



O DIÁRIO DE GRUPO COMO  
POTENCIADOR DA COMUNICAÇÃO NUMA SALA  
DE JARDIM DE INFÂNCIA

Andreia Filipa de Oliveira Lima

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

2021-2022



# O DIÁRIO DE GRUPO COMO POTENCIADOR DA COMUNICAÇÃO NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Andreia Filipa de Oliveira Lima

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Ana Simões

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

À **minha família**, por tudo, por serem o meu pilar, a minha força, a minha inspiração e o meu maior apoio em todos os momentos.

À **Bárbara**, por todo o apoio incondicional, incentivo, amizade e por seres capaz de me chamar à razão nos momentos mais complicados, obrigada.

À **Cristina**, pelas gargalhadas contagiantes e por seres uma inspiração.

À **Rute**, por toda a disponibilidade, momentos de reflexão e voto de confiança.

À **Elsa**, por acreditar e confiar em mim.

À **Sandra, Maria, Irina e Cândida**, pelo vosso apoio e disponibilidade, para que isto se concretizasse.

A todas as minhas **colegas**, por todo o apoio e paciência.

À **Raquel** e à **Margarida**, as minhas companheiras de mestrado, por todos os momentos passados em conjunto, repletos de boa disposição e incentivo mútuo.

À **professora Ana Simões**, pela pessoa humana e profissional que é, pela sua disponibilidade, apoio e empatia, muito obrigada!

A todos os **professores da Escola Superior de Educação**, pelo ensino e sabedoria partilhados.

A todas as **famílias**, pela disponibilidade e confiança.

A todas as **crianças**, pois sem elas nada disto seria possível!

Obrigada a todos/as.

## RESUMO

O presente relatório tem como objetivo retratar de modo reflexivo o percurso realizado no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A PPS II foi desenvolvida em contexto de Jardim de Infância (JI), na zona centro do concelho de Lisboa, com um grupo de dezassete crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Numa fase inicial do relatório, é apresentada a caracterização do contexto que serviu como ponto de partida para a definição das intenções para a ação educativa. Posteriormente, procedeu-se à avaliação dessas mesmas intenções e de todo o processo de intervenção. De seguida, apresenta-se a investigação desenvolvida no presente contexto, cuja problemática é o **“O Diário de Grupo como potenciador da comunicação numa sala de jardim de infância”**. Esta foi definida a partir das observações efetuadas durante a prática, nas quais foi possível verificar as potencialidades do Diário de Grupo na comunicação do grupo de crianças, essencialmente durante a utilização deste instrumento de regulação, assim como na Reunião de Conselho.

Em termos metodológicos, optou-se por um estudo de caso de natureza qualitativa e, para tal, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados: i) a observação direta participante; ii) uma entrevista às crianças da PPS II e iii) uma entrevista à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa da sala de atividades da PPS II.

Através da análise dos dados, foi possível identificar e perceber quais os tipos de comunicação potenciados pelo instrumento de regulação – “Diário de Grupo”, no grupo de crianças: os resultados da presente investigação revelam que o diário foi utilizado pelas crianças como um instrumento fundamental para dar espaço à sua voz, através da diversidade de registos inscritos. Desta forma, foi possibilitado às mesmas uma forma de expressar as suas partilhas, avaliação e planificação, cooperando entre si, e estabelecendo diálogos.

**Palavras-chave:** Crianças; Jardim de Infância; Comunicação; Diário de Grupo; Movimento da Escola Moderna.

## **ABSTRACT**

This report aims to reflect on the course taken during the 2nd year of the Supervised Professional Practice II (SPP II) of the Master's Degree in Pre-School Education of the School of Education of the University of Lisbon. The PPS II was developed in a Kindergarten context, in the central area of the municipality of Lisbon, with a group of seventeen children aged between 3 and 5 years old.

In an initial phase of the report, the characterisation of the context that served as a starting point for the definition of intentions for educational action is presented. Subsequently, we proceeded to the evaluation of these intentions and the whole process of intervention. Next, the research developed in this context is presented, whose problematic is the "The Group Diary as an enabler of communication in a kindergarten room". This was defined from the observations made during the practice, in which it was possible to verify the potential of the Group Diary in the communication of the group of children, mainly during the use of this regulation tool, as well as in the Council Meeting.

In methodological terms, a qualitative case study was chosen and, to this end, several data collection techniques were used: i) direct participant observation; ii) an interview with the children in PPS II and iii) an interview with the cooperating teacher and the educational action assistant in the activity room of PPS II.

Through data analysis, it was possible to identify and perceive which types of communication were enhanced by the regulation tool - "Group Diary", in the group of children: the results of this research reveal that the diary was used by the children as a fundamental tool to give space to their voice, through the diversity of records entered. In this way, it was made possible for them to express their sharing, assessment and planning, cooperating with each other, and establishing dialogues.

**Keywords:** Children; Kindergarten; Communication; Group Diary; Modern School Movement.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	3
2.1. Caracterização para a ação educativa .....	4
2.1.1. Caracterização do meio .....	4
2.1.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	5
2.1.3. Caracterização da equipa educativa .....	6
2.1.4. Caracterização das famílias.....	7
2.1.5. Caracterização do grupo de crianças.....	8
2.1.6. Caracterização do ambiente educativo .....	13
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	18
3.1. Planificação.....	19
3.2. Intenções para a ação .....	20
3.2.1. Para com as crianças .....	20
3.2.2. Para com as famílias .....	24
3.2.3. Para com a equipa educativa.....	25
3.3. Processo de intervenção da PPS em jardim de infância.....	26
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	29
4.1. Identificação da problemática .....	30
4.2. Revisão da literatura.....	30
4.2.1. A Comunicação em idade pré-escolar .....	30
4.2.2. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna .....	36
4.2.3. Os instrumentos de regulação do MEM .....	38
4.2.4. O Diário de Grupo e a Reunião de Conselho .....	41
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	45
4.4. Apresentação e discussão de resultados .....	48

4.4.1. Registos de observação: identificar a quantidade de comunicações potenciadas pelo Diário de Grupo.....	48
4.4.2. Registos de observação: perceber os diferentes tipos de comunicação promovidos pelo Diário de Grupo .....	53
4.4.3. Análise das entrevistas realizadas às crianças da sala de atividades da PPS II .....	59
4.4.4. Análise das entrevistas à equipa educativa da sala de atividades da PPS II .....	65
4.4.5. Síntese das conclusões .....	67
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	76
REFERÊNCIAS .....	79
ANEXOS.....	85
ANEXO A. Portefólio individual da PPS II (cf. Anexos ao Relatório) .....	86
ANEXO B. Portefólio da criança (cf. Anexos ao Relatório).....	276
ANEXO C. Consentimento informado às famílias no âmbito da investigação .....	330
ANEXO D. Planta da OS .....	332
ANEXO E. Organograma da OS.....	334
ANEXO F. Informações sobre as famílias.....	336
ANEXO G. Informações sobre as crianças .....	338
ANEXO H. Planta da sala de atividades da PPS II .....	341
ANEXO I. Pedido de autorização às crianças para os registos fotográficos.....	343
ANEXO J. Consentimento informado para a elaboração do Portefólio da Criança....	345
ANEXO K. Roteiro ético.....	347
ANEXO L. Tabela categorial dos registos de observação.....	356
ANEXO M. Transcrição das entrevistas realizadas às crianças .....	369
ANEXO N. Tabela categorial das entrevistas realizadas às crianças.....	375
ANEXO O. Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante .....	383
ANEXO P. Transcrição da entrevista realizada à auxiliar de ação educativa .....	386
ANEXO Q. Tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa.....	389

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> <i>Tabela síntese dos registos de cada criança no Diário de Grupo</i> .....	49
<b>Tabela 2</b> <i>Distribuição do número de registos pelos diários</i> .....	52
<b>Tabela 3</b> <i>Tabela de síntese dos diferentes tipos de comunicação promovidos pelo Diário de Grupo</i> .....	54

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, tem como principal objetivo apresentar o percurso de intervenção em contexto de JI e que decorreu entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022.

A intervenção ocorreu numa organização socioeducativa que defende como prioridades a garantia do bem-estar, da segurança e proteção das crianças, salvaguardando os seus interesses e necessidades (Projeto Curricular da Organização Socioeducativa, 2016/2019). Quanto à prática, esta foi desenvolvida com um grupo de 17 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

Partindo de uma reflexão aprofundada, serão apresentados diversos capítulos: inicialmente, surgiu a necessidade de realizar uma caracterização do contexto educativo, de modo a compreender as suas particularidades para uma ação adequada, sendo que o mesmo engloba a caracterização do meio, que inclui: a organização socioeducativa; a equipa educativa; as famílias; as crianças e o ambiente educativo.

Deste modo, partindo das caracterizações e avaliação do grupo de crianças, são definidas as intenções para a ação educativa, para com as crianças, famílias e a equipa de sala, sendo posteriormente feita uma análise do processo de intervenção da PPS II.

Posteriormente, no terceiro capítulo, relativo à investigação realizada, surge a identificação e fundamentação da problemática, neste caso, **“O Diário de Grupo como potenciador da comunicação numa sala de jardim de infância”** definida a partir das observações realizadas em contexto de intervenção. Numa fase posterior, é apresentada a revisão da literatura, que aborda o papel da comunicação em JI e as potencialidades do Diário de Grupo, instrumento de regulação do Movimento da Escola Moderna. Ainda nesse capítulo, é apresentado o roteiro metodológico e ético percorridos e, por fim, a apresentação e análise dos resultados obtidos.

De seguida, são apresentadas as considerações finais, que abordam uma reflexão sobre o processo de intervenção desenvolvido e o seu contributo na construção da minha profissionalidade como futura educadora de infância.

Destaco a construção de um Portefólio individual (cf. Anexo A. Portefólio individual da PPS II), que inclui a caracterização do contexto educativo, os registos de observação, as planificações das propostas de atividade realizadas, as reflexões semanais e o portefólio individual de uma das crianças do grupo (cf. Anexo B. Portefólio da criança).

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

## **2.1. Caracterização para a ação educativa**

De forma a conseguir compreender o desenvolvimento da criança, é essencial ter em atenção os contextos em que a criança vive, pois só assim será possível ao/à educador/a delinear a sua ação. A caracterização reflexiva do contexto permitirá adequar a resposta educativa às características e necessidades da criança.

Assim, neste capítulo, será apresentada uma breve caracterização do meio envolvente, contexto socioeducativo, da equipa, das famílias e das crianças do local onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II. Para tal, foram reunidas informações através de registos de observação, de pesquisa e de análise documental.

De salientar, que todos os registos foram devidamente autorizados pelas famílias das crianças (cf. Anexo C. Consentimento informado às famílias no âmbito da investigação).

### **2.1.1. Caracterização do meio**

O meio envolvente no qual se insere a organização socioeducativa apresenta uma grande influência no desenvolvimento das crianças, tendo em conta que as suas potencialidades e características poderão contribuir ou condicionar o tipo de resposta oferecida.

Neste sentido, importa referir que a organização socioeducativa na qual realizei a PPS II situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa. Esta freguesia surgiu da dinâmica espacial marcada pela evolução da implantação ao redor de Lisboa, tendo sido absorvida e transformada pelo crescimento da área urbana e industrial e também pela necessidade de uma rede de transportes mais eficaz.

A nível arquitetónico, a zona caracteriza-se por prédios baixos e antigos, com uma vista privilegiada sobre o Rio Tejo. Para além disso, é possível encontrar um mercado tradicional e um instituto superior com uma grande área de vegetação.

Em termos populacionais, conta com mais de treze mil habitantes, distribuídos por uma área de mais de quatro quilómetros quadrados. A população é maioritariamente envelhecida, sendo superior o número de idosos mais elevado que a faixa etária do zero aos vinte e quatro anos. A condição e posição social da população envolvente é classificada como média-baixa. (Projeto Curricular da Organização Socioeducativa, 2016/2019).

Na área envolvente da organização socioeducativa, encontra-se uma oferta variada de comércio local, concentrado especialmente numa praça. É possível encontrar farmácias, a junta de freguesia, uma biblioteca, o posto de polícia, restaurantes, lojas, supermercados, uma instituição bancária e um hospital. Deste modo, é importante referir a existência de uma rede alargada de transportes públicos (autocarros e elétricos), a uma distância acessível às famílias.

### **2.1.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

O espaço da Fundação onde se integra a organização socioeducativa referida no presente relatório foi fundada em 1498, contando com mais de quinhentos anos de história (cf. Anexo D. Planta da OS). A mesma surgiu pela intervenção da Rainha D. Leonor e a sua origem nos primórdios da época dos descobrimentos, caracteriza a Fundação como uma entidade religiosa, de natureza católica. Inicialmente tinha como objetivo dar resposta aos órfãos, às crianças desprotegidas, a ajudar as pessoas mais carenciadas, aos que procuravam abrigo na cidade de Lisboa e à administração de um hospital. Posteriormente, a resposta continuou a ser a mesma, embora com o apoio da Câmara de Lisboa e estabelecendo os seus pontos de assistência nos cuidados prestados às crianças órfãs, através da orientação da sua formação, saúde, higiene, apoio a nível alimentar e auxílio monetário a diversas instituições públicas e particulares.

Atualmente, a Fundação mantém o seu foco na população mais carenciada, com trabalho a nível da ação social, abrangendo a infância e juventude, idosos, atendimento e acolhimento social, apoio à deficiência, entre outros, a nível da saúde apresenta respostas como unidades de saúde e centros de reabilitação, a nível da educação a aposta recai sobre o ensino superior e empreendedorismo, por fim, no campo da cultura, a Fundação tem espaços como igrejas, museus e bibliotecas.

A Fundação é tutelada pelo membro do Governo da área da Segurança Social, sendo designada como uma pessoa coletiva de direito privado e utilidade pública administrativa (Decreto-Lei n.º 232/2008, de 30 de novembro, na sua versão atualizada).

A resposta social da Fundação nas valências de creche e jardim de infância, abrange 94 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 4 anos de idade.

### **2.1.3. Caracterização da equipa educativa**

A equipa da organização socioeducativa é constituída por trinta e dois colaboradores: uma diretora, nove educadoras de infância, catorze auxiliares de ação educativa, três auxiliares de serviços gerais, uma encarregada de setor, uma responsável de atendimento, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma pessoa responsável pela limpeza do espaço. Num trabalho de articulação, a equipa garante uma resposta adequada e o bom funcionamento do estabelecimento.

A diretora pedagógica da organização socioeducativa cumpre as funções de gestão do estabelecimento, dos recursos humanos e materiais. Caracteriza-se por ser um elemento presente no dia a dia da organização, apoiando, quando necessário, os agentes educativos de cada sala, conversando abertamente e estando atenta às necessidades e interesses das crianças, famílias e equipa.

A organização conta com a presença de nove educadoras de infância, sendo que sete das quais são responsáveis por um grupo de crianças e respetiva sala de atividades. Cada equipa de sala integra ainda dois auxiliares de ação educativa. As auxiliares de serviços gerais são elementos frequentes de apoios às salas, para além de desempenharem funções de atendimento e organização funcional do estabelecimento. Estes elementos procuram trabalhar em parceria, de modo a garantir o bem-estar e a segurança das crianças e com vista à promoção do desenvolvimento holístico de cada uma.

Além da equipa interna da organização socioeducativa, existe uma equipa técnica pertencente à Fundação. Esta equipa é constituída por uma técnica de educação, uma psicóloga e uma assistente social, que realizam um trabalho de articulação com as famílias e equipas de sala (cf. Anexo E. Organograma da OS).

Semanalmente, num dia específico, as educadoras de infância reúnem-se para que possam trabalhar de forma colaborativa e partilhada. Os auxiliares de ação educativa têm prevista uma reunião mensal.

De salientar que a crescer ao trabalho em equipa que existe nas diferentes salas, observa-se uma boa comunicação, partilha e cooperação entre os intervenientes das diferentes salas, que contribui para a concretização dos objetivos definidos pela organização. Neste ano letivo, essa mesma partilha e colaboração embora tenha sido condicionada pelo contexto de pandemia vivenciado, a equipa educativa procurou encontrar estratégias de forma a colmatar esse ponto negativo. Deste modo, ao existir este ambiente familiar, as crianças, embora encarem os

profissionais da sala como os adultos de referência, têm uma relação próxima com os outros agentes, que lhes transmitem confiança e segurança.

A equipa educativa da sala onde realizei a PPS II é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora desempenha funções de educadora na presente organização há catorze anos, mas é educadora de infância há 22 anos, tendo estado sempre no ativo. Acompanha o respetivo grupo de crianças desde a sala de berçário, sendo o elemento de referência para as mesmas.

A ajudante de ação educativa desempenha funções na organização há quatro anos, tendo iniciado o seu percurso na Fundação noutra organização socioeducativa

É possível observar na equipa educativa de sala um espírito de cooperação, entreajuda, comunicação e partilha, algo que se reflete na segurança observada no grupo de crianças. Para além disso, ambos os elementos se regem pelos mesmos princípios educativos, no que respeita aos objetivos consagrados no Projeto Educativo da Fundação.

É ainda de salientar que a educadora adota o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), modelo comum a toda a organização socioeducativa.

#### **2.1.4. Caracterização das famílias**

Sendo a família a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa, torna-se essencial manter uma relação de parceria com a mesma, no sentido de complementaridade de ações e atitudes (Sarmiento & Carvalho, 2017). Deste modo, caracterizar os contextos familiares das crianças não tem como objetivo determinar a identidade das crianças, mas sim “poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se [fundem] e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p. 66).

Neste sentido, tendo a família o papel de destaque na vida das crianças, é fundamental que exista uma continuidade entre o contexto familiar e o contexto socioeducativo, tal como a existência de uma comunicação aberta entre a equipa educativa e as famílias (Araújo & Monteiro, 2017), para que ambas contribuam para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, de acordo com o Projeto Pedagógico da Sala (2021/2022), a tipologia familiar mais comum é a de família nuclear, embora exista famílias alargada, reconstruída e monoparental feminina.

De forma a realizar uma caracterização estruturada dos dados referentes às famílias, foi elaborada uma tabela (cf. Anexo F. Informações sobre as famílias), com o fim de organizar os dados referentes às mesmas.

Os familiares do grupo de crianças são na sua maioria de nacionalidade portuguesa, embora existam encarregados de educação de nacionalidade venezuelana, nepalesa, argentina e brasileira. As idades variam entre os 22 anos e os 56 anos de idade, não fazendo distinção de género (Projeto Pedagógico de Sala, 2021/2022).

O agregado familiar é caracterizado como o conjunto de pessoas que residem na mesma casa, sendo identificado no grupo de crianças os diferentes tipos de família: nuclear, monoparental feminina, alargada e reconstruída.

Em relação à situação laboral, existe um número significativo de famílias a exercer atividade laboral. As habilitações académicas são diferenciadas, com os níveis de escolaridade a variarem entre o 1.º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, existindo ainda pais com formação ao nível de Licenciatura e Mestrado (Projeto Pedagógico de Sala, 2021/2022).

O grupo de famílias pode ser caracterizado como interessado, disponível e cooperativo sempre que solicitado pela equipa educativa e/ou organização socioeducativa.

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

No que se refere à caracterização do grupo, o mesmo tem dezassete crianças, sendo sete do sexo feminino e dez do sexo masculino. A grande maioria das crianças tem três anos de idade, sendo que duas das crianças já fizeram os quatro anos e uma fez cinco anos de idade (cf. Anexo G. Informações sobre as crianças).

Em relação ao percurso institucional das crianças, do total de dezassete crianças, sete transitaram da sala dos dois anos, acompanhadas por um adulto de referência do ano precedente; sete transitaram de outra sala de dois anos, acompanhadas por outro adulto de referência; duas das crianças encontram-se a repetir a sala de jardim de infância; e uma foi transferida de outro estabelecimento pertencente à organização da Fundação.

Duas das crianças são acompanhadas pela Intervenção Precoce, sendo os técnicos que realizam o acompanhamento, elementos externos à organização socioeducativa, articulando um plano de trabalho específico com a equipa educativa e

família da respetiva criança. Uma das crianças tem acompanhamento ao nível da Terapia da fala, sendo o mesmo realizado em contexto de consulta semanal exterior à organização socioeducativa.

Todas as crianças têm como país de origem Portugal, contudo três delas, tal como referido na caracterização das famílias, têm progenitores cuja nacionalidade é de origem venezuelana, nepalesa, argentina e brasileira.

As crianças do grupo frequentam em média oito a nove horas a organização socioeducativa, tendo a maioria como horário de entrada as 9h e de saída as 17h00. Existe, no entanto, quatro crianças que tem como horário de entrada 8h/8h30 e o horário de saída 17h/17h30.

No que concerne às características, interesses e fragilidades do grupo de crianças, a mesma tem como base as minhas observações, conversas informais com a equipa educativa de sala e, de acordo com as informações presentes no Projeto Pedagógico de Sala. Partindo das minhas inferências, o grupo caracteriza-se por curioso, sociável, comunicativo, afetuoso, participativo e autónomo. Frequentemente, observa-se o estabelecer de relações, seja entre pares ou entre adulto-criança, sendo notório a preferência por determinados pares e a empatia em relação aos sentimentos e necessidades do outro.

“No recreio, o G.S e o G.N. estavam a saltar debaixo de uma das árvores, tentando apanhar as folhas que caíam quando o vento soprava. O G.S. foi a correr ter com a auxiliar de ação educativa e disse *“Sandra, olha o vento abana as árvores.”*, referindo-se a uma das canções de outono cantadas em sala. O G.N. que estava ao seu lado diz, *“é o vento, as folhas tão a cair.”* (Nota de campo nº 12 - Registo 1, 3nov2021).

Por vezes, nos momentos de interação surgem conflitos entre pares, especialmente na partilha de objetos/brinquedos, embora a intervenção do adulto nem sempre seja necessária, acabando as crianças por conseguirem encontrar a resolução do conflito por si. Quando existe a necessidade de o adulto intervir, é com o intuito de promover nas crianças a capacidade de expressarem os seus sentimentos e promover uma futura autonomia na resolução desses mesmo conflitos.

No espaço exterior, G.S., o T.E. e o G.N. quiseram andar de trotinete, começando a empurrar-se, uma vez que só estavam disponíveis para o grupo de crianças do jardim de infância uma trotinete e um triciclo. O G.N. começou a chorar, aproximei-me e conversei com ele dizendo: *“Agora está*

o T.E. a andar, tens de esperar um bocadinho. Quando ele terminar, conversas com ele, combinado?”. O menino concordou, permanecendo parado a olhar para a outra criança na trotinete. De seguida, o T.E. mostrou alguma dificuldade para sair da trotinete e o G.N. foi conversar com ele, ao que o T.E. saiu da trotinete e disse “*podes ir tu.*”. (Nota de campo nº 52 - Registo 2, 11fev2022).

Ao nível do desenvolvimento linguístico, a aquisição de competências comunicativas permite ao grupo de crianças comunicarem tanto entre pares como com os adultos presentes. Na generalidade, o grupo de crianças é bastante comunicativo e apresenta um vocabulário rico, construindo frases simples e complexas. É possível verificar que, genericamente, o grupo de crianças demonstra compreender aquilo que lhe está a ser transmitido oralmente. Apenas três das crianças encontram-se numa fase emergente da aquisição de competências de comunicação oral.

“Na hora do lanche, a organização socioeducativa tinha preparado castanhas assadas e cozidas para que as crianças pudessem provar. A M.C. disse logo “*gosto muito de castanhas. E como muitas, muitas.*”. A O.L. disse que “*as castanhas são do castanheiro.*” (Nota de campo nº 18 - Registo 2, 11nov2021).

A audição de histórias é um ponto de interesse a destacar, devido à atenção e participação das crianças nesses momentos. Para além disso, é frequente algumas das crianças trazerem livros de casa para partilhar na organização socioeducativa com as restantes crianças e equipa educativa. No final da leitura da história, solicitam ao adulto o livro para que possam explorá-lo, demonstrando cuidado no seu manuseamento. Todas as sextas-feiras existe a intervenção do Programa de Literacia Emergente (PROL), o qual as crianças aguardam com bastante entusiasmo.

“Durante a sessão de PROL de hoje, a Paula contou a história “Boa noite, Mocho!”, na qual trabalhou o som dos animais da floresta, que não deixavam o mocho dormir. As crianças mostraram-se *entusiasmadas e participativas* durante a sessão. Com o passar do tempo é notório o entusiasmo das crianças com o dia em que “*a Paula da mala amarela*” vem à organização socioeducativa, sendo que algumas das crianças já sabem que é na “*sexta-feira que é o dia a verde.*” (Nota de campo nº 19 - Registo 1, 12nov2021).

É possível observar no grupo de crianças um crescente interesse pela escrita, pela expressão plástica e pela expressão motora. Apresentam facilidade na realização de atividades individualmente, em pares e em pequeno grupo, demonstrando preferência pelas atividades em pequeno grupo. Embora apresentem fragilidade relativamente ao respeito pela vez de o outro falar. Em momentos de grande grupo é possível verificar que as crianças têm dificuldade em esperar pela sua vez de intervir, tentando muitas vezes interromper quem está a falar, seja adulto ou criança.

O grupo revela bastante interesse pelo faz-de-conta, simulando diversos momentos vivenciados no contexto familiar e no contexto educativo, na área da dramatização ou na área das construções.

“No espaço exterior, a L.L., a O.L. e a M.C. brincavam junto à casinha, fingindo que iam entrar no *“Pingo Doce, às compras.”*, dizia a M.C., enquanto puxava as outras duas meninas pela mão.” (Nota de campo nº 3 - Registo 2, 20out2021).

No geral, é um grupo recetivo às atividades propostas pelos adultos, especialmente