes.	As crianças sentam-se nas cadeiras, e em pares fazem a sua garrafa da calma.	Crianças; Educadora-estagiária	Garrafas Purpurinas Bolas de pompom

**Objetivos Específicos:**

- A criança utiliza a garrafa em momentos que é para si difícil autorregular-se.

**Descrição da atividade:**

**Início:** Para iniciar a construção das garrafas da calma, será explicado em grande grupo o seu propósito “acalmar o coração”

**Meio:** Depois, e em pares as crianças vão para a área das artes onde têm à sua disposição bolas de pompom que podem colocar dentro da garrafa. De seguida, a criança é convidada a escolher brilhantes e colocar dentro da garrafa. Por fim, é colocada água dentro da garrafa.

**Fim:** A garrafa será entregue depois à criança para que a possa explorar

**Avaliação**

<p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A2: As crianças fazem planos e concretizam as suas intenções</li> <li>• A3: : As crianças focam-se em actividades que lhes interessam.</li> <li>• B9: As crianças reconhecem, identificam e gerem os seus sentimentos</li> <li>• F40: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através de arte bidimensional e tridimensional.</li> </ul>	<p><b>Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação;</li> <li>• Notas de Campo</li> <li>• Registo Fotográfico</li> </ul>
<p><b>Reflexão da atividade</b></p>	

Após a finalização da atividade posso aferir que a atividade correu bastante bem. Todas as crianças quiseram fazer a garrafa, e até mesmo as que estavam mais hesitantes no final acabaram por querer participar. No final, as crianças queriam sempre ficar com a garrafa e a brincar o que demonstrou um grande interesse da sua parte. As crianças compreenderam também o intuito da ferramenta que fizeram, uma vez que foram capazes de , posteriormente e sem a minha presença, explicar à educadora cooperante para que servia a garrafa.

**Registo Fotográfico**

**Figura 2.**

*K a colocar bolinas*

**Figura 3.**

*D a fazer a garrafa*



#### 4.5. Quem será que tem penas?

Atividade: Quem tem penas? (pequenos grupos)

<b>Intencionalidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descoberta dos animais que têm penas</li> <li>• Proporcionar uma situação em que a criança utilize a sua motricidade fina</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O adulto utiliza vocabulário simples</li> <li>• O adulto promove a atividade com entusiasmo</li> </ul>			
<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre nas mesas na área das artes.	As crianças sentam-se nas cadeiras, e em pares fazem a sua garrafa da calma.	Crianças; Educadora-estagiária	Tesoura Cola Imagens de animais com e sem penas (anexo) Folha com tabela para agrupar (anexo)
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica os animais que têm penas</li> <li>• Recorta as imagens dos animais</li> </ul>			
<b>Descrição da atividade:</b>			
<p>O adulto começa por conversar com as crianças sobre o projeto: as penas. Em seguida, o adulto dá as instruções às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- devem recortar as imagens</li> <li>-Numa outra folha as crianças devem agrupar e colar as imagens em animais que têm penas e animais que não têm penas</li> </ul> <p>O adulto deve observar os trabalhos de todas as crianças, e no fim conversar um pouco sobre o animais que podemos observar que têm penas e o que todos têm em comum.</p>			

O pretendido é que no final as crianças consigam compreender que as aves são os animais que contém penas.

#### **Avaliação**

##### **Indicadores:**

A6: As crianças refletem sobre as suas experiências  
B11: As crianças participam na comunidade da sala de aula.  
C17: As crianças demonstram destreza e coordenação olhomão ao usar os seus pequenos músculos

##### **Instrumentos:**

- Observação;
- Notas de Campo
- Registo Fotográfico

#### **Reflexão da atividade**

A atividade era bastante simples, e depois da observação dos vídeos o grupo ficou com uma ideia de que animais é que tinham penas. Comecei por conversar com o grupo sobre as imagens que tínhamos à nossa frente. Em ambos os grupos as crianças conseguiram rapidamente fazer a separação dos animais com penas e sem penas. Deste modo, passamos depois ao recorte e à colagem, e foi nesta etapa que o grupo precisou mais de ajuda. Algumas das crianças não conseguiam recortar a imagem como queriam e acabavam por ficar frustradas. Com a ajuda da auxiliar A conseguimos ajudar as crianças a utilizar a tesoura para recortar as suas imagens. Quando chegou a hora de colar os animais de forma a categorizá-los as crianças não precisaram de qualquer ajuda. Este trabalho foi encarado com seriedade pelas crianças, e cada uma teve o seu tempo para recortar e colar.

**Registro Fotográfico**

**Figura 4.**

*R a colar*



**Figura 5.**

*B a cortar*



## ANEXOS



<b>Animais com penas</b> 	<b>Animais sem penas</b>  

#### 4.6. Vamos pintar as nossas penas..

<b>Atividade: Pintar a cor das penas (pequenos grupos)</b>			
<b>Intencionalidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintar uma ave com as cores das penas que mais gostaram de ver .</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O adulto utiliza vocabulário simples</li> <li>• O adulto promove a atividade com entusiasmo</li> </ul>			
<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre nas mesas na área das artes.	As crianças sentam-se nas cadeiras, e em pares fazem a sua garrafa da calma.	Crianças; Educadora-estagiária Educadora cooperante	Tesoura Cola Imagens de animais com penas (anexo)
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as várias cores que as aves podem ter nas suas penas</li> </ul>			
<b>Descrição da atividade:</b>			
<p>O adulto mostra ao grupo a imagem de uma ave. Em seguida, o adulto relembra, em conjunto com o grupo, todas as cores que já viram de penas. Em seguida, o adulto pergunta às crianças quais foram as cores que mais gostaram de ver nas cores das penas. Depois, cada criança terá uma folha em que poderá pintar a sua ave da cor que mais gostaram. No fim, cada criança poderá mostrar a sua ave e falar um pouco sobre a mesma. Num momento posterior, o grupo irá pintar um pedaço de papel de cenário de azul onde todas as aves serão coladas de forma a fazer o céu das nossas aves.</p>			
<b>Avaliação</b>			
<b>Indicadores:</b>		<b>Instrumentos:</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação;</li> </ul>	

<p>A5:As crianças reúnem informação e formulam ideias acerca do seu mundo.</p> <p>A6. Reflexão: As crianças refletem sobre as suas experiências.</p> <p>B11: As crianças participam na comunidade da sala de aula.</p> <p>D22: As crianças expressam-se usando a linguagem</p> <p>D23: As crianças compreendem e usam uma variedade de palavras e frases</p> <p>F40. Arte: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através de arte bidimensional e tridimensional.</p> <p>F44: As crianças apreciam as artes criativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas de Campo</li> <li>• Registo Fotográfico</li> </ul>
<p><b>Reflexão da atividade</b></p>	
<p>A atividade correu como o esperado. Esta atividade era bastante simples, e sabia já de antemão que tinha tudo para que fosse uma mais-valia para o nosso projeto. Durante a discussão em grupo as crianças conseguiram lembrar-se de diversas cores que já tinham observado nas penas, e de que tinham gostado muito. Quando propus que pintássemos a ave com as cores que gostassem mais de ver as penas o grupo ficou extasiante. Aproveitei , e à medida que o grupo foi acabando cada criança pôde rasgar ou recortar (tendo em conta aquilo que preferisse) a ave para, posteriormente, colarmos.</p> <p>A segunda parte da atividade concretizou-se apenas na manhã seguinte. Conversei com o grupo e disse-lhes que tinha pensado que podíamos pintar um papel grande para colarmos as nossas aves, mas que não sabia bem a cor. O R disse logo que era azul, e o V concordou e disse que era porque era o céu onde andavam os passarinhos. Perguntei se todos queriam pintar o céu, e existiram logo crianças que me disseram que não queriam, e por isso respeitei e apenas as crianças que quiseram foram pintar</p>	

o céu. Em seguida, cada criança colou a sua ave e expusemos no teto da sala. É ainda de salientar que este céu que ficou na nossa sala serviu para momentos futuros de relaxamento.

### Registo fotográfico

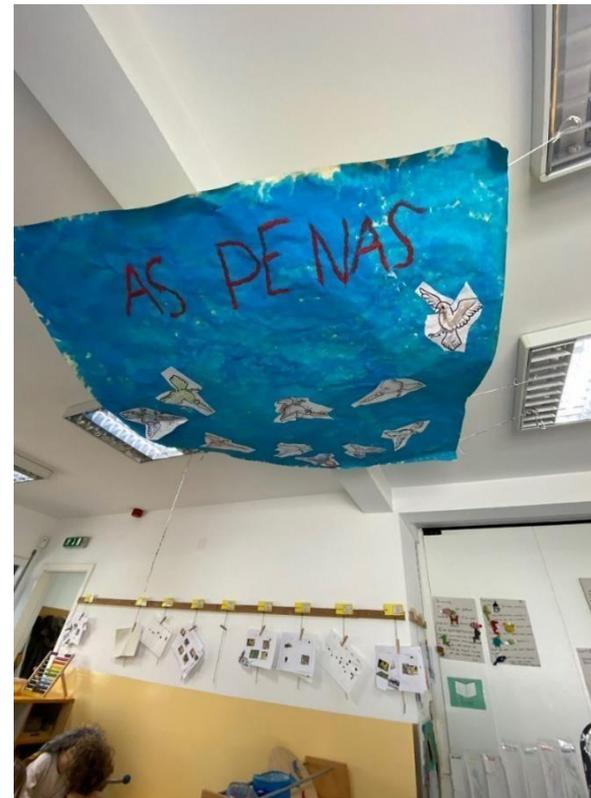
**Figura 6.**

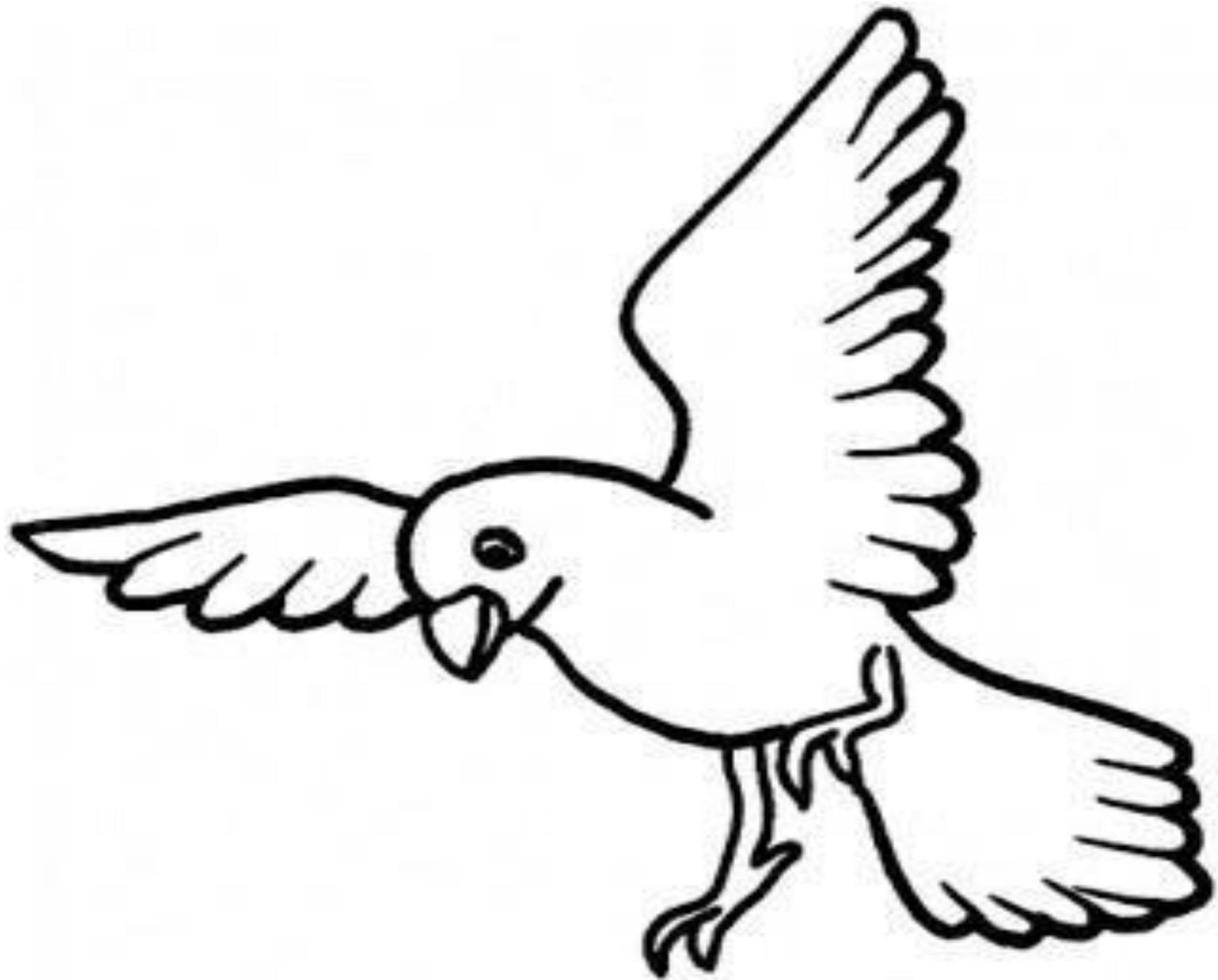
*Cortar as aves*



**Figura 7**

*Céu de penas*





#### 4.7. Caça ao tesouro

Atividade: Caça ao tesouro (pequenos grupos)			
<b>Intencionalidades:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cooperação com os colegas</li><li>• Promover a utilização de deslocamentos e equilíbrios: trepar, correr, saltar, rastejar e rolar.</li></ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• O adulto utiliza vocabulário simples</li><li>• O adulto promove a atividade com entusiasmo e cria uma história que motive as crianças a procurarem as penas.</li></ul>			
Organização do Espaço	Organização do grupo	Recursos	Materiais
A atividade decorre na horta	O grupo organiza-se de forma dispersa na horta	Crianças; Educadora-estagiária Auxiliar A	Penas
<b>Objetivos Específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Coopera com os colegas</li><li>• Apropria-se da diversidade de possibilidades motoras: trepar, correr, saltar, rastejar e rolar</li><li>• Compreende os diferentes tamanhos de penas que existem</li></ul>			
<b>Descrição da atividade: início:</b> O adulto começa por contar às crianças que ontem tinha levado todas as penas para casa para as poder mostrar à sua mãe. O adulto acrescenta ainda que quando estava a entrar na escola tropeçou e deixou as penas todas caírem para a horta. O adulto questiona se as crianças a podem ajudar a procurar as penas.			

**Meio:** As crianças deslocam-se até à horta onde devem procurar as penas

**Fim:** . Depois de acharem as penas as crianças são convidadas a agrupar as penas pelo seu tamanho dentro de arcos

#### Avaliação

##### Indicadores:

B13. Jogo Cooperativo: As crianças envolvem-se em jogos cooperativos.

C.16: Competências de motricidade-grossa: As crianças demonstram força, flexibilidade, equilíbrio e sincronismo na utilização dos seus grandes músculos.

##### Instrumentos:

- Observação;
- Notas de Campo
- Registo Fotográfico

#### Reflexão da atividade

Esta atividade permitiu incidir sobre duas temáticas pertinentes. Por um lado, era um objetivo meu que as crianças se movimentassem e explorassem o meio em seu redor. Por outro lado, queria que as crianças compreendessem que existem diferentes penas, e conseqüentemente diferentes tamanhos de penas, tendo em conta o tamanho do animal. Assim, realizei a atividade na horta. Para fomentar o desejo de encontrar as penas relatei uma situação: “estou muito triste hoje, ontem levei as penas para casa e hoje quando entrei na escola tropecei e acabei por deixar as penas todas voarem. Mas olhem! A auxiliar L disse-me que as tinha visto cair nas cozinhas de lama, podiam ajudarme?” “ (NDC436). O grupo ganhou bastante motivação e empenho e dedicou-se à procura das penas. As penas estavam escondidas em diversos sítios que os obrigasse a ter de realizar algumas habilidades motoras, como por exemplo escalar a uma árvore, rastejar para encontrar uma pena por baixo de uma palete. Depois de todas as crianças encontrarem as penas pedi que me ajudassem a organizá-las e a agrupá-las. Perguntei se poderiam ajudar-me a separar as penas pequenas das grandes. O grupo, entusiasta como sempre, referiu prontamente que sim. Perguntei quem tinha a maior pena. A criança que tinha a maior pena levantou-se e colocou-a num local. Em seguida, perguntei quem é que também tinha penas grandes, em ambos os grupos existia mais do que uma criança, e por isso pedi que

comparassem as suas penas. As crianças tiraram as suas conclusões e compreenderam qual era a maior pena. Depois de agrupar todas as penas, procedemos à contagem total das penas, e em seguida à contagem de penas grande e penas pequenas. No final de cada grupo, existiu , pelo menos, uma das crianças que aferiu que as penas grandes eram de aves maiores.

### **Registo Fotográfico**

**Figura 8.**

*ME a trepar*



**Figura 9**

*V a contar*



#### 4.8. Será que conseguimos pintar com penas?

Atividade: Será que conseguimos pintar com as penas?(pequenos grupos)			
<b>Intencionalidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver capacidades expressivas e criativas</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>O adulto utiliza vocabulário simples</li> <li>O adulto promove a atividade com entusiasmo e cria uma história que motive as crianças a procurarem as penas.</li> </ul>			
Organização do Espaço	Organização do grupo	Recursos	Materiais
A atividade decorre na sala do J11A	O grupo colocasse à volta do papel de cenário	Crianças; Educadora-estagiária Auxiliar A	Penas Papel de cenário Tintas
<b>Objetivos Específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explora as diferentes formas de pintar com a pena</li> </ul>			
<p style="text-align: center;"><b>Descrição da atividade:</b></p> <p><b>Início:</b> O adulto deverá começar por dizer ao grupo que descobriu uma maneira nova de pintar, e com uma coisa que nos últimos dias temos falado muito. O adulto deverá criar um momento de suspense, e em seguida mostrar as diferentes penas às crianças.</p> <p><b>Meio:</b> Disponibilizar os materiais e observar as ações das crianças. Apoiar as suas produções se verbalizar as suas ações: “parece mesmo que estás a escrever!”, “conseguiste decalcar a tua pena!”, “já reparaste na cor que apareceu?”</p>			
<p><b>Fim:</b> Avisar que o tempo está a terminar e pedir a ajuda das crianças para arrumar os materiais. Sugerir irmos como penas para o próximo momento da rotina</p>			

<b>Avaliação</b>	
<p><b>Indicadores:</b></p> <p>F40. Arte: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através de arte bidimensional e tridimensional. O. Arte: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através de arte bidimensional e tridimensional.</p>	<p><b>Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação;</li> <li>• Notas de Campo</li> <li>• Registo Fotográfico</li> </ul>
<b>Reflexão da atividade</b>	
<p>Nesta atividade as crianças apenas tiveram uma diretriz: utilizar as penas. Algumas das crianças utilizaram a parte pontiaguda como se fosse um lápis, outras acabaram por utilizar a pena como uma estampagem. Esta foi uma atividade em que tive a oportunidade de dar completa liberdade ao grupo, e foi bastante bom ver a forma como cada criança explorou a pena para pintar. Ao longo da atividade fui falando com as crianças para que me explicasse aquilo que estavam por uma lado a desenhar e o porquê de estarem a fazer daquela forma. O grupo gostou bastante do trabalho final e pediu para que ficasse na nossa sala.</p>	
<b>Registo Fotográfico</b>	

**Figura 10.**

*Pintar com penas*



#### 4.9. Cientistas do J11B

**Atividade: Caça ao tesouro (pequenos grupos)**

**Intencionalidades:**

- Promover o processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, colocar hipóteses, prever, experimentar, recolher e analisar informação

**Estratégias de implementação:**

- O adulto utiliza vocabulário simples
- O adulto promove a atividade com entusiasmo.

<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre nas mesas da área das artes.	O grupo senta-se nas cadeiras da área das artes.	Crianças; Educadora-estagiária	Penas Isqueiro Copo com água Pipeta Folhas brancas Material riscador

**Objetivos Específicos:**

- Comunicar oralmente as suas observações
- Prever o que acontecerá quando colocarmos água em cima da pena
- Prever o que acontecerá quando tentarmos apagar uma chama através da pena
- Observar as experiências
- Concluir que as penas são impermeáveis

**Descrição da atividade:**

**início:** O adulto começa por questionar às crianças se já tinham descoberto como é que os patos conseguem nadar na água. Em seguida, o adulto questiona as crianças se acham que a água consegue passar pelas penas. Depois de ouvir o grupo, o adulto deverá dar uma folha em que as crianças podem desenhar a sua previsão.

**Meio:** adulto deverá executar as experiências com a ajuda das crianças quando possível. Experiência 1: O adulto coloca uma pena e tenta, com um conta-gotas, que a água passe pelas penas Experiência 2: O adulto coloca, em segurança, a chama de um isqueiro, e coloca uma pena no meio. Em seguida, o adulto pede a uma das crianças que tente apagar a chama. Depois das experiências o adulto deverá questionar as crianças de forma a compreenderem o que observaram. Depois disto, o adulto deverá incentivar as crianças a confrontar o que achavam que iria ocorrer e o que realmente aconteceu, e posteriormente registar. A ideia é que surja um momento de discussão.

**Fim:** As crianças são convidadas a apresentar as suas conclusões, com a ajuda do adulto. O adulto regista aquilo que a criança descreve na sua partilha

#### Avaliação

##### Indicadores:

G45 Observação: As crianças observam os materiais e processos no seu meio ambiente.

G49: Tirar Conclusões: As crianças tiram conclusões baseadas nas suas experiências e observações.

G50: Comunicar Ideias: As crianças comunicam as suas ideias acerca das características das coisas e de como elas funcionam.

G51: Mundo Físico e Natural: As crianças reúnem conhecimento acerca do mundo natural e físico.

##### Instrumentos:

- Observação;
- Notas de Campo
- Registo Fotográfico

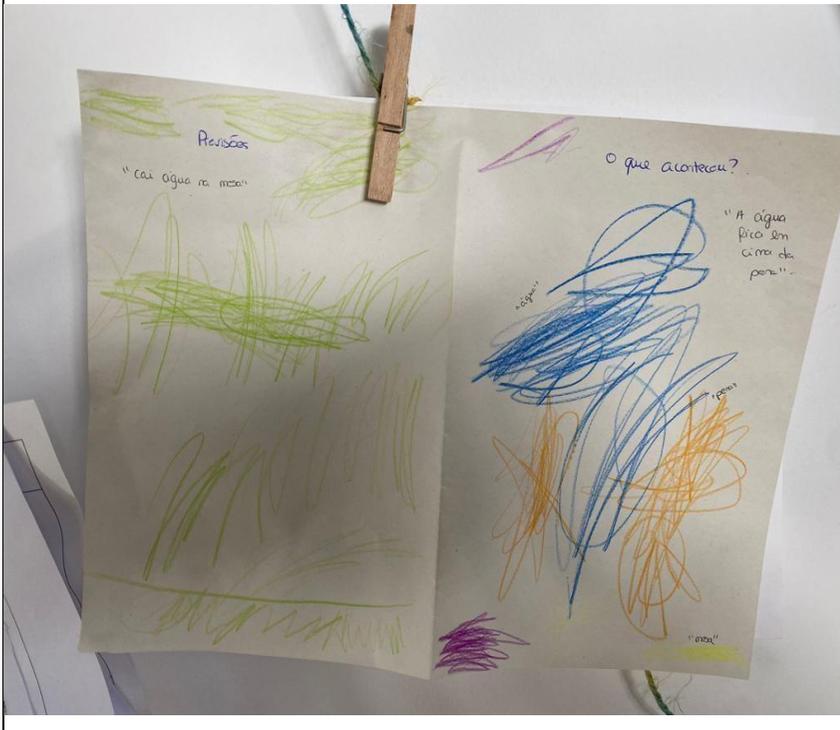
### **Reflexão da atividade**

Previamente, tive oportunidade de conversar com o grupo sobre a experiência. Disse ao grupo que iria colocar água em cima de uma pena, e que não sabia o que é que iria acontecer. A maioria das crianças disse que a água ia passar pela pena e cair na mesa, outras afirmaram que a água ia ficar nas penas. Posto isto, as crianças registaram as suas previsões. Em seguida, realizei a experiência em conjunto com as crianças. Uma das crianças pegou na pena, outra no conta gotas e colocou água em cima da pena. Num dos grupos existiu uma criança que enunciou “uau”. Em ambos os grupos existiu, também, uma das crianças que facilmente chegou à conclusão que os patos nadam porque a água não passa pelas suas penas. Assim, e após a visualização da experiência o grupo desenhou aquilo que observou, ou seja, as suas conclusões. Em seguida, realizou-se mais uma experiência. No entanto, e por o grupo facilmente perder o interesse não foram registadas as previsões nem as conclusões, mas foi conversado em grupo o que estavam a observar. Na segunda experiência, as crianças tiveram oportunidade de tentar apagar um fosforo através de uma pena. Nenhuma das crianças conseguiu. Em grupo, chegamos à conclusão de que então as penas não deixavam passar água nem ar, porque eram impermeáveis. Apesar das crianças não terem conseguido chegar ao termo “impermeáveis”- e que eu já expectava- o grupo compreendeu na sua totalidade aquilo que queríamos observar, e foi bastante interessante observar os suas previsões, conclusões e falarmos sobre isso.

### **Registo Fotográfico**

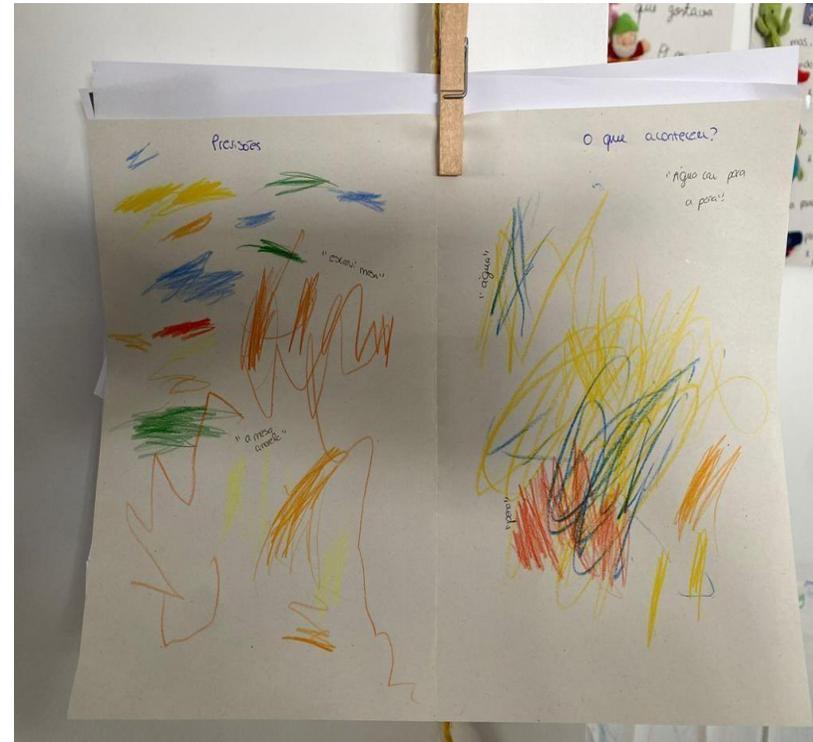
**Figura 11.**

*Previsões e conclusões*



**Figura 12.**

*Previsões e conclusões 2*



#### 4.10. Mensagens

Atividade: Massagens (grande grupo)			
<b>Intencionalidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover um ambiente calmo</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>O adulto utiliza vocabulário simples</li> <li>O adulto coloca uma música que transmita tranquilidade</li> </ul>			
Organização do Espaço	Organização do grupo	Recursos	Materiais
A atividade decorre por toda a sala..	O grupo coloca-se pela sala em pares, e uma das crianças deita-se.	Crianças; Educadora-estagiária	Penas Coluna Música calma
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar a calma nas crianças</li> </ul>			
<b>Descrição da atividade:</b> inicio: O adulto			
reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica em que consiste a atividade			
Meio: O pede às crianças que se juntem em pares ( dois a dois). Em seguida, o adulto dá uma pena a cada par. Em seguida, o adulto incentiva a criança a realizar uma massagem com pena.			
Fim: O adulto diz às crianças que se devem deslocar para as mesas do pequeno grupo e que se devem sentar. O adulto guarda as penas. Sugestões: O adulto incentiva as crianças			
<b>Avaliação</b>			
<b>Indicadores:</b>		<b>Instrumentos:</b>	
B11: As crianças participam na comunidade da sala de aula. B13: Jogo Cooperativo: As crianças envolvem-se em jogos cooperativos.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação;</li> <li>Notas de Campo</li> </ul>	

<b>Reflexão da atividade</b>	
<p>Esta foi uma atividade que deixou um pouco receosa. O grupo é bastante agitado e gosta de partilhar as suas ideias, e por isso receava que não os conseguisse acalmar e a atividade não corresse como o esperado. No grande grupo da manhã perguntei às crianças o que é que poderíamos fazer com as penas. Nenhuma das crianças mencionou as massagens, e por isso decidi abordar esta temática. Comecei por pedir ajuda à equipa educativa, e passar uma pena pelo corpo de cada criança. Perguntei como é que se sentiam. Uma das crianças referiu que sentia o coração calmo. Assim, pedi que se juntassem com um amigo, e, à vez fariam a massagem ao colega</p> <p style="text-align: center;">.A atividade no seu grande geral correu bastante bem. Não é uma atividade que possa alongar-se durante muito tempo, pois rapidamente as crianças acabam por perder o interesse e se desconcentram.</p>	

#### 4.11. Vamos ler e construir a história!

<b>Atividade: Vamos ler e construir a história (pequenos grupos)</b>
<p><b>Intencionalidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o contacto com a leitura</li> <li>• Promoção da linguagem oral</li> </ul>
<p><b>Estratégias de implementação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O adulto utiliza vocabulário simples</li> <li>• O adulto promove a atividade com entusiasmo.</li> </ul>

<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
------------------------------	-----------------------------	-----------------	------------------

A atividade decorre nas mesas da área das artes.	O grupo senta-se nas cadeiras da área das artes.	Crianças; Educadora-estagiária	Livro: “A rainha das aves” Cartões da história (anexo) Folhas brancas
<b>Objetivos Específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir com atenção a história</li> <li>• Recontar a história</li> </ul>			
<p style="text-align: center;"><b>Descrição da atividade: início: O</b></p> <p>adulto começa por questionar o grupo se conhecem alguma história sobre penas.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto diz às crianças que encontrou um livro sobre penas! E que gostava muito de contar esta história para todos. Depois da leitura da história, o adulto poderá dizer: “oh não! Já me estou a esquecer da história e gostei mesmo dela. Acham que me podem ajudar a contruir a história?”</p> <p><b>Fim:</b> Em conjunto, o grupo tentará contar a história de novo, e posteriormente cada criança poderá colar os seus cartões da história numa folha</p>			
<b>Avaliação</b>			
<b>Indicadores:</b> D21:Compreensão: As crianças compreendem a linguagem. D26: As crianças lêem por prazer e informação.		<b>Instrumentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação;</li> <li>• Notas de Campo</li> </ul>	
<b>Reflexão da atividade</b>			
A leitura da história decorreu em grande grupo, e posteriormente trabalhada em pequeno grupo. No pequeno grupo, e em conjunto procedi à ordenação das imagens. Depois, dei uma folha a cada uma das crianças em que teriam de colar as imagens			

de forma ordenada. A atividade correu bem, no entanto as crianças não as colaram de forma ordenada. Posto isto, decidi que seria benéfico criar a legenda das imagens com cada criança individual. Assim, perguntei à criança qual era a primeira imagem, e o que acontecia e assim sucessivamente

## **ANEXOS**



#### 4.12.Exploração da área da calma

Atividade: Exploração da área da calma (pequenos grupos)

<b>Intencionalidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, colocar hipóteses, prever, experimentar, recolher e analisar informação</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>O adulto utiliza vocabulário simples</li> <li>O adulto promove a atividade com entusiasmo.</li> </ul>			
<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre nas mesas da área das artes.	O grupo senta-se nas cadeiras da área das artes.	Crianças; Educadora-estagiária	Penas Isqueiro Copo com água Pipeta Folhas brancas Material riscador
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicar oralmente as suas observações</li> <li>Prever o que acontecerá quando colocarmos água em cima da pena</li> <li>Prever o que acontecerá quando tentarmos apagar uma chama através da pena</li> <li>Observar as experiências</li> <li>Concluir que as penas são impermeáveis</li> </ul>			
<b>Descrição da atividade:</b>			

**Início:** “Vocês sabem que área é aquela em que estão as nossas garrafas da calma?” Conversar com o grupo sobre a área da calma. Tentar compreender o que o grupo considera que é a área da calma.

**Meio:** “O que é que vos acalma o coração? O que é que vocês gostavam de ter na área da calma?” Ajudar as crianças a definirem o que é que as acalma. Ajudar as crianças a compreenderem que a área da calma consiste num lugar de tranquilidade e que poderão ir quando estiverem mais furiosos.

**Fim:** Cada criança poderá explorar a área da calma

#### Avaliação

##### Indicadores:

A6:

B9:

##### Instrumentos:

- Observação;
- Notas de Campo
- Registo Fotográfico

#### Reflexão da atividade

A exploração da área da calma era uma atividade era para a minha investigação muito importante, e por isso queria mesmo que corresse bem. A exploração começou com uma pequena conversa sobre o nosso coração que por vezes está muito agitado, em seguida e como ambos os grupos estavam na sala um dos grupos ficou a manusear o pote da raiva, e as garrafas da calma. O outro grupo ficou na área da calma onde pude mostrar-lhes os símbolos e com a ajuda das crianças definir qual era o símbolo da felicidade, do amor, etc..

Em seguida, os grupos trocaram. Por fim, voltamos a juntarmos todos e perguntei ao grupo que respirações é que já conheciam, e todos conheciam a respiração das montanhas e por isso fizemo-la. Em seguida, ensinei-lhes a respiração do foguetão.

Confesso que quando planeei a atividade não ponderei bem como poderia fazer a exploração da área da calma tendo em conta que é de pequenas dimensões. No entanto, penso que rapidamente consegui pensar numa solução e que todas as crianças tiraram o máximo partido da área da calma.

#### 4.13. Notícias do fim de semana

<b>Atividade: Notícias do fim de semana (grande grupo)</b>			
<b>Intencionalidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um momento de partilha</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O adulto pode começar por contar algo significativo do seu fim de semana</li> </ul>			
<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre no centro da sala.	As crianças dispõem-se sentadas em roda.	Crianças; Educadora-estagiária	
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha de momentos importantes do fim de semana</li> </ul>			
<b>Descrição da atividade:</b>			
<b>Princípio:</b> O adulto começa por perguntar às crianças como foi o seu fim-de-semana e se gostavam de partilhar alguma coisa.			
<b>Meio:</b> O adulto incentiva as crianças que queiram contar algo do seu fim de semana, e para quebrar o gelo poderá contar algo seu também.			
<b>Fim:</b> Quando todas as crianças que queiram partilhar alguma coisa do fim de semana participarem, a atividade terminará.			
<b>Avaliação</b>			

<p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A6:Reflexão: As crianças reflectem sobre as suas experiências.</li> <li>• D21:Compreensão: As crianças compreendem a linguagem.</li> <li>• D22: As crianças expressam-se usando a linguagem.</li> <li>• D23:Vocabulário: As crianças compreendem e usam uma variedade de palavras e frases.</li> </ul>	<p><b>Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação;</li> <li>• Notas de Campo</li> </ul>
<p><b>Reflexão da atividade</b></p>	
<p>Esta foi uma atividade que em conjunto com a equipa educativa pensei que seria uma mais-valia para o grupo. Confesso, que realizei a atividade algumas vezes, e existiram vezes que correram melhores do que outras. O grupo queria sempre muito partilhar aquilo que tinha feito no fim de semana, e o que mais tinha gostado de fazer o que , por vezes, levava a que todos comesçassem a falar, e a levantar-se para obter atenção. Foi para mim algumas vezes mais fáceis do que outras conseguir controlar o grupo, e talvez por isso algumas vezes tenha corrido melhor do que outras. No entanto, este era um dos meus momentos preferidos em que cada criança partilhava um pouco de si.</p>	

#### 4.14. Salto com o dado dos números

<p><b>Atividade: Salto com o dado dos números (grande grupo)</b></p>
<p><b>Intencionalidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a conscientização do corpo</li> <li>• Identificação de quantidades</li> </ul>

<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>O adulto coloca uma música relaxante</li> </ul>			
<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre por toda a sala.	As crianças deitam-se no chão espalhados pela sala.	Crianças; Educadora-estagiária	Dado dos números
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Contagem de números até 10</li> </ul>			
<b>Descrição da atividade</b>			
<p><b>Início:</b> Juntar as crianças em roda e explicar as regras do jogo. Cada criança irá atirar o dado uma vez e todos têm que saltar o número de vezes que o dado indica.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto pode sugerir que as crianças deem sugestões diferentes dos saltos. Por exemplo: bater as palmas, bater nas pernas, rodopiar, etc.</p> <p><b>Fim:</b> O jogo terminará quando todas as crianças tiverem lançado o dado uma vez.</p>			
<b>Avaliação</b>			
<b>Indicadores:</b>		<b>Instrumentos:</b>	
<p>C16: Competências de motricidade-grossa: As crianças demonstram força, flexibilidade, equilíbrio e sincronismo na utilização dos seus grandes músculos. C18: Consciência Corporal: As crianças conhecem o seu corpo e como movê-lo no espaço.</p> <p>E31: Símbolos e palavras numéricas: As crianças reconhecem e usam palavras e símbolos numéricos.</p> <p>E32: Contar: As crianças contam coisas/objectos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação;</li> <li>Notas de Campo</li> </ul>	

### Reflexão da atividade

A atividade do “salto com o dado dos números” foi um grande sucesso. O grupo apresenta sempre uma grande disponibilidade para as atividades motoras, e conseguiu realizar quase sempre o números de saltos inscritos no dado.

#### 4.15. Jogo das estátuas

Atividade: Salto com o dado dos números (grande grupo)			
<b>Intencionalidades:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Fomentar a conscientização do corpo</li></ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>O adulto realiza o jogo com as crianças</li></ul>			
Organização do Espaço	Organização do grupo	Recursos	Materiais
A atividade decorre por toda a sala.	As crianças deslocam-se pela sala	Crianças; Educadora-estagiária	Música
<b>Objetivos Específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Respeitar os momentos de silêncio com a ausência de movimento.</li><li>Movimentar o corpo conforme a música</li><li>Cumprir as regras do jogo</li></ul>			
<b>Descrição da atividade início:</b> o adulto reúne as crianças em roda. Informa as crianças de que vão aprender um jogo novo. Inicia a explicação do jogo e após todas as crianças compreenderem em que se baseia dá-se início ao mesmo.			
<b>Meio:</b> As crianças dançam ao som da música e quando a mesma parar têm de ficar em estátuas. As crianças que não conseguirem terão uma consequência decidida pelo grupo (ficar sentado uma música, dar dois saltos à tesoura...)			
<b>Fim:</b> O adulto anuncia: “Esta é a última dança. Quando a música terminar deve estar nas mesas de pequeno grupo”			

<b>Avaliação</b>	
<b>Indicadores:</b>  C16: Competências de motricidade-grossa: As crianças demonstram força, flexibilidade, equilíbrio e sincronismo na utilização dos seus grandes músculos. B13:Jogo Cooperativo: As crianças envolvem-se em jogos cooperativos.	<b>Instrumentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação;</li> <li>• Notas de Campo</li> </ul>
<b>Reflexão da atividade</b>	
<p>O jogo das estátuas correu como esperado. O grupo gosta bastante de dançar, e por isso aderiu bastante à proposta da atividade. Para , de futuro, gostaria de realizar esta atividade no jardim, para que as crianças pudessem ter mais espaço para se movimentarem.</p>	

#### 4.16. Sustenta o balão

<b>Atividade: sustenta o balão (grande grupo)</b>			
<b>Intencionalidades:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a utilização da motricidade grossa</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O adulto explica a atividade e demonstra -a</li> </ul>			
Organização do Espaço	Organização do grupo	Recursos	Materiais
A atividade por toda a sala.	As crianças deslocam-se pela sala	Crianças; Educadora-estagiária Educadora P	Balão Coluna com música

**Objetivos Específicos:**

- Realizar toques de sustentação no balão

**Descrição da atividade**

**Início:** O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica em que consiste o jogo. O adulto explica que devem manter sempre o balão no ar, passando aos amigos

**Meio:** O adulto coloca a música e incentiva o grupo a jogar.

**Fim:** O adulto diz às crianças que se devem deslocar para as mesas do pequeno grupo como se ainda estivessem a sustentar o balão

**Avaliação****Indicadores:**

- C18:Consciência Corporal: As crianças conhecem o seu corpo e como movê-lo no espaço.

**Instrumentos:**

- Observação;
- Notas de Campo

**Reflexão da atividade**

A atividade na sua generalização não correu como esperado. Confesso que fiquei um pouco desiludida até comigo. Quando iniciei a atividade o grupo ficou bastante entusiasmado e mostro uma grande vontade de jogar. No entanto, pouco tempo depois do jogo começar as crianças começaram a empurrar-se para conseguirem chegar ao balão primeiro. Foi, neste momento, que a educadora P acabou por ter de intervir e arranjar uma solução, disse que agora podíamos fingir que éramos árvores e como as árvores tínhamos raízes, e por isso não poderíamos sair do nosso lugar. Jogamos assim durante algum tempo, até que uma das crianças disse que tinha uma ideia, que agora poderíamos sentar-nos e mandar o balão. Finalizamos o jogo desta forma.

**4.17. Vamos imaginar..**

**Atividade: Vamos imaginar (grande grupo)**

<b>Intencionalidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar um momento de relaxamento</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O adulto coloca uma música relaxante</li> </ul>			
<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre por toda a sala.	As crianças deitam-se no chão espalhados pela sala.	Crianças; Educadora-estagiária	Coluna com música
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>			
<b>Descrição da atividade</b>			
<b>Princípio:</b> O adulto começa por pedir às crianças que se deitem numa posição confortável.			
<b>Meio:</b> O adulto começa a contar uma história imaginativa que deixe as crianças mais calmas, como “ têm que imaginar que estão numa montanha a correr...”			
<b>Fim:</b> O adulto informa que quando sentirem uma pinga de água na sua testa deverão levantar-se em silêncio e fazer a sua higiene.			
<b>Avaliação</b>			
<b>Indicadores:</b>		<b>Instrumentos:</b>	
B11:Comunidade: As crianças participam na comunidade da sala de aula.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação;</li> <li>• Notas de Campo</li> </ul>	
<b>Reflexão da atividade</b>			
A atividade correu bastante bem, no sentido em que as crianças demonstraram interesse e enquanto estava a relatar momentos de imaginação da calma mantiveram-se sempre bastante calmos. Confesso que a atividade não decorreu durante tanto tempo			

como , inicialmente, idealizei, mas, no entanto, considero que foi o suficiente para o grupo se acalmar e sentir relaxado. É ainda de salientar que não consegui realizar a última parte da atividade com a pinga da água, e por isso decidi sentarmo-nos todos e realizar a respiração do foguetão e das montanhas.

#### 4.18. O monstro das cores

<b>Atividade: O monstro das cores (grande grupo)</b>			
<b>Intencionalidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o gosto pela leitura</li> <li>• Proporcionar um momento de contacto com as emoções</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O adulto pode iniciar a atividade dizendo que é ele que precisa de ajuda.</li> </ul>			
<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre no centro da sala.	As crianças colocam-se em roda senetadas.	Crianças; Educadora-estagiária	Livro: “o monstro das cores”
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das emoções</li> </ul>			
<b>Descrição da atividade</b>			
<p><b>Início:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica que tem um livro que gostava muito de lhes ler, porque ultimamente andava muito confuso sobre aquilo que sentia.</p>			

**Meio:** O adulto lê a história.

**Fim:** O adulto conversa com as crianças sobre os diferentes monstrinhos que acabaram de ver, e aquilo que significam. O adulto propõe às crianças registarem aquilo que estão a sentir neste momento.

#### **Avaliação**

##### **Indicadores:**

A6:Reflexão: As crianças reflectem sobre as suas experiências.

B9:Emoções: As crianças reconhecem, identificam e gerem os seus sentimentos.

B10:Empatia: As crianças demonstram empatia em relação aos outros.

##### **Instrumentos:**

- Observação;
- Notas de Campo

#### **Reflexão da atividade**

A leitura da história acabou por ser um momento de partilha incrível entre todos. O grupo já conhecia a história, e por isso mesmo, acabaram por me ajudar a contar a história dizendo o que era cada monstrinho e aquilo que representava. Depois da história cada criança teve oportunidade de registar como é que se estava a sentir utilizando um marcador e a cor que correspondia a esse sentimento. No momento de partilha dos registos as crianças explicaram o que sentiam, o que levou a que cada criança tentasse compreender o que o outro está a sentir.

#### **4.19. Cubo dos sentimentos**

##### **Atividade: Cubo dos sentimentos (grande grupo)**

##### **Intencionalidades:**

- Proporcionar um momento de reconhecimento das emoções

<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>O adulto pode iniciar a conversa e expor qual o sentimento mais difícil de forma a que o gelo seja quebrado.</li> </ul>			
<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre por toda a sala.	As crianças deslocam-se pela sala.	Crianças; Educadora-estagiária	Cubo das emoções
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressar a emoção que está descrita no cubo</li> </ul>			
<b>Descrição da atividade Material:</b>			
cubo dos sentimentos			
<b>Início:</b> O adulto reúne as crianças sentadas no chão em roda. Explica que tem um cubo que tem os vários monstros dos sentimentos lá, e que alguma criança deve rodar o dado, e todas têm que andar pela sala imitando a emoção que saiu no dado.			
<b>Meio:</b> as crianças dispersam-se pela sala e realiza-se a atividade.			
<b>Fim:</b> O adulto reúne as crianças e tenta compreender qual a emoção que para elas foi mais difícil de imitar e porquê.			
<b>Avaliação</b>			
<b>Indicadores:</b>		<b>Instrumentos:</b>	
<p>A6: Reflexão: As crianças reflectem sobre as suas experiências.</p> <p>B11: Comunidade: As crianças participam na comunidade da sala de aula.</p> <p>B13: Jogo Cooperativo: As crianças envolvem-se em jogos cooperativos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação;</li> <li>Notas de Campo</li> </ul>	

### **Reflexão da atividade**

O cubo das emoções foi um grande sucesso. O grupo gostou bastante no cubo, e como a história já tinha sido anteriormente sabiam exatamente o que era cada monstinho. Cada criança teve oportunidade de rodar o cubo uma vez, e exprimir a emoção que lá constava. A única emoção em que todas as crianças exprimiram da mesma forma foi a tristeza, em que andavam pela sala a fingir que estavam a chorar. Já , por exemplo, para a alegria algumas crianças saltavam enquanto outras se riam. O cubo contém ainda números para ser usado no futuro com outras dinâmicas.

### **Registo Fotográfico**

**Figura 13.**

*Cubos dos sentimentos*



**Figura 14.**

*Cubo dos sentimentos 2*



**4.20. O livro do monstrinho**

Atividade: Livro do monstrinho (grande grupo)			
<b>Intencionalidades:</b>			
•			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
•			
Organização do Espaço	Organização do grupo	Recursos	Materiais
A atividade decorre na área das artes.	O grupo senta-se nas cadeiras da área das artes	Crianças; Educadora-estagiária	Tintas Cordel Papel Imagens monstrinhos  dos
<b>Objetivos Específicos:</b>			
• Compreender como é que as emoções são encaradas em			
<b>Descrição da atividade:</b>			
<p><b>Início:</b> O adulto começa por conversar com as crianças sobre fazermos um diário de monstrinhos onde cada um pode levar para casa para escrever/desenhar com os pais sobre coisas que sejam para eles importantes.</p> <p><b>Meio:</b> O adulto encaminha um dos pequenos grupos para a área das artes onde as crianças poderão pintar as diferentes páginas do monstrinho, e posteriormente pintá-las.</p> <p><b>Fim:</b> O adulto entrega o livro a uma das crianças para levar para casa.</p>			
<b>Avaliação</b>			
<b>Indicadores:</b>		<b>Instrumentos:</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação;</li> <li>• Notas de Campo</li> </ul>	

<b>Reflexão da atividade</b>	
<p>A elaboração do diário do monstinho correu bastante bem, as crianças ficaram bastante entusiasmadas por puderem levar o diário para casa e partilhar com os pais. Durante o decorrer das próximas semanas é que poderei compreender se de facto as famílias apoiaram o trabalho que é pedido no diário do monstinho</p>	
<b>Registo Fotográfico</b>	
<p><b>Figura 15.</b>  <b>16. Registo J</b>  <b>Registo SS</b></p>	<p><b>Figura</b></p>

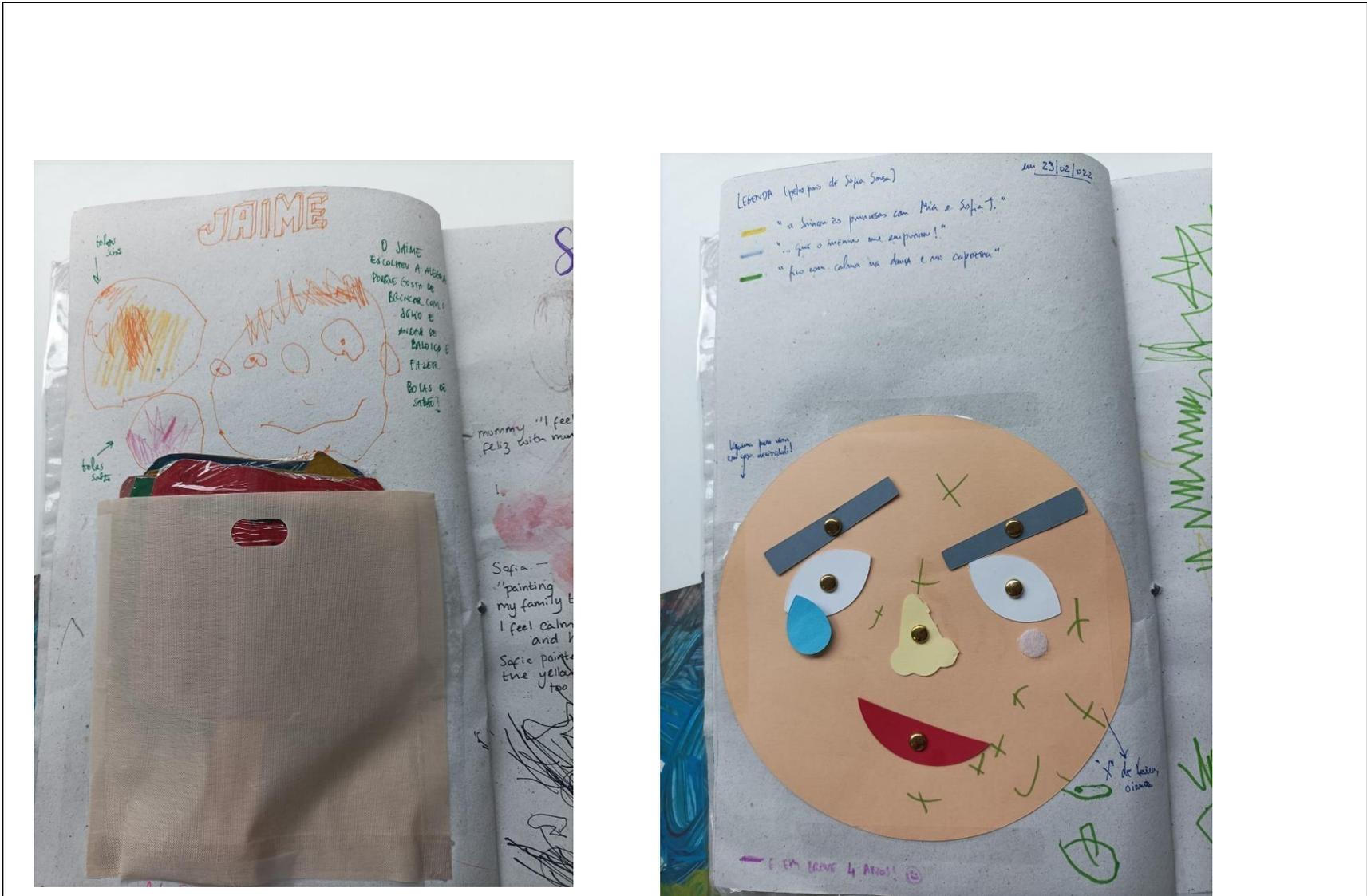
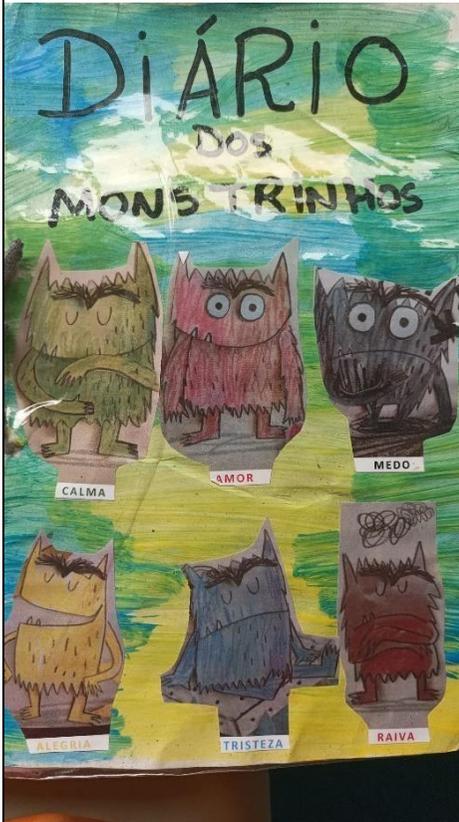


Figura 17.

*Diário do monstrinho*



4.21. De que cor é um beijinho?

Atividade: De que cor é um beijinho? (grande grupo)

<b>Intencionalidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar o gosto pela leitura</li> <li>Proporcionar um momento de contacto com as emoções</li> </ul>			
<b>Estratégias de implementação:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>O adulto pode iniciar a atividade dizendo que gosta muito de dar beijinhos, mas que gostava de o pintar e não sabe de que cor o fazer.</li> </ul>			
<b>Organização do Espaço</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>
A atividade decorre no centro da sala.	As crianças colocam-se em roda sentadas.	Crianças; Educadora-estagiária	Livro: “De que cor é um beijinho?”
<b>Objetivos Específicos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação das emoções</li> </ul>			
<b>Descrição da atividade</b>			
<b>Princípio:</b> O adulto começa por questionar de que cor é que acham é um beijinho. Compreender o que é que crianças consideram.			
<b>Meio:</b> Contar a história às crianças			
<b>Fim:</b> Ouvir as conclusões das crianças de que cor é um beijinho.			
<b>Avaliação</b>			
<b>Indicadores:</b>		<b>Instrumentos:</b>	
A6:Reflexão: As crianças reflectem sobre as suas experiências.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação;</li> <li>Notas de Campo</li> </ul>	

B9: Emoções: As crianças reconhecem, identificam e gerem os seus sentimentos.

B10: Empatia: As crianças demonstram empatia em relação aos outros.

#### Reflexão da atividade

Quando comecei por questionar o grupo sobre de que cor é que achavam que era um beijinho surpreendi-me bastante com aquilo que as crianças me disseram, “O RA disse que era cor-de-rosa porque os nossos lábios eram cor-de-rosa” **(NDC,413)**. A maior parte das crianças disse-me exatamente isto, e após a leitura da história continuaram a dizer que os beijinhos podiam ser da cor que quiséssemos, mas que eram cor-de-rosa porque era essa a cor dos nossos lábios. Também, durante a leitura da história fui questionando as crianças sobre aquilo que víamos, e as cores dos beijinhos ao que podíamos associar, por exemplo quando no livro diz que um beijinho pode ser verde uma das crianças disse que verde era a cor do sporting que ele gostava, e que por isso até poderia ser verde.

## 5 Reflexões semanais

| ' ' | | ' ' |

## 5.1. Reflexão semanal 1

### Reflexão semanal de 18 de outubro a 31 de outubro

“Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 25).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.8), os conceitos cuidar e educar estão “intimamente articulados” e “intimamente interligados”, algo que tenho vindo a experienciar ao longo das práticas. Decorreram apenas duas semanas do início da prática, no entanto compreendo que é bastante importante refletir sobre a minha chegada e adaptação ao grupo, à equipa educativa e à própria instituição.

Durante a PPS, tenho encontrado diferentes desafios. Para facilitar a compreensão da reflexão, considero pertinente referir que me encontro a estagiar numa sala de Jardim de Infância constituída por 20 crianças, todas com 3 anos, no entanto existem duas crianças turcas que não compreendem nem comunicam noutra língua sem ser o turco. Uma destas crianças está em constante agitação e choro durante o dia todo, o que torna muito mais desafiante e complicado comunicar com todas as crianças e tentar conhecê-las.

Durante a PPS I percebi que as crianças se sentem ligadas a pessoas que estimulam uma sensação de confiança (Erikson, citado por Cole & Cole 2004), pelo que adaptei a minha postura desde o momento inicial para esta PPS. Inicialmente adotarei apenas uma participação observante, de forma a não ser demasiado intrusiva nas brincadeiras das crianças e nas suas rotinas. Deste modo, ao longo da primeira semana brinquei com as crianças quando estas se mostravam disponíveis para tal. Por outro lado, durante esta segunda semana, já tentava iniciar brincadeiras com as crianças. Tenho tentado estabelecer essencialmente uma relação de confiança e proximidade com as crianças, contudo sinto que o grupo ainda não me vê como um adulto de referência.

Esta construção de relação com o grupo tem sido particularmente difícil, uma vez que, como acima referido, existe uma criança que está quase sempre a chorar dentro da sala algo que agita o grupo todo, “O CA chegou a chorar. Quando o CA está a chorar o grupo acaba por também ficar mais agitado.” **(19 de outubro, Nota de campo Nº9)**. Muitas das vezes, procuro ajudar a criança para que não se sinta esquecida ou desintegrada, “Sentei-me perto do CA, onde tentei acalmá-lo. Consegui, em cooperação com os outros elementos da equipa educativa que o CA fizesse alguns dos exercícios.” **(19 de outubro, Nota de campo Nº18)**.

Relativamente à relação com a equipa educativa tentei desde o início criar uma relação positiva e de harmonia. Num momento inicial da prática a educadora tem um papel bastante importante, dado que é a pessoa que me irá inserir no grupo, que me poderá enumerar características das crianças mais importantes e, principalmente, alguém que me irá dar abertura para que os próximos quatro meses sejam de cooperação e completa harmonia, “A educadora P disse ao grupo que estaria com eles na sala e deviam perguntar o meu nome.” **(18 de outubro, Nota de campo Nº 3)**. Deste modo, desde o primeiro dia que a educadora me tem integrado nas rotinas do grupo, desde ajudar na troca das fraldas a algumas criança a ajudar no projeto que o grupo está a desenvolver. A auxiliar da sala tem sido também bastante prestável e facilitadora de uma boa relação com a educadora cooperante.

No que diz respeito à minha adaptação à instituição, sinto que está a ser bastante mais difícil do que a da PPS I. Na instituição, é utilizado o modelo High Scope o que faz com que me sinta menos apropriada relativamente às linhas orientadoras que deveria de ter com as crianças, assim como às rotinas do grupo. Para contrariar este sentimento acabei por ter de investigar e ler mais aprofundadamente sobre a metodologia High Scope.

Para concluir, sinto que estas semanas iniciais foram bastante importantes para definir as relações e o rumo que a minha prática poderá tomar. Confesso que sinto mais medo de falhar enquanto estagiária, mas mais vontade de saber fazer e compreender. Procurarei durante os próximos quatro meses, cruzar, de forma pedagógica e de interesse para todos os envolvidos, as

características de todos para que todos possamos crescer e aprender (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

## **5.2. Reflexão semanal 2**

### **Reflexão semanal de 2 de novembro a 5 de novembro**

A relação pedagógica que é estabelecida entre o adulto e a criança, é fulcral e decisiva para uma prática de qualidade. Segundo Vygotsky(1978) a interação social tem dois interlocutores – o indivíduo que aprende e o que ensina. Meirieu (2002) defende que para uma relação pedagógica positiva é necessária total disponibilidade do adulto e a partilha mútua de saberes, não existindo potencialidade numa transmissão unidirecional de saberes.

Várias foram as notas de campo desta semana que ilustraram alguns momentos de comunicação que me colocaram a refletir. Decerto que houve momentos que não foram registados formalmente, mas que me fizeram refletir também. Deste modo, considero que é importante refletir sobre o papel do adulto na interação com a criança.

Na interação entre a criança e o adulto ambos são interlocutores pois, o adulto tem coisas para ensinar e transmitir às crianças, mas as crianças também têm algo a acrescentar ao adulto. O adulto quando evidencia a importância dos discursos das crianças assim como o stock de conhecimentos (Simmel, s.d.) está a possibilitar às mesmas a centralização do processo educativo nas suas capacidades potenciando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

Na teoria vygotskiana (1978) o processo de aprendizagem humana é intrinsecamente um processo relacional uma vez que o desenvolvimento cognitivo e social se fundamenta pelas trocas interpessoais. O papel do adulto, em Jardim de Infância, passa por encorajar as crianças a serem aprendizes ativos e o adulto não deverá dizer “o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a

sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27). O adulto deve proporcionar de igual forma momentos onde seja possível o desenvolvimento da autoestima e confiança na criança e nos outros, agir autonomamente, colocar questões e tomar decisões, através de interações positivas e seguras. Piaget (1975) reforça este argumento uma vez que defende que a construção do conhecimento é um processo “colaborativo entre as estruturas do sujeito e as estruturas do ambiente” (Formosinho, 1998, p.72)”. Desta perspectiva, o papel do adulto é potencializar oportunidades de desafio para a criança, de forma a que seja provocado um conflito cognitivo, e com isto a construção do conhecimento é iniciado pelo “empenhamento activo e individual da criança” (p.73).

Por sua vez, a postura do adulto deverá ser fomentar a construção dos direitos participativos dentro da sala de atividades. Por exemplo, ouvindo a voz das crianças o adulto consegue adequar as suas práticas e possibilitar uma construção da criança mais sólida, pois “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: cresce, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social”. (Hohmann & Weikart, 2011, p.65).

É ainda importante referir que é através das interações da criança que a sua identidade é construída. Para a criança, o sentido de si própria torna-se claro quando cria uma ligação com quem a rodeia, criando interações positivas – “confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.65). As construções destas interações positivas são conseguidas quando o adulto apoia as brincadeiras da criança, as suas conversas, se a ouvir e realmente considerar as suas observações pertinentes.

Também segundo Hohmann e Weikart (2011), existem diferentes climas interpessoais. Relativamente à instituição onde estou a realizar a PPS II, existe um clima de apoio, uma vez que os adultos da sala apresentam dois papéis: por um lado, organizam os espaços e materiais e, por outro lado, é organizador dos tipos de mediação/interação.

Considero, por tudo o que observei durante as últimas três semanas, que ao longo do dia existe uma relação muito positiva das crianças com todos os adultos da instituição. Algo que tenho vindo a presenciar frequentemente é que os adultos da sala tentam sempre ouvir todas as crianças, mesmo quando o assunto que o grupo está a falar não seja o mesmo que está a ser debatido. Tome-se, por exemplo a seguinte situação: “A educadora P estava a dizer ao grupo que os gafanhotos têm uma parte que se chama torax, e o V interrompeu-a. Partilhou não só com a educadora P, mas com todo o grupo que tinha sido picado por uma abelha, na cara durante a noite porque estava escuro.” **(Nota de campo Nº135- 3 de novembro, quarta-feira).**

Ainda por diversas vezes foi-me possível observar a educadora cooperante a falar com uma determinada criança e ter outra criança a pedir a sua atenção. A atitude da educadora passa sempre por pedir à criança um pouco de paciência e, no fim, acaba sempre por ouvir a criança. Sei que é um ato bastante mínimo, mas, por outro lado, sei que por vezes quando estamos a resolver algum assunto ou conflito com uma determinada criança ou, entre pares, facilmente nos esquecemos de outra criança que no mesmo momento precisava da nossa atenção.

Outro aspeto que vem reforçar o tema abordado nesta reflexão é o facto de os adultos da sala participarem de forma ativa nas situações e nas brincadeiras que as crianças iniciam, sendo que se envolvem em constantes diálogos com as crianças, “D o que é que pintaste?” **(Nota de campo Nº157- 5 de novembro, sexta-feira).**

Julgo que todos as situações descritas vêm reforçar a ideia da importância da relação entre o adulto e a criança. Não só para que a criança se sinta num ambiente confortável e onde pode ser ela mesma, mas também para o adulto que, na minha opinião, ao criar uma relação de confiança com cada uma das crianças será capaz de encontrar estratégias adequadas à individualidade de cada uma. A meu ver, ao ser capaz de criar relações de confiança, afeto e harmonia com as crianças, será mais fácil para o adulto ensinar à criança a ser mais solidária e a expressar aquilo que sente e a desenvolver as suas relações com outras crianças/adultos.

Para concluir, espero ser capaz de adequar da melhor forma a minha postura e as minhas atitudes de forma a que consiga, por um lado, criar relação com cada uma das crianças, e, conseqüentemente, proporcionar ao grupo um clima de apoio e de confiança.

### **5.3. Reflexão semanal 3**

#### **Reflexão semanal de 2 de novembro a 5 de novembro**

Segundo Galvão (2004), a ocorrência do conflito interpessoal é algo inevitável num contexto escolar, sendo definido como intrínseco e construtivo. Deste modo, num ambiente educativo apoiante, os adultos devem considerar que as vontades e os desejos das crianças estão, intrinsecamente, relacionados com os conflitos interpessoais que ocorrem de forma espontânea diariamente (Hohmann & Weikart, 2009; Cunha & Monteiro, 2018).

Para a reflexão desta semana decidi debruçar-me sobre os conflitos entre os pares e sobre a abordagem do adulto tendo por base a metodologia *HighScope*. Este tema pareceu-me oportuno uma vez que é recorrente a existência de conflitos entre o grupo, existindo a necessidade de intervenção por parte da educadora.

O modelo *HighScope* evidencia a aprendizagem através da ação, isto é, as crianças constroem o seu conhecimento, o que as ajuda a dar sentido ao mundo através das suas experiências, do desejo de explorar e da curiosidade que as leva a procurarem resolver problemas e criar novas estratégias. O modelo *Highscope* é uma abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que assenta no desenvolvimento natural das crianças.

Deste modo, relativamente ao ambiente educativo (espaço de contexto formal), este deve estar preparado para acolher os conflitos interpessoais e apoiar a ocorrência desses mesmos conflitos. Quanto à postura dos adultos, estes devem olhar para as situações de conflitos como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2004, p.89).

Assim, o papel do adulto, e tendo por base esta abordagem, não é de controlar o processo de aprendizagem, mas sim de o apoiar.

Podemos concluir que as salas e os adultos agem de forma a impulsionar a aprendizagem ativa das crianças, ou seja, promovem “experiências diretas e imediatas com objetos, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 1995, citado por Lino, 2006, p. 77).

Quando as crianças entram para o contexto de Jardim de Infância apresentam ainda um pensamento naturalmente egocêntrico e, desta forma, têm dificuldade em achar estratégias para que consigam resolver os seus conflitos de forma autónoma. Posto isso, é imprescindível que haja desde cedo um mediador desses mesmos conflitos. É como mediador que entra o papel do adulto, apoiante na resolução de conflitos. O papel do adulto passa por ser de mediador transmitindo às crianças confiança, segurança e liberdade para que possa expressar os seus sentimentos e pensamentos (Fewson, 2008, citado por Gomes, 2014, p.98).

Conforme Hohmann e Weikart (2011, citados por Almeida, 2014) afirmam, os conflitos interpessoais permitem que existam oportunidades de aprendizagem para a criança, pois podem possibilitar interações positivas e significativas entre a criança e o adulto, em especial, quando este encontra estratégias de acordo com os interesses e necessidades das crianças assumindo-se “como mediador dando cada vez mais responsabilidade às crianças no sentido de as tornar cada vez mais autónomas na resolução dos mesmos” (p. 36). Deste modo, e considerando tudo o que foi acima descrito, Hohmann e Weikart (2004) afirmam que à medida que as crianças crescem na sua capacidade de antecipar e resolver conflitos interpessoais, também os próprios conflitos que vão enfrentando tornam-se mais complexos.

Posto isto, quantas mais ferramentas o adulto der à criança para que esta de forma progressiva se torne cada vez mais capaz de resolver os seus conflitos, mais a criança terá a capacidade de antecipar e resolver os seus conflitos. Hohmann e Weikart (2004) afirmam ainda que “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p.6), na medida em que

as encorajam, as ajudam a aprender a fazer escolhas, a resolverem problemas e a tomar decisões, ou seja, criam um clima de apoio.

Na sala onde me encontro a realizar a prática existem por diversas vezes conflitos entre as crianças. Os conflitos dão-se pelos mais diversos motivos contudo, o motivo dos conflitos é recorrente: a (não) partilha de brinquedos.

Durante estas semanas tenho observado a postura da educadora cooperante e tentado perceber qual a sua forma de agir perante os conflitos que vão existindo.

A educadora cooperante muitas das vezes acaba por ter de intervir de modo a gerir a resolução dos conflitos. No entanto, a intervenção da educadora cooperante é apenas como mediadora na gestão do conflito, por exemplo: “O LT queria colocar o barco numa das poças. O DI não queria. Entraram em discordância. A educadora P disse ao LT para tentar perceber porque é que o DI não queria colocar barco e tentarem arranjar uma solução.” **(Nota de campo Nº225, sexta-feira 13 de novembro).** Nesta mesma situação, a educadora cooperante poderia ter só conversado com uma das crianças e convencendo-o a ceder e como é habitual, a educadora acaba por dar pequenas ferramentas às crianças para gerir o seu conflito, seja com afirmações como

“Tenta perceber o que é que o outro precisa” ou “Tens que te tentar colocar na posição do outro”.

Inicialmente não foi fácil adaptar a minha prática ao modelo *Highscope*, uma vez que não tinha qualquer experiência na abordagem do mesmo por isso, a resolução de conflitos tem sido um tema em que tenho vindo a adquirir bastantes aprendizagens ao longo destas semanas.

Com a observação e com a ajuda da equipa educativa tenho, de forma gradual, tentado ter um papel de mediador e não apenas resolver o conflito pelas crianças,

“Acabei por ter de intervir. A ME levantou-se e bateu no V. Perguntei-lhe se usava as mãos para bater ao V. Respondeu-me que não. Perguntei-lhe se não seria melhor falar com o V e tentar perceber o que ele precisava e como

poderiam brincar juntos.” (**Nota de campo Nº177, segunda-feira 8 de novembro**). Esta dificuldade acentua-se ainda mais derivado ao facto de na PPS I ter experienciado a gestão de conflitos segundo o modelo do Movimento da Escola Moderna, sendo uma abordagem bastante diferente do modelo *Highscope*.

O modelo *Highscope* não é de todo um modelo em que me sinta confortável com a sua abordagem, no entanto com a PPS II espero adquirir as aprendizagens necessárias para que, se no meu futuro profissional tiver que desenvolver a minha prática segundo os princípios deste modelo, seja capaz de desenvolver as melhores práticas possíveis.

Assim, e para o que foi acima supramencionado e de acordo com Clérigo, Sousa, Lino e Fuertes (2021), o modelo High scope assenta numa aprendizagem ativa, em que as crianças recebem um encorajamento dos adultos para desenvolverem as suas próprias iniciativas, “a fazerem escolhas autónomas e a envolverem-se em experiências com pessoas e materiais, de modo a construir aprendizagens significativas ou chave.” (Clérigo, Sousa, Lino & Fuertes , p.129). Para este efeito, tenciono com o grupo de crianças ser capaz de diariamente as encorajar a não só resolver os seus conflitos sozinhos como a terem a própria iniciativa para o fazer, e ajudar os outros.

Algo que também é muito importante no modelo curricular High Scope é o contexto físico, e a forma como o espaço e os materiais estão organizados. Estes devem estar organizados tendo em conta os princípios bases do modelo, e proporcionar às crianças uma variedade de experiências que conduzirão às aprendizagens contempladas nos indicadores chave de desenvolvimento. Tendo em conta isto, pretendo sempre prezar pelo melhor pelas crianças e para isso, claramente, necessitarei da ajuda tanto da educadora P como da auxiliar A que me têm guiado pelas bases do modelo.

A interação verbal com as crianças é também muito específica. O adulto deve motivar a criança a participar e aprender através de elogios, de forma a reforçar os comportamentos positivos das crianças. A forma como o adulto orienta a tarefa deverá ser em tom de sugestão, e não apenas enunciar às crianças a tarefa que vamos realizar. Através da sugestão é dada à criança

a possibilidade de intervir ativamente. Assim, durante as minhas planificações e ao trabalhar com o grupo algo que pretendo ter bastante em atenção é mesmo isto. O grupo está bastante habituado a ter espaço para intervir nas atividades, e quero que também o sintam comigo aquando a realização de atividades ou até mesmo na gestão dos seus conflitos.

Para concluir a presente reflexão, quero definir como objetivo pessoal tornar-me num adulto de referência para o grupo e adquirir todas as estratégias necessárias para gerir um conflito segundo a abordagem do modelo *Highscope*. No final da PPS II espero ter atingido estes objetivos, uma vez que, na minha opinião, o educador tem de ser capaz de se adaptar a qualquer situação nova com que se depare, seja relativamente aos contextos sociais onde tem de desenvolver a sua prática ou quanto aos modelos pedagógicos utilizados nas diferentes instituições onde terá de exercer a sua prática diária.

## 5.4. Reflexão semanal 4

### Reflexão semanal de 15 de novembro a 19 de novembro

“É através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – que as crianças pequenas constroem conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). Desta forma, uma aprendizagem ativa defendida pelo modelo High Scope dá um grande significado à iniciativa pessoal da criança: tem um desejo inato de explorar e “envolve-se invariavelmente em experiências-chave” ao seguir aquilo que pretende fazer, adquirindo imensos conhecimentos (Hohmann & Weikart 2011, p.5).

Na minha 6<sup>o</sup> semana, decidi que era oportuno refletir sobre tudo o que observava e na rotina que o grupo tem de manhã. É de salientar que é a primeira vez que estou a contactar com o modelo High Scope. Assim apercebi-me que não poderia deixar de refletir sobre este tópico tão importante e que ainda não fora explorado por mim: **A rotina no modelo High scope e de que forma fomenta a autonomia nas crianças.**

Em primeiro lugar, o modelo High scope é caracterizado por um primeiro momento da parte da manhã: o quadro das mensagens. O quadro das mensagens é previamente preparado por algum elemento da equipa educativa, que representa através de símbolos o que o grupo irá fazer durante o seu dia. Para a realização deste momento, o grupo senta-se à volta do quadro das mensagens e, à vez, cada criança lê uma mensagem. Com o quadro das mensagens existe uma aprendizagem ativa da criança, uma vez que é uma “aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2009 p.22). As mensagens são escritas com uma combinação de símbolos, letras e números para que seja acessível a todas as crianças, independentemente do seu nível de literacia. Deste modo, este quadro transforma-se numa ferramenta essencial nas instituições que têm como referência o High Scope, pois “dá às crianças a informação que lhes é diretamente relevante e do seu interesse – o quem, o como, o onde e o quando das próximas horas das suas vidas”<sup>7</sup> (Gainsley, 2008, p.5)

Outra função bastante importante do quadro das mensagens é a noção de tempo. Neste quadro as mensagens são dispostas de acordo com a hora do dia em que acontecem, por isso, facilita a que a criança compreenda que existe uma sequência temporal no que diz respeito à rotina.

Algo que está implicitamente a ser trabalhado no quadro das mensagens é a abordagem à escrita e à matemática.

No que concerne à área da escrita, esta é trabalhada através da associação das letras e números aos símbolos. De forma gradual, as crianças vão começar a familiarizar-se com o alfabeto e isso fomenta a curiosidade das crianças pela leitura e escrita (Viana, 2002, p.23). Relativamente à área da matemática, esta é trabalhada de forma muito implícita e propiciada pelo adulto através de questões como: “Quantas mensagens temos hoje?”. Através desta questão é trabalhada a contagem, e a criança começa a reconhecer a simbologia numeral e padrões. Assim, é através deste tipo de ideologia que as crianças desenvolvem estratégias operativas, utilizando

contagens ao estarem perante problemas do seu quotidiano (Castro & Rodrigues, 2008).

Outro momento que é contemplado neste modelo é o processo planear-fazerrever.

Este processo permite que “Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas” (Hohmann & Weikart 2011, p.247). Planear é um processo que pode ser realizado através de gestos, ações ou palavras: “planear não é uma promessa de fazer uma coisa aceitável...é uma oportunidade excitante de construir um modelo mental que guie a atividade futura” (Berry & Silva, 1987, p.34, citado em Hohmann & Weikart 2011, p.262).

Depois de planear, vem a etapa de “rever”. Esta etapa existe quando há a necessidade de um processo de revisão, sendo que ajuda a que a criança dê sentido às suas ações. No tempo de rever “as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, refletir sobre as experiências, associar planos e resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e ações”. (Hohmann & Weikart (2011, p.340)

Quanto à minha prática, importa referir que ainda não é possível realizar com as crianças o momento de rever. No entanto, todos os momentos supramencionados acontecem na rotina. Tenho vindo a observar uma evolução gradual no crescimento da maturidade das crianças. Algumas das crianças do grupo já são capazes de compreender que a ação que vão desenvolver diz respeito a um plano previamente pensado, e que cada vez que mudam de brincadeira ou área existe um novo plano, “A MI disse que queria pintar. A educadora P perguntou com o que é que a MI queria pintar. A MI disse que queria pintar com tintas. A educadora P perguntou o que é que a MI ia pintar. A MI responder: «papa». Quando a MI chegou à área das artes foi ter com a educadora P e disse-lhe: «tenho mais um plano: trabalhar.»”. **(Nota de campo Nº 289, sexta-feira, 19 novembro).**

Outro aspeto que evidencia esta evolução gradual é o facto de uma das crianças que realizava mal a contagem das mensagens atualmente, através da simbologia e da ajuda do grupo, já ser capaz de efetuar a contagem de maneira correta. Por exemplo, nas minhas primeiras semanas esta criança contava as primeiras duas mensagens de maneira correta, mas, ao passar para os quadrados de baixo, confundia-se e saltava números.

Por último, considero que a questão da importância de identificar tanto os interesses, motivações, gostos e dificuldades e de envolver as crianças no processo de planificar são um dos aspetos mais positivos quanto ao modelo High Scope. Se por um lado o adulto tem de ter em atenção aspetos chave para que o percurso de aprendizagem da criança possa ser feito de forma contextualizada e vivido intensamente, por outro lado as crianças têm o direito de se poder expressar sobre decisões que as vão afetar diretamente, uma vez que os momentos planificados vão ser vivenciados pelas crianças.

Concluindo, considero que o modelo High Scope é claramente um modelo que assenta num grande pilar da fomentação da autonomia e que tudo nele está pensado com esse propósito. Tenciono, continuar a ajudar as crianças no seu dia a dia, e ajudá-las para que consigam sempre chegar ao seu objetivo, visto que defendo que as crianças precisam de oportunidades para vivenciar na primeira pessoa, pois a criança aprende ao fazer e não quando fazem por ela. Qualquer criança deve sentir que a sua opinião é ouvida, e, mais importante do que ser ouvida, que é valorizada tendo impacto e influência nas decisões que se tomam. À 6ª semana de PPS II está é uma das aprendizagens que mais retiro desta prática.

## **5.5. Reflexão semanal 5**

### **Reflexão semanal de 22 de novembro a 25 de novembro**

A família é encarada como a base de uma sociedade onde todos os indivíduos se encontram integrados, assim, e de acordo com Diogo (1998, citado por Salvador, 2013) “A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças.

Na passada semana, tive oportunidade de puder contactar mais com as famílias, e por isso decidi que teria de refletir sobre este mesmo tema: **A relação escola- família**. Para isto, decidi num primeiro momento compreender o papel e a importância da família, e posteriormente as vantagens da participação da família.

A família é considerada como o principal ambiente de aprendizagem e de aquisição de valores e, por isso, é vista como a primeira instituição de educação e de socialização da criança (Homem, 2002). Os primeiros anos de vida da criança são passados com o núcleo familiar, e é com este que ocorre o seu desenvolvimento pessoal e social, uma vez que “é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.” (ME, 1997, p. 49).

Atualmente, e infelizmente, os pais são confrontados com diferentes questões de parentalidade, como a falta de tempo. Muitas das vezes, os pais possuem “horários de trabalho inflexíveis e sobrecarregados” (Portugal, 1998, p.149) que acarretam um impacto negativo na vida familiar, não apenas a falta de tempo para a sua família, mas também o stress. Deste modo, o jardim-de-infância tem surgido como uma forma de colmatar as necessidades da família, alargando os seus horários para responder às mesmas.

Partindo da conceção de que “A família é o primeiro e o mais importante berço do indivíduo, tendo como papel satisfazer as necessidades físicas, afetivas e sociais da criança, cumprindo também, a função mediadora entre a criança e o mundo social” (D’Antino, 1998), devem existir situações que promovam a cooperação do jardim de infância-família para que sejam fomentadas aprendizagens significativas nas crianças, dado que “(...) é aceite que tanto a escola como a família são as duas principais instituições que intervêm no processo de socialização e formação do homem” (Matos & Pires, 1994, p.30).

Também, segundo Perrenoud (1995), a escola e a família são pilares fundamentais na sociedade, na medida em que são “duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade [altamente] escolarizada” (p.90).

Também desta perspectiva Davies (1993, citando-se em 2003) refere que “o interesse pela criança na totalidade (...) requer que as escolas as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (p.17). O autor defende ainda que todas as partes integrantes do mundo da criança devem partilhar a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento da criança. Assim, a participação dos pais na escola torna-se imperiosa na medida em que “família e educação são dois termos indissociáveis” (Barbosa, 1988 citado por Villas-Boas, 2001, p.82), sendo por isso fulcral que ambos os contextos promovam situações que conduzam a aprendizagens significativas por parte da criança.

Sendo a família e a educação indissociáveis, é fundamental que a escola seja um espaço de continuidade à educação veiculada pelo seio familiar, isto é, “a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções alargar e complementar o seu papel educativo” (Lima, 1992 citado por Homem, 2002, p. 35).

Conhecer a família e estabelecer uma boa relação com ela são condições para promover a sua participação no jardim de infância. Segundo Magalhães (2007), a participação dos pais possibilita à criança adquirir confiabilidades que possibilitam o seu desenvolvimento, verificando-se, simultaneamente, um aumento de felicidade e confiança em si mesma. No que concerne à família, esta impulsiona o seu desenvolvimento como principais educadores e como cidadãos, elevando a sua autoestima devido à sua função de agente educativo. Quanto aos educadores ressaltase o facto de os pais, ao terem uma imagem positiva da escola e ao considerarem as atividades desenvolvidas de qualidade, desenvolverem uma ideia diferente do que é a escola e a educação.

Acho ainda pertinente frisar que a Lei 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar) defende que um dos objetivos gerais e pedagógicos definidos para a educação pré-escolar visa “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”. Assim, e para que isso possa acontecer de modo efetivo os pais/família devem participar em atividades “(...) como a elaboração do projeto educativo, a organização de festas e

atividades quer no interior, quer no exterior do jardim de infância” (Marques, 2001).

Tendo em conta tudo o que está acima descrito acho agora fundamental tentar perceber a relação que é vivida no contexto em que estou inserida. Algo que quero realçar é que felizmente na instituição em que estou a realizar a prática as famílias podem entrar na escola, pelo que há um contacto direto.

Diariamente, observo e testemunho as famílias a partilhar informações e sugestões com a equipa educativa e vice-versa. Para além da comunicação e partilha de informações, a equipa educativa tenta também incluir as famílias nas atividades que estão a realizar, seja através de alguma tarefa para concretizarem com as suas crianças em casa ou através de uma simples conversa matinal. Por exemplo, “A educadora P entregou ao pai do D uma tampa de caixa de sapatos, para que pudessem fazer uma decoração para a sala.” **(Nota de campo Nº295, sexta-feira, 25 de novembro).**

Compreendo que esta comunicação é muito importante, e talvez por isso no início, de forma involuntária, não ia tanto à porta receber as crianças e comunicar com as famílias. Atualmente, e felizmente recebo as crianças à porta, e inclusive as famílias confiam em mim para transmitir recados ou perguntar questões que as estão a inquietar, “Chegou a K. Fui recebê-la. Disse-lhe bom dia, e o avô retorquiu. O avô disse que a K tinha no saco roupa que precisava para a escola e perguntou se estava a correr tudo bem. Desejei-lhe um bom dia e fui com a K até às escadas.” **(Nota de campo Nº251, terça-feira, 23 de novembro).**

Tenho tentado criar uma relação com a família para que a minha prática tenha uma afetividade positiva para as crianças, e que não seja apenas uma estagiária que passou pela sala do JI 1B. Assim, na sala tenho um cantinho dedicado à minha comunicação com a família onde exponho o que estou a desenvolver com o grupo. Por exemplo, uma atividade que realizei foi um bolo com o grupo, depois de construir a receita com o grupo decidi colocar no placar da comunicação para caso as famílias quisessem fazer o bolo.

Creio que a comunicação com as famílias é de extrema importância, e por isso, este ano não quero de todo colocar as famílias de parte. Pretendo, cada vez mais, na minha prática incluir as famílias das formas mais criativas que existirem!

## 5.6. Reflexão semanal 6

### Reflexão semanal de 29 de novembro a 3 de dezembro

Hohmann e Weikart (2011) afirmam que "a música insere as crianças na sua própria cultura e ritmos comunitários- celebrações de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades (...)" e que, e não menos importante, a música ajuda a transmitir emoções, marca experiências e ocasiões (p.658). A música acompanha toda a vida de um ser humano: desde o nascimento à morte, marcando vários acontecimentos (Hohmann & Weikart, 2011). E por isto, a expressão musical deve ser desenvolvida logo desde cedo com as crianças.

Durante a passada semana, um dos momentos que me fez refletir e querer perceber melhor a expressão musical no jardim de infância e qual a sua importância foi: **a expressão musical no jardim de infância.**

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento intelectual e afetivo de um ser humano, pois é quando este é ainda apenas um recém-nascido que possui diferentes competências ao nível sensorial, e de processamento de informação (Quental, Rodrigues & Rodrigues, 2003). Tudo indica que os bebés conseguem ouvir quando estão no útero, dando pontapés ou fazendo outro tipo de movimento, conforme a música ou som que a mãe estiver a ouvir. Por sua vez, as crianças perto dos dois/três anos começam a construir palrares musicais e a cantarolar canções que ouvem com frequência. Já as crianças em idade pré-escolar, como já estão mais tempo em pé, já se mexem mais ao som da música e começam a tocar instrumentos musicais (Hohmann & Weikart, 1997, p.658). Segundo Sousa e Vivaldo (2010 "a [expressão musical] quando trabalhada desde cedo no contexto escolar das crianças ajuda de maneira lúdica e prazerosa o aprendizado e o trabalho em equipe, pois, as crianças aprendem a ser mais sociáveis".

Assim, a expressão musical pode ser desenvolvida em diferentes momentos, sendo então possível: **(i) no momento de grande grupo**, “dado que envolve toda a gente, o tempo em grande grupo é um tempo agradável para cantar músicas favoritas conhecidas e introduzir novas canções” (Hohmann & Weikart, 1997, p.670); **(ii) no momento de brincadeira livre**, uma vez que “a criança, brincando, faz música e é dessa forma [que] (...) descobre instrumentos, inventa e imita melodias e ainda possui a sensibilidade de escutar com prazer diferentes músicas (...)” (Reis & Ribeiro, 2012) e **(iii) nos momentos de transição** “as crianças gostam de tocar instrumentos para sinalizar os tempos de transição entre o tempo de trabalho e o tempo de arrumação, o tempo de exterior e o tempo de interior, etc.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.675).

A música é, também, um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, uma vez que a criança aprende a ouvir de maneira ativa e refletida, o que conseqüentemente leva a uma maior capacidade de a criança de desenvolver a sua atenção e memória (Santos, 2010). Santos (2010), demonstra ainda que as atividades relacionadas com a música, através das vivências e compreensão musical, promovem a abertura de canais sensoriais, proporcionado assim uma maior facilidade na expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

Bréscia (2003) acrescentam ainda que a "música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças"( Bréscia, 2003, p.60)

Por fim, também o educador deve suscitar o interesse da criança para a expressão musical dando-lhe a conhecer inúmeras atividades que pode realizar, como por exemplo cantar, dançar, tocar instrumentos musicais, bater as palmas ao ritmo da música, bater os pés ao ritmo da música, ir com as crianças assistir a um concerto de música, convidar artistas locais, amadores ou profissionais, entre outras inúmeras atividades.

Com toda a informação que foi acima descrita considero agora pertinente fazer um paralelismo com aquilo que observo e tenho oportunidade

de, diariamente, observar. Semanalmente, o grupo em que estou a realizar a prática tem uma sessão de expressão musical com cerca de 40 minutos, lecionado por uma docente especializada na área da expressão musical. Durante esta sessão, o grupo fica na sala, em roda, no chão. Durante estes 40 minutos o grupo fica em roda, mas realiza também exercícios de pé com movimento. Algo que denotei na passada sexta-feira, foi como o grupo é capaz de se levantar, realizar um exercício com movimento, e posteriormente voltar ao retornar à calma, “Durante a história cantada levantamo-nos duas vezes para fazer movimentos e mesmo assim o grupo conseguir retornar bastante bem à calma.” **(Nota de campo Nº324, sexta-feira, 3 dezembro)**. Algo que também percebi foi que o grupo que é por norma bastante agitado na expressão musical é bastante mais calmo, “O grupo que outrora estava tão agitado neste momento estava bastante calmo.” **(Nota de campo Nº323, sexta-feira, 3 dezembro)**.

O momento da expressão musical, lecionado por outra docente, poderia ser apenas o momento em que o grupo tem contacto com a música, mas diariamente e quase sempre como fundo a educadora cooperante tem música a tocar. As músicas que a educadora coloca são as mais variadas vão desde CD's do *Cantar juntos* a artistas clássicos.

## 5.7. Reflexão semanal 7

### Reflexão semanal de 10 a 14 de janeiro

Num mundo cada vez mais globalizado, é imperativo que exista a inclusão de todos e por todos. Para que exista a inclusão de todas as crianças, e de diferentes culturas e de que forma a que todas se relacionem, é necessário que conheçamos e nos adaptemos às diferentes culturas. Cabanas (2005), defende que é necessário haver uma aproximação “afetiva, emocional, sensitiva e relacional entre as pessoas de diferentes culturas e origens sociais” (Patrício, 2002, p. 182).

Posto isto, e tendo em conta algumas situações que observei na última semana considero que é pertinente refletir sobre **a forma como as crianças do grupo do J11B incluem, diariamente, uma criança de outra nacionalidade que não comunica em língua portuguesa.**

Primeiramente, considero que é importante refletir sobre o que é a cultura e o seu conceito, assim como a sua influência na escola. Desta forma, a cultura é um conceito que “compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tylor, 1871, citado por Ferreira, 2003, p. 25). A cultura é vista por Cabanas (2005) como um conjunto de modos de vida, de pensamento, de sentimento, de comportamento, de valores e de condições de vida do ser humano em determinado espaço histórico e geográfico delimitado. Por sua vez, para Pacheco (1995) a palavra multicultural é entendida como «uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio de compreensão das suas especificidades», o que nos remete desde logo para as diferenças geográficas, socioeconómicas, religiosas, étnicas, linguísticas e culturais existentes no nosso país em relação ao país migratório (Matos & Brito, 2013).

Conforme Cochito (2004), a educação multicultural leva a que as crianças desenvolvam um melhor entendimento e compreensão das culturas que as rodeiam. Leva, também, a um gradual aumento das competências da comunicação e interação entre todos, o que faz com que sejam capazes de se ao contexto com quem convivem. É ainda importante referir que tudo isto, leva à criação de identidades próprias e fomenta um sentimento de pertença comum à humanidade.

Em seguida, o termo que é necessário esclarecer é o conceito de inclusão.

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2021), a inclusão é “inserir num ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter; envolver, implicar”. Desta forma, para que todas as crianças se sintam incluídas e integradas num grupo, é fundamental que os outros a envolvam, compreendam e a incluam no grupo.

Por sua vez, as interações sociais possibilitam à criança uma aprendizagem ativa, dado que se vai moldando e transformando conforme a sua interação com o meio e com as pessoas que a rodeiam (Coelho & Pisoni, 2012). É importante que desde cedo as crianças sejam sensibilizadas para as diferenças de quem as rodeia e às suas necessidades pessoais. Desta

forma, a criança poderá ser capaz de conhecer melhor os seus pares, percebendo qual a melhor forma de comunicar e compreender outro. Há que ter em conta que as diferenças geram conhecimento, experiências e sentimentos.

De forma a que a criança interaja de forma ativa, é importante que adquira competências sociais, que são definidas como a “capacidade da criança de integrar competências comportamentais, cognitivas e emocionais para se adaptar a uma diversidade de contextos sociais” (Spencer, 2003, citado por Baptista et al., 2011, p. 4). Neste sentido, num contexto social em que existam diferentes culturas, as competências sociais serão maiores e as interações serão, também, mais ricas.

Além do que foi acima mencionado, é, também, importante que exista cooperação entre as crianças Cochito (2004). Quando as crianças cooperam umas com as outras, todas se sentem integrada no grupo, uma vez que umas estão a ajudar e outras a ser ajudadas. Assim sendo, o papel da criança passa por conhecer as características das outras crianças, e de fazer com que as outras se sintam bem e parte do grupo. Passa, também, por querer saber mais acerca da cultura do outro e dar a conhecer acerca da sua, cooperando com os outros.

No grupo em que estou a realizar a prática, existem várias crianças que são bilingues, no entanto existe uma criança de nacionalidade turca que não comunica de todo em português. Algo que tentei observar esta semana é a forma como esta criança se está a inserir no grupo, e como é que comunica com os seus pares. A criança em questão, no seu dia-a-dia, nos momentos em que observo brinca sempre com uma criança em particular.

Percebi, através da observação, que a criança de forma a conseguir planear aponta para as áreas em que gostaria de ir brincar. Por vezes, o planear das crianças inclui cartões com os desenhos das áreas, e quando assim o é a criança aponta para a área em que vai brincar. Nos dias em que não existem os cartões, a criança apenas aponta para a área em que vai brincar.

Outra das formas que a criança utiliza para planejar é através da criança com quem está sempre a brincar. Neste segundo caso, a criança aponta para a outra e , em seguida, a criança que é capaz de comunicar em português explica o seu plano, “O RA disse que queria fazer os seus planos com o AL.” **(Nota de campo N°344, terça-feira, 7 de dezembro).**

Algo que também verifiquei foi a forma como, diariamente, a criança utiliza para comunicar tanto com os seus pares, como para com os adultos. Esta criança, quando precisava de algo aborda um adulto aponta, e com onomatopeias tenta explicar-se. Também, para comunicar com os seus pares age exatamente da mesma forma. Por sua vez, também já observei as outras crianças a comunicar por gestos com esta criança, “Percebi que o RF comunica com o AL através de gestos, devido à barreira linguística.” **( Nota de campo N°349, terça-feira, 7 dezembro).**

Penso que a criança apesar de ainda não pronunciar muitas palavras em português encontra-se bastante bem incluída e recebida por todos. Talvez, no futuro, seria bastante interessante que esta criança mostrasse um bocado mais da sua cultura e pudesse ensinar ao grupo todo algumas palavras da sua língua. Há ainda um grande caminho a percorrer para que esta criança comece a comunicar em português, no entanto é um caminho que terá de ser feito com paciência por todos em redor.

Por fim, torna-se ainda importante mencionar a forma como o AL e a sua inclusão está a ser uma aprendizagem para mim. Através do que tenho observado tenho vindo a solidificar a ideia de que cada criança é um ser único , e por isso é necessário que eu , enquanto futura educadora, seja capaz de adequar as minhas práticas e a minha postura perante as diferentes situações.

## **5.8. Reflexão semanal 8**

### **Reflexão semanal de 23 a 28 de janeiro**

Um projeto é visto como um estudo aprofundado de um tópico/tema ou questão específica que uma ou mais crianças demonstram interesse em trabalhar. “Ao contrário da brincadeira espontânea, os projetos envolvem

habitualmente as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas. Um projeto mais pequeno e imediato pode ser estimulado por um acontecimento inesperado ou por uma visita” (Katz & Chard, 1997, pp. 3-4).

Nas passadas semanas tive oportunidade de dar início ao meu primeiro projeto: As penas. Desta forma, considero que é essencial refletir sobre o que estou a vivenciar e a forma como está a contribuir para a construção da minha profissionalidade.

Segundo Vasconcelos et al. (2011, p.7) o trabalho de projeto “tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata”. Portanto, esta metodologia encara a criança como criadora ativa dos seus próprios saberes, tendo a capacidade de representar e simbolizar essas aprendizagens de diversas formas (Katz Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

A metodologia de projeto presume ainda que a criança seja progressivamente cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu processo de aprendizagem (Katz Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

Segundo Katz e Chard há três razões que justificam a utilização da metodologia de trabalho de projeto em diferentes níveis de ensino: i) “a abordagem de projecto leva em linha de conta o carácter irregular do desenvolvimento, permitindo que as crianças levem a cabo em conjunto tarefas sem um objetivo definido, com níveis variáveis de complexidade e com resultados alternativos igualmente aceitáveis”; ii) “a abordagem de projecto presta-se especialmente bem para ensinar crianças com idades diferentes, num único local, (...) é especialmente adequada para tirar proveito das diferenças existentes entre as crianças em grupos mistos” e iii) – a abordagem de projeto pretende “sobretudo dar ênfase à forma como as crianças podem estudar com proveito os mesmos tópicos, de acordo com as suas competências intelectuais e sociais em desenvolvimento.”

Na metodologia de projeto, o processo educativo foca-se na criança, no adulto e no contexto da criança. A criança é envolvida em interações com

a família, o educador e seu contexto. Posto isto, os interesses da crianças e as suas necessidades devem ser o motor do currículo (Katz Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

Nesta metodologia, é o trabalho em pequeno grupo que é privilegiado, coexistindo com o trabalho individual, assim como em grande grupo.

O projeto iniciou ainda em dezembro, com a formulação da definição da principal linha orientadora do mesmo, correspondendo isto à primeira fase do projeto. Em seguida, e em grande grupo, foi essencial definir: “O que já sabemos? “ O que queremos saber? E “como vamos descobrir?”. Estes momentos de conversa foram gravados, de forma a ser feito um registo na íntegra de tudo o que foi dito por cada criança. Apesar de ter passado bastante tempo entre esta etapa e a fase de pesquisa de informação as crianças tiveram sempre na sua memória o projeto das penas. Mesmo à distância foi proposto atividades, como apanhar penas para levarem quando a escola abrisse. Também, durante a minha ausência devido ao isolamento profilático a equipa educativa foi sempre fomentando e conversando com as crianças sobre o projeto, de forma a que também não perdessem o interesse.

Esta semana surpreendi-me bastante, porque quando voltei à prática uma das janelas estava preenchida com penas que as crianças tinham trazido. A educadora cooperante partilhou ainda comigo que o desejo de conseguir penas diferentes foi tanto que uma das crianças foi até ao jardim zoológico apanhar penas.

Ainda durante esta semana, dei início à terceira fase do projeto, a execução. A primeira atividade que o grupo realizou consistiu na observação de vídeos, e posterior formulação de ideias. Esta atividade foi realizada em pequeno grupo. Através desta atividade consegui constatar que existem crianças que estão bastante motivadas com o projeto, e que fazem reflexões importantes e significativas quanto às penas.

Depois da observação dos vídeos, as crianças, em pequeno grupo, tiveram oportunidade de recortar e colar imagens de animais com penas. Através desta atividade, algumas das crianças chegaram à conclusão de que os animais que tinham penas eram as aves. Confesso que me senti mesmo

muito feliz quando uma das crianças conseguiu chegar a esta conclusão sem eu dar qualquer pista, porque senti verdadeiramente que estava a fazer algo de bastante bom, e a conseguir transmitir conhecimentos às crianças.

Por fim, e para terminar a reflexão, gostaria apenas de referir que a realização do projeto fez com que me motivasse muito mais na prática, e no meu dia a dia enquanto estagiária. Além disso, ajudou-me na construção do meu perfil enquanto educadora, tornando-me mais adulta, culta, inovadora, e mais preparada para as adversidades que surgem durante o percurso. No entanto, mais do que isto, o projeto tem-me vindo a mostrar, cada vez mais, que “só as crianças sabem do que andam à procura” (Exupéry, 1946, p.76), e o papel do educador passa por identificar, saber, perceber e compreender os interesses, motivações e necessidades das crianças. É apenas desta forma que poderei dar a melhor resposta às crianças, educando-as de forma natural, e proporcionando-lhes atividades desafiadoras e motivadoras, possibilitando-lhes “desenvolve[r] competências e destrezas, aprende[r] normas e valores, promove[r] atitudes úteis para o [seu ] desenvolvimento, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.9). Quero ainda frisar que a experiência de fazer um projeto com as crianças tem sido uma constante aprendizagem e construção da minha profissionalidade, dado que tenho vindo a tomar cada vez mais consciência do papel do educador. A metodologia de projeto permite que a criança desenvolva o seu sentido investigativo e crítico, e o papel do adulto é ser um mediador, provocando as aprendizagens e apoiando o grupo sempre que necessário, dando sugestões e opiniões.

## **5.9. Reflexão semanal 9**

### **Reflexão semanal de 4 a 11 de fevereiro**

As interações sociais acontecem quando duas pessoas distintas se encontram, pois, conforme refere Vygotsky, citado por Silva e Arce (2010), são “um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável

dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente”. (p. 122).

Para a presente semana, e em vias de terminar a prática decidi que era tempo de refletir sobre as interações sociais das crianças, e a forma como contribuo para estas.

As interações sociais desenvolvem-se desde o nascimento, e por isso as ligações e as relações que as crianças constroem na escola são fundamentais, dado que é neste espaço que passam grande parte do seu dia, e o ambiente propicia as interações sociais. com os outros. Posto isto a relação que o educador estabelece com cada uma das crianças é extremamente significativa , pois é o educador que vai facilitar as relações e a cooperação entre as crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), sendo neste contexto que se dá a consolidação da socialização (Borsa, 2007).

Neste sentido, “os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações” (citados por Arezes & Colaço, 2014, p. 112),

Nos primeiros anos de vida, é essencial proporcionar às crianças o contacto com ambientes em que estas possam interagir com outras crianças, comunicando através do brincar, pois são estas brincadeiras lúdicas que, para além de proporcionarem aprendizagens e de ajudarem na construção da reflexão, possibilitam o desenvolvimento da identidade e da autonomia, fazendo com que a criança pense e analise o contexto em que está inserida. (Teixeira & Volpini, 2014). Neste sentido, a interação entre pares “tem muitas potencialidades educativas, nomeadamente de promoção cognitiva, progresso social e emocional” (IRIS, 2006, p. 12), pois é através das relações par a par que o processo de interação se forma e as crianças se desenvolvem a nível social. É a partir das relações que as crianças estabelecem com os seus companheiros e com os adultos que as crianças criam a sua perspetiva sobre social (Hohmann & Weikart, 2011). é pertinente referir que “a interação entre pares é importante (...), porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento

socioafectivo e social” (Piaget, s/d; citado por Fernandes, 2014, p. 35), fazendo com que esta compreenda e aceite diferentes formas de agir e de pensar

Na perspectiva de Katz e McClellan (1996), existe uma série de capacidades que devem ser desenvolvidas nas crianças, de modo a contribuir para uma melhoria das relações interpessoais e sociais; as capacidades de “comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas ações, aceitar compromissos e empatizar com os outros, desempenham um papel na interação social.” (p. 13)

A abordagem High/Scope para a educação pré-escola frisa a para a importância da promoção do desenvolvimento de determinadas capacidades que são fundamentais para estabelecer relações recíprocas e assegurar o bem-estar social e emocional de cada criança (Hohmann & Weikart, 2004). Essas capacidades são:

**Confiança:** refere-se à capacidade das crianças para se aventurarem em descobertas e brincadeiras, mediante a crença de que os pares e os adultos que a rodeiam lhe proporcionam o sentimento de apoio e encorajamento necessário. • **Autonomia:** refere-se à capacidade de ser independente e ser capaz de realizar uma determinada ação sozinha. Cabe ao adulto, nestes momentos, incentivar as crianças a fazer escolhas mediante os seus interesses.

**Iniciativa:** centra-se na habilidade de iniciar uma tarefa e levar a mesma até ao fim. Os adultos devem encorajar as crianças a acreditar que são capazes, ajudando-as a descrever as suas intenções e a tomar decisões.

**Empatia:** refere-se à capacidade das crianças de compreensão dos sentimentos dos outros, ao relacionar com algo que elas próprias já sentiram, levando-as, assim, ao estabelecimento e criação de amizades

**Auto-Confiança:** as crianças que desenvolvem esta capacidade, acreditam nelas próprias e nas suas competências. A auto-confiança permite-lhes, também, resolver situações do seu quotidiano.

Na presente semana, acabei por estar mais atenta às interações da criança, de forma a conseguir fazer notas de campo na ótica das crianças, e não tão focadas no que faço. Assim, as minhas notas de campo acabaram por ter o enfoque central nas interações das crianças.

No dia a dia das crianças, estas entreeajudam-se e , gradualmente têm vindo a demonstrar mais maturidade e mais conhecimento pelas suas emoções e empatia pelos outros. Por diversas vezes, já tive oportunidade de assistir a uma criança a abraçar outra para a confortar.

Contrariamente, também oportunidade de compreender que as crianças, e por se encontrarem num período crítico do seu autoconhecimento , por diversas vezes entram em conflito. No entanto, e tal como na situação acima descrita as crianças têm vindo a conseguir controlar mais os seus impulsos e não partir de imediato para o confronto físico.

No que concerne à posição que diariamente adoto, tento ao máximo encorajar as crianças a serem elas próprias e aventurarem-se. Ao mesmo tempo tento, também, auxiliar as crianças na descoberta de si próprio, auxiliando-a a compreender o que sente e aquilo que os outros sentem.

Em síntese, em contextos de educação pré-escolar, a criação de um clima de apoio, uma clara organização do espaço e do tempo educativo, interações de qualidade e atividades envolvendo a entreeajuda, a partilha, a cooperação e a clarificação de valores são estratégias pedagógicas relevantes para estimular o estabelecimento das relações positivas entre pares e o desenvolvimento de competências sociais. (Hohmann & Weikart, 2004)

## **5.10. Reflexão semanal 10: Construção da profissionalidade**

“A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir

sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

Com a conclusão da prática, importa apresentar aqueles, que considero que são os traços da minha prática profissional tendo em conta as aprendizagens realizadas durante os estágios tanto em educação pré-escolar como em creche.

A construção da profissionalidade de um futuro educador de infância é importante, uma vez que é esta que dita que tipo de educador será no futuro. Assim, inicialmente, é importante clarificar este conceito. A construção depreende-se como um processo conjunto, sendo “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48).

Durante os últimos dois anos, e frequentando as diferentes práticas aprendi bastante. Os últimos dois anos foram cruciais para definir aquilo que sou hoje em dia enquanto futura educadora. Confesso, que ao contrário de muitas das pessoas que frequentam a licenciatura eu não tinha completamente a certeza de que esta era a minha vocação. Levei um pouco deste sentimento até ao final da licenciatura, onde me aventurei no mestrado em educação pré-escolar. E hoje, agradeço por ter envergado por este caminho e por nunca desistir.

A apenas poucos meses de me tornar educadora, confesso que me sinto por um lado assustada, e por outro entusiasmada. Assustada por daqui a poucos meses ter inúmeras crianças a olhar para mim, a ver-me como o seu modelo e como a sua pessoa de referência. E dou por mim a pensar, será que sou mesmo capaz disto? Rapidamente, o meu outro lado grita: claro que estás!

Os conhecimentos que adquiri durante o meu percurso irei levá-los para sempre naquela que será a minha profissionalidade. Trago também, na minha bagagem, diversos valores como: respeito, valorização, escuta, comunicação, direitos e deveres da responsabilidade, o trabalho, a felicidade

e a liberdade. Assim, na presente reflexão pretendo apresentar aqueles que são os traços característicos da minha prática profissional.

No final da primeira prática profissional delineei três pontos que acreditava que seriam uma aprendizagem contínua: a importância do brincar; a imperatividade da cooperação e do trabalho em equipa; a afetividade. Atualmente, e terminada a prática profissional II posso, com toda a certeza, intensificar estes três pontos. Além destes, quero ainda ressaltar outros aspetos que para mim se tornaram importantes como a constante reflexão e avaliação, a relação afetiva com as crianças, e o direito à educação

Nesta linha de pensamento, irei apresentar os três pontos que delineei em creche. O **brincar** na vida das crianças é uma atividade natural, onde estas se sentem motivadas e, conseqüentemente, acabam por se desenvolver a nível cognitivo, social, emocional e motor (Lino & Parente, 2018, p.148).

Em seguida, a **cooperação e o trabalho de equipa** é uma mais-valia não só para os adultos como também para as crianças, uma vez que a educação funciona como se se desenvolvesse “dentro de uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, recetivo e autêntico” (Malaguzzi, 1999, p. 74). Uma boa relação da equipa educativa transparece à criança um ambiente de segurança e confiança. Roldão (2007) acrescenta ainda que “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Assim, durante a minha prática, tanto na valência de creche como de jardim de infância, procurei dialogar regularmente com a equipa educativa, delineando aquilo que gostaria de fazer, ou pequenos pormenores que observava

Desde que a criança nasce que necessita de diversos cuidados como a atenção, carinho e afeto para que consiga crescer e desenvolver-se de forma harmoniosa. A escola é o local onde as crianças passam grande parte

dos seus primeiros anos de vida, estes que são os anos mais importante na vida da criança. Considero que o **afeto** é o motor do bem-estar, que, paralelamente, acaba por contribuir para a aprendizagem, curiosidade, desenvolvimento e respeito da criança (Wentzel, 1997). É através da convivência, cooperação e troca de afetos que todos os intervenientes se tornam mais próximos, sendo necessário que a escola proporcione um ambiente com uma visão holística, considerando cada individuo na sua individualidade (Oliveira & Araujo , 2010).

É importante contextualizar aquela que considero ser a minha perspetiva acerca do processo educativo. O processo educativo exige uma reflexão constante por parte de um profissional de educação e “cabe ao educador procurar conhecer as características gerais da faixa etária, mas, acima de tudo, conhecer cada criança na sua individualidade para conseguir adequar as suas práticas e assim organizar o processo de aprendizagem” (Cardona, 1992, p.132). Assim, a ferramenta que tem vindo a ser crucial para que eu possa compreender qual é a minha identidade profissional é, sem qualquer dúvida, a **reflexão**. A reflexão possibilita ao ser humano ter “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional tornando-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p.581). É imprescindível que o educador se encontre num papel de constante reflexão para que seja possível adequar as práticas educativas ao contexto social, grupo e às características individuais de cada criança (Silva, et al., 2016). Somente deste modo serão possibilitadas “novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.” (Júnior, 2010, p. 581).” Ao longo da prática profissional I e da prática profissional II refleti sobre diferentes temas, mediante os acontecimentos que me marcavam durante a semana. Agora, consigo refletir e perceber que existiam constrangimentos e situações que me acontecerem em creche que voltaram a acontecer em jardim de infância como, momentos de dúvida em que não sabia qual era a melhor forma de proceder, situações em que previ que acontecesse uma coisa e acontecer

exatamente o contrário. No entanto, por ter refletido sobre essas situações de mais dificuldade e , também, as de sucesso fez com que estivesse sempre disponível para ouvir as críticas construtivas que os outros intervenientes, como a equipa educativa, teciam sobre mim. A reflexão é de facto crucial para um educador para que este pense e repense as suas atitudes, com o intuito de melhorar e adequar a sua prática (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, durante toda a minha profissionalidade pretendo possuir uma atitude reflexiva, em buscar de uma prática melhor e cuidada.

Por sua vez, a **avaliação** em educação de infância é um aspeto essencial para a ação pedagógica do educador (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Mendes (2005) traz-nos ainda a ideia de que a avaliação não é um “processo de distinção entre bons e maus” (p.5), mas sim um processo de comunicação e de construção de conhecimento Assim, considero ainda que a construção do portfólio, tanto na valência de creche como em Jardim de infância, tornaram-se uma mais-valia para a construção da minha profissionalidade. Através deste, pude adquirir hábitos observação e registos diários que permitiram a adequação da minha postura.

A afetividade vai-se construindo através de momentos e de condições criadas pelo educador, fomentando sempre atitudes de respeito mútuas, o diálogo, a atenção, a segurança, o reconhecimento e a justiça. A afetividade que é estabelecida entre o educador e a criança é facilitadora do bem-estar de ambos (Magalhães, 2011). É importante referir o educador deve ter em conta a simplicidade e veracidade das relações que são criadas com as crianças, tendo em conta a abrangência e a promoção que têm na vida de cada um. Assim, algo que foi característico da minha prática foi a **relação afetiva** que criei com cada uma das crianças. Conjeturo que a relação que criei com as crianças, tanto em creche como em jardim de infância, traduziu-se numa relação emocional profunda (Bowlby, 1969) que permitiu, também, que as crianças me vissem como alguém em quem pudessem confiar. A relação afetiva que é criada com a criança ficará para a vida, tendo repercussões para sempre,

“As relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima. Poucos serão os que discordam de que toda a aprendizagem requer o desenvolvimento destas capacidades, o que significa que pais, educadores e outros agentes educativos desempenham um papel de grande relevo num desenvolvimento emocional saudável da criança e, portanto, na sua capacidade para aprender.” (Spodek, 2002, p. 168)

Por fim, algo que não poderia deixar de mencionar é o **direito**. O direito é uma conquista extremamente importante pela sua dimensão e peso histórico. Paralelamente, também os direitos das crianças são uma área que considero estar embutida seja qual for a faixa etária que educa, diariamente, na vida profissional de um educador, “O acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29)” citado em Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.9. Assim sendo, e realçando que “Todos os grupos se caracterizam por uma heterogeneidade interna derivada de muitos fatores – género, idade, percurso institucional, entre outros” (Ferreira, 2004), durante o meu percurso da prática procurei estar atenta a todas as características do grupo e contexto. Com isto, pretendi que todas as crianças tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem e pude adequar a minha ação pedagógica. A equidade e inclusão estiveram sempre presentes nas minhas práticas, de forma a possibilitar uma educação de qualidade que transmitisse ao grupo de alguma forma a valorização da diversidade e o respeito pelas diferenças entre o grupo (UNESCO, 2017).

Em suma, considero que ambas as práticas tiveram um grande impacto em mim, e me trouxeram diversas aprendizagens. Não sou, detodo, a mesma pessoa que entrou no mestrado em educação pré-escolar. No entanto, penso que a minha identidade profissional foi sendo construída desde que era criança, e observava os professores que foram passando pelo

meu percurso escolar. Além destes, também e os colegas e docentes com quem tive oportunidade de contactar, de alguma forma, marcaram-me e contribuíram para este processo que é tão complexo: a construção da profissionalidade, “A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 10).

Sou agora alguém que se sente mais preparado para o grande desafio diário que irá ser a prática da profissão de educadora. Levo comigo todo o carinho e tudo aquilo que aprendi durante os últimos anos. Contudo, . O ser humano está em constante aprendizagem e pretendo, durante toda a minha prática profissional, dar oportunidade às crianças de adquirirem conhecimento, mas, ao mesmo tempo, permitir-me a mim mesma aprender com elas.

## Referências

| " | | " |

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e a cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Baptista, N., Monteiro, C., Silva, M., Santos, F., & Sousa, I. (2011). *Programa de promoção de competências sociais: Intervenção em grupo com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*.
- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, 1.
- Brécia, Vera Lúcia Pessagno. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*.
- Brito, R. & Matos, A. R. (2013). A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar. *Jornadas Pedagógicas*.
- Cabanas, J. M. Q. (2005). Pacifismo, cultura social e interculturalidad: Perspectivas desde la educación.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. in *Cadernos de Educação de Infância*, 24.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). Sentido de Número e Organização de Dados. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., Fuertes, M. (2021) Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. in Fuertes, M., Nunes, C., Rosa, J., Almeida, A. R., Esteves, S.(Eds.) *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II*,101-123.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (2ª ed). Artmed

- Cunha, P. & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- D'antino, F. (1998). *A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde*.
- Davies, D. (2003). *A colaboração escola-família-comunidade: uma perspetiva americana*. In: *Pais e Escola: Parceria para o sucesso*.
- Davies, D. et al (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2021). Consultado a 13 de dezembro de 2021, em <https://dicionario.priberam.org/incluir>.
- Fernandes, A. (2014). *O diário enquanto instrumento regulador da interação social e do desenvolvimento das competências sociais* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3981>
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação intercultural*. Universidade Aberta.
- Formosinho, J. (org), Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª ed). Porto Editora
- Gainsley, S. (2008). *From Message to Meaning. Using a Daily Message Board in the Preschool Classroom*. HighScope Educational Research Fundation
- Galvão, I. (2004). *Cenas do quotidiano escolar: conflitos sim, violência não*.
- Gomes, M., H. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: propostas de pedagogia diferenciada*. Prometeu.
- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed).Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. (5ª Ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*.

Improvement through Research in the Inclusive School (IRIS) (2006). *Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas*. Education and Culture Lifelong Learning Programme

Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586

Katz, I. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei – Quadro da Educação Pré-escolar*;

Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In, C. Huertas & E. Gómez (ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. (pp. 147-163).

Lino, D. (2006). *A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais – Relato de uma experiência de formação da equipa educativa*. Educação pré-escolar a construção social da moralidade (pp. 75-105). Texto Editores

Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*.

- Magalhães, S. (2011). Relação Pedagógica, afetividade, sensibilidade: Pressupostos transdisciplinares para a formação docente. *Educação e Fronteiras On-Line*, 1(3), 51-63.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In G. Edwards, C., Gandini, L., Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59-104). Artmed.
- Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar*. Artmed.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: um processo partilhado. *Revista Do Movimento Da Escola Moderna*, 24(5), 5–13
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto Editora
- Patrício, M. P. (Org.). (2002). *Globalização e diversidade: A escola cultural, uma resposta*. Porto editora.
- Perrenoud, P., (1995). O Go-between entre a família e a escola: a criança mensageira e mensagem. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (pp. 87-113).
- Piaget, J. (1975) *A equilibração das estruturas cognitivas*.
- Portugal, G. (1998), *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*.
- Quental, J., Rodrigues, H., Rodrigues, P. (2003). *Andakibebé. Para os Pais e Educadores*. Campo das Letras.
- Reis, A. R., Rezende, U. B., & Ribeiro, M. P. (2012). A música e o Desenvolvimento Infantil: O papel da escola e do educado *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, 12, 1-12.

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Salvador, V. (2013). Participação e envolvimento das famílias no jardim-de-infância.
- Santos, J. Q. (2010). *Grupo Escolar: Música no Contexto Escolar*
- Sarmiento, T. (2009). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa da Educação*, 18(1),53-75.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Silva, J., & Arce, A. (2010). Infância, conhecimento e função docente nos documentos dos MEC destinados a educação infantil: Uma análise à luz da psicologia historicocultural. *Revista histedbr*, 39, 119-135.
- Sousa, J. V., & Vivaldo, L. (2010). A importância da música na Educação Infantil. *Revista P@rtes*.
- Spodek, B. (2002) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, H., & Volpini, M. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: Creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 76-88
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência– DGIDC
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas 4-6 anos*. Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Villas-Boas, M.A., 2001. *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–4

ANEXO F.

Portfólio de uma criança: 0 V



# Portfólio de uma criança: ◊ V

Erica Coutinho

Portfólio apresentado no âmbito da Prática de Ensino  
Supervisionada II  
Docente: Marina Fuertes

20 21 - 20 2 2



## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	4
2. Apresentação da criança .....	6
3. Vamos conhecer o V.....	8
3.1. A descendência do V .....	9
3.2. A voz do V .....	10
3.3. Como é um dia com o V .....	12
3.4. Os meus monstros das cores.....	13
3.4.1. Anotações de suporte.....	14
3.5. Os meus amigos.....	14
3.5.1. Anotações de suporte.....	14
3.6. Toca a mexer com o V!.....	14
3.6.1. Anotações de suporte.....	15
3.7. O Fernando pessoa que existe no V.....	15
3.7.1. Anotações de suporte.....	16
3.8. O Pitágoras que vive no V .....	16
3.8.1. Anotações de suporte.....	17
3.9. Criatividade e arte do V .....	18
3.9.1. Anotações de suporte.....	19
3.10. O Einstein que existe no V.....	19
3.10.1. Anotações de suporte.....	19
3.11. E ainda. ....	19
3.11.1. Anotações de suporte.....	20
4. Agradecimentos .....	21

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Apresentação do V.....	7
Figura 2. Árvore geneológica .....	9
Figura 3. V na cozinha de lama.....	11
Figura 4. V a cozinhar .....	12
Figura 5. V a lavar os dentes .....	13
Figura 6. V na ginástica .....	15
Figura 7. V a contar.....	16
Figura 8. V com as figuras geométricas .....	17
Figura 9. V a pintar.....	18
Figura 10. Desenho do V .....	18

## 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

A construção do presente trabalho surge no âmbito da Prática Profissional II na valência de Jardim de infância. O presente trabalho tem como intuito que os estudantes contactem com aquilo que é um instrumento de avaliação.

Parente (2004) esclarece que os portfólios devem estar organizados para que existam itens principais, que “documentam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança no contexto do currículo”, e os itens individualizados, que documentam feitos que tenham significado para a criança e apresentam e discriminam os “interesses e a competência da criança” (p. 57). O portfólio “apresenta-se como um dos instrumentos mais contextualizados de avaliação que se conhece. (Gonçalves, 2008, p. 89), devido ao facto de ser um documento elaborado por todos os agentes educativos e intervenientes na educação de infância, nomeadamente a educadora, auxiliar(es) e criança.

Para a elaboração do presente portfolio tive em conta diferentes momentos da criança, e diferentes observações durante todo o período de observação. Os registos foram registados de forma escrita e fotográfica. Antes, durante e após o levantamento de qualquer informação, antes de todos os dados serem compilados em portefólio, houve um carácter reflexivo no processo de seleção e realização do presente documento.

De forma a definir de forma coesa a intencionalidade pedagógica do presente documento, foi necessário definir o objetivo do presente trabalho. De acordo com Parente (2004) o processo de definição dos objetivos traduz-se na reflexão acerca da estrutura do portefólio, mais concretamente a sua organização e informação.

Tendo em conta o que foi supramencionado, o portfolio inicia-se com a presente introdução que visa explicitar a intencionalidade do portfolio, e a sua organização. Em seguida,

## 2 . Apresentação da criança

| ' ' | | ' ' |

O presente portfolio incide sobre uma das crianças da prática profissional II. A criança será denominada por V. O V tem 3 anos, e uma irmã, a L. A L frequenta também a instituição, na valência da creche. O V iniciou o seu percurso na instituição em Setembro. Desde o seu nascimento até setembro o V viveu no Porto com o pai, a mãe e a irmã. Atualmente, vive na zona de cascais com os mesmos.

O V desde o meu primeiro dia que sempre foi uma das crianças que mais me interrogou e demonstrava curiosidade sobre a minha presença. Para o presente portfolio o V teve conhecimento através uma conversa no período da manhã, “O V chegou. Perguntei ao V o que achava de fazermos um livro sobre ele. O V respondeu-me que gostava muito. Perguntei ao V se queria fazer um desenho dele, o V disse que não porque queria ir ouvir a história” (26 de janeiro).

Disse ainda ao V que poderia sempre dizer-me caso existisse alguma coisa que não quisesse fazer ou que não quisesse que eu fotografasse. Assim, o V ajudou na construção do portfolio escolhendo desenhos e fotografias. Além disso, foi entregue à família do V a sua avaliação num livro de registos pintado por si.

A seguinte fotografia foi escolhida pelo V. O V disse “sou eu com um chapéu maluco, gosto muito da fotografia.”

**Figura 1.** *Apresentação do V*



3 . Vamos conhecer o V . .

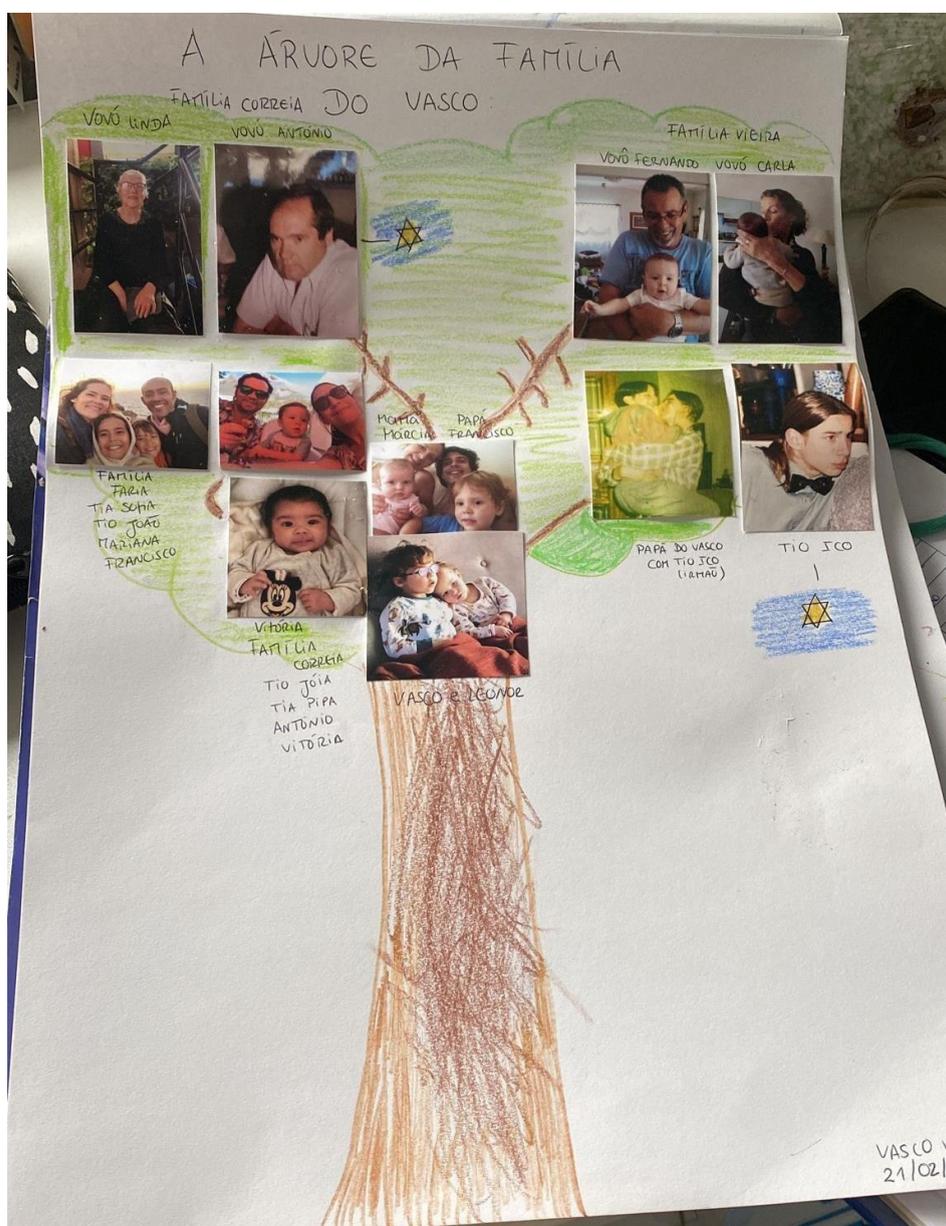
| | ' ' | | ' ' |

### 3.1. A descendência do V

De forma a conhecer melhor o V pedi à sua família que elaborasse a sua árvore genológica. A família do V, em conjunto com o V elaborou a seguinte árvore genológica:

Figura 2.

Árvore genológica



Este foi um dos momentos em que o V partilhou comigo aquilo que era a sua família, sendo um momento de pura intimidade, e confiança. Tendo em conta que este é um momento importante para o conhecimento do V abaixo segue o link do seu vídeo:

[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_zEBTMC8VU73XVfngY66tUiDi5j08e8?usp=s\\_haring](https://drive.google.com/drive/folders/1_zEBTMC8VU73XVfngY66tUiDi5j08e8?usp=s_haring)

### **3.2. A voz do V**

Ao longo dos últimos meses o V partilhou comigo algumas coisas que, para si são importantes e de que gosta. O V é uma criança sensível, e que está ainda a aprender a partilhar. O V durante o tempo em que o observei demonstrou estar a melhorar a sua autorregulação emocional, tentando utilizar estratégias sugeridas pelos adultos, como falar.

Quando o V tem que entrar na escola, precisa sempre de abraçar a mãe e de a ir ver à janela. Muitas das vezes, o V chora e pede para que a mãe fique, no entanto após a saída da mãe o V fica bem.

O V partilhou ainda algumas coisas de que gosta de comigo como de fazer bolos, “O V foi brincar para a caixa de areia. O V disse que estava a fazer um bolo, e que gostava de bolos” (24 de janeiro), e ir à praia “O V foi buscar outra folha e fez vários riscos azuis. Perguntei-lhe o que era, disse-me que era a praia e que gostava muito de ir à praia.” (27 de janeiro). Além disto, o V partilhou ainda comigo que gosta de jogar à bola e é do sporting, “Estive a falar um pouco com o V. Perguntei-lhe o que gostava de fazer. O V respondeu-me que gostava de jogar à bola. Perguntei-lhe se gostava de ir ao cinema, disse-me que sim.”.

O V proferiu ainda que uma das coisas que mais gosta de fazer na escola é ir à horta. Por norma, o V não gosta de se sujar ficando apenas a brincar com a terra a fazer bolos. No entanto, o V disse-me que aprendeu a saltar nas possas com água e que é muito giro.

**Figura 3.**

*V na cozinha de lama*



**Figura 4.**  
V a cozinhar



### **3.3. Como é um dia com o V..**

O V chega sempre à escola entre as 9h30 e as 10h com a mãe e com a sua irmã a L. O V chega sempre na altura de arrumar, e muitas das vezes diz, “mas eu acabei de chegar, não quero arrumar.”- Nos grandes grupos o V é bastante participativo seja a partilhar ideias ou a realizar jogos. O V quando é pedido para ir para os pequenos grupos sabe dizer qual é o seu grupo não precisando de ir confirmar à folha das informações. Depois dos pequenos grupos o V vai realizar a sua higiene onde é completamente autónomo em todas as suas necessidades

No almoço, o V é sempre das últimas crianças a terminar sendo que, muitas das vezes, necessita de ajuda para comer a sopa. Depois do almoço o V vai realizar a sua higiene, nomeadamente lavar os dentes, as mãos e ir realizar necessidades fisiológicas.

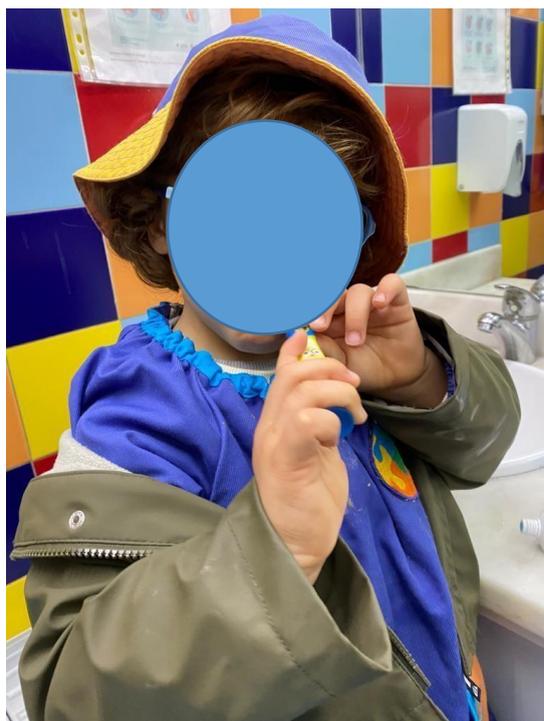
O V já não dorme a sesta, esta foi uma decisão que os pais tomaram em conjunto com a equipa educativa, porque o V à noite não

tinha sono e acabava por não descansar o que levava a que ficasse mais rabugente. Assim, em seguida o V vai para o parque do avião junto das crianças que também já não realizam a sesta.

No parque o V tende a brincar com as crianças que são da sua sala, sendo que a sua preferência em relação aos pares é pelo RF. Por norma, o V brinca com o RF aos monstros e fogem das crianças que são das outras salas.

**Figura 5.**

*V a lavar os dentes*



### **3.4. Os meus monstros das cores...**

O V é uma criança que está a aprender a expressar as suas emoções, e por isso, por vezes, acaba por exprimi-las de forma física, e elevando a sua voz. No entanto, a cada dia que passa o V está a tentar usar mais as suas palavras para resolver os seus conflitos. É possível notar uma grande diferença na gestão das suas emoções desde outubro de 2021 a

fevereiro de 2022. O V está progressivamente a apropriar-se daquilo que são as suas emoções, e a utilizar as ferramentas que têm sido dadas pelos adultos. O V, nos últimos dias, era capaz de chamar um adulto para o ajudar a resolver o seu problema.

#### **3.4.1. Anotações de suporte**

- O Bernardo abordou-me enquanto chorava. O Vasco estava por trás a dizer que ele não dizia por favor. Disse ao BE para usar as palavras, e tentei acalmá-lo. O Bernardo acalmou-se e disse por favor ao Vasco. (9 de dezembro)
- “A Sofia estava com a bola na mão. O Vasco estava perto dela a dizer: “da-me dá-me “. A Sofia dizia” calma calma”. Disse ao Vasco que tinha que se acalmar. O Vasco disse que não se queria acalmar queria a bola. Pedi à SS que explicasse ao Vasco o que iria fazer com a bola. “ (12 de janeiro)
- O V foi ter com a MI e disse que estava triste porque também queria um triciclo. (2 de fevereiro)
- O V começou a ficar irritado. Disse que não conseguia construir a plataforma. Perguntei-lhe porque é que achava que não estava a resultar. A SS disse que não

### **3.5. Os meus amigos**

O V apresenta uma clara preferência quanto aos seus pares. O V gosta bastante de brincar com o RF, sendo essa a criança com quem mais brinca no período do almoço no exterior. Já dentro da sala, o V brinca com quase todas as crianças, mas apresentando preferência pelas crianças do sexo masculino. No que concerne aos seus pares, o V é capaz de brincar em colaboração com duas ou mais crianças, contribuindo com ideias ou incorporando-as de outras crianças na brincadeira. O V gosta bastante de brincar na área da cozinha a cozinhar, fazendo essa brincadeira por vezes sozinho.

O V gosta também bastante de brincar com os adultos, e por isso , por diversas vezes, questiona-os adultos se podem brincar com ele, ou ler-lhe um a história.

### **3.5.1. Anotações de suporte**

- O V perguntou-me se podíamos fazer uma casa como ontem.  
Disse-lhe que sim (11 de novembro)

### **3.6. Toca a mexer com o V!**

Ao nível do seu desenvolvimento físico , o V é uma criança bastante ativa. Sendo capaz de realizar tarefas como bater com a mão ou chutar um objeto em movimento. É capaz de realizar cambalhotas à frente, e ainda, saltar com apenas um dos pés. O é uma criança que explora , no seu máximo, todas as formas de manipular o parque exterior, seja trepando , ou inventando novas formas de manipular os materiais.

No que concerne à motricidade fina, o V utiliza os músculos pequenos com controle moderado. tem demonstrado muito interesse por atividade de recorte, procurando a área das artes com mais frequência e realizando alguns cortes. Com o apoio do adulto, tem conseguido ser cada vez mais preciso e utilizado a tesoura cada vez mais corretamente.

**Figura 6.**  
*V na ginástica*



### **3.6.1. Anotações de suporte**

- “O V na ginástica conseguiu fazer cambalhotas” (25 de janeiro)
- O V cortou as imagens e quando lhe dei a folha para colar disse que ainda não tinha acabado de cortar porque queria cortar as partes brancas (28 de janeiro)

### **3.7. O Fernando pessoa que existe no V..**

O V é capaz de manter uma conversa com qualquer adulto ou criança, utilizando um vocabulário adequado. Aquando a leitura de uma história familiar o Vasco já é capaz de se lembrar de três ou mais detalhes da história. No que concerne ao conhecimento do alfabeto o Vasco está ainda a conhecer as letras, identificando, para já, a letra V. Ao nível da leitura o Vasco já é capaz de descrever aquilo que vê numa imagem.

Quando o V encontra uma história que lhe é familiar consegue recontar uma sequência de eventos da história. O V, nos últimos tempos, tem demonstrado interesse em escrever o seu nome, procurando estar na área das artes e copiar do seu cartão o seu nome

### **3.7.1. Anotações de suporte**

- O V tirou a letra V e disse que era do seu nome. Mostrei-lhe um A e perguntei se era do seu nome, disse-me que não. (11 de fevereiro)
- A educadora P escreveu o nome do “Vasco” e o Vasco disse que era o nome dele. (10 de fevereiro)

### **3.8. O Pitágoras que vive no V**

O V é capaz de identificar números de um só dígito. É ainda capaz de reconhecer e nomear formas bidimensionais como o círculo, triângulo quadrado, retângulo. . Ao nível dos padrões, o V reconhece, copia, ou estende um padrão simples já existente (como ABAB). O V é ainda capaz de agrupar coisas em dois ou mais conjuntos, tendo em conta uma característica (como maior que).

**Figura 7.**  
*V a contar*



**Figura 8.**  
*V com as figuras geométricas*



#### **8.1 . Anotações de suporte**

- O V foi buscar a formas geométricas e fez uma casa. Perguntei-lhe que símbolos eram aqueles. O V disse-me que era um quadrado e um triângulo ( 14 de fevereiro)

### **3.9. Criatividade e arte do V**

O V é uma criança que usa materiais de arte/artísticos para construir, fazer marcas discretas, ou para moldar ou alisar. Quando um adulto está a cantar ou música a passar no rádio o V reage juntando-se através de vocalizações ou movimentos correspondentes. O V é capaz de se mover ativamente ao som da música.

O V quando vai se dirige até à área das artes tende a permanecer durante bastante tempo realizando desenhos da sua família de objetos que goste, como o mar ou aviões. O V é ainda capaz de realizar construções com materiais do exterior como pneus. No exterior o V , muitas das vezes, acaba por utilizar os seus dedos para desenhar na areia.

**Figura 9.**

*V a pintar*



**Figura 10.**

*Desenho do V*



### **3.9.1. Anotações de suporte**

- No parque o V abordou-me e disse que tinha feito um mickey com pneus. (9 de dezembro)
- O V não conseguiu cortar sozinho e a auxiliar A ajudou-o. (26 de janeiro)
- O V disse: " P, estou a fazer tantas cores nova!".( 25 de outubro)
- Sentei-me com o grupo no chão. Perguntei-lhes se conheciam alguma música sobre gafanhotos. O V disse-me que sim dizendo que era um piloto.

## **3.10. O Einstein que existe no V**

O V é capaz de classificar objetos e coisas tendo por base uma característica, e justificá-la. No que concerne a experiências realizadas o V faz uma previsão verbal ao acaso, tentando, no entanto, depois compreender o que realmente aconteceu. Em relação ao mundo físico e natural que rodeia o V, ele é capaz de questionar e observar o que tem em seu redor. O V, por diversas vezes, é capaz de encontrar objetos retangulares e dizer que é um “tablet”, e explicar a sua função.

### **3.10.1. Anotações de suporte**

- O V disse que os pássaros voavam no céu e caíam as penas e por isso é que vinham parar ao chão.” “O V disse que as penas davam cores aos passarinhos.” (24 de janeiro)
- “O V colou uma imagem de cada animal e disse: “assim fica um de cada, pode ser não é?” (28 de janeiro)
- O V estava a ver a tartaruga. Disse-me que não sabia onde estava a sua boca. Estivemos a observar a tartaruga e o V acabou por perceber onde era e onde estava a sua cauda. (27 de outubro)
- O V abordou o RA e disse-lhe que a pena era falsa, porque era branca. O RA respondeu dizendo-lhe que não não era. O V, respondeu dizendo que era porque também era de plástico no meio. (10 de novembro)

### **3.11. E ainda..**

O V, atualmente, é capaz de comparar as suas características familiares e as dos outros. No que concerne ao espaço temporal, o V utiliza palavras como ontem ou amanhã para se referir de forma generalizada a coisas do passado e do futuro.

O V é uma criança que é capaz de verbalizar um plano simples e segui-lo até ao fim, no entanto ainda por um período curto de tempo. Quando o V encontra algum problema com algum jogo ou brinquedo o V pede auxílio a um adulto, assim como que se acontecer com um colega o V diz ao outro

que deveriam de dar a um adulto. Atualmente, o V está ainda a trabalhar na sua reflexão conseguindo , para já, recontar algo que fez.

### **3.11.1. Anotações de suporte**

- “O V disse que no fim de semana tinha dormido em casa da avó, outra vez.” ( 24 de janeiro)
- “Erica, os óculos que o LM estava a usar estão partidos, podes colar? (20 de novembro)

## **4 .      A g r e d e c i m e n t o s**

| ' ' | | ' ' |

A família é o lugar onde ocorre a socialização primária, e a escola é onde a criança desenvolve a sua capacidade de se adaptar a um novo conteúdo, sendo então caracterizado por ser a entidade onde ocorre a socialização secundária (Carvalho & Boléo, 2006). Assim, é fundamental que as duas entidades acima descritas-família e escola- trabalhem entre si, de forma a fomentar o desenvolvimento da criança.

Assim, não poderia terminar este portfolio sem antes agradecer à família do V tenho um agradecimento muito grande para fazer por contribuírem para o meu percurso profissional e por me permitirem aprender mais com o V.

Roldão (2007) define o trabalho cooperativo na equipa educativa como sendo um trabalho em que toda a equipa tem um propósito: uma prática de qualidade e mais adequada ao grupo de crianças. Desta forma, quero agradecer à equipa educativa por me proporcionar sempre momentos em que pudesse estar só com o V, e por partilhar e trocar ideias comigo sobre o que é o V.

## Referências

| ' ' | | ' |

Parente, C. 2004. *Avaliação na Educação de Infância: Construindo portfólios de aprendizagem*. Centro de Investigação em estudos da Criança: Universidade do Minho

Gonçalves, C. 2008). Portfólio como instrumento de aprendizagem e as suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. *Revista Diálogo Educacional*, 8(24), 549-561

Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Revista Noesis*, 71, pp. 24-30

Carvalho, C.R. & Boléo, M.L. (2006). Cooperação família-escola: Estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola

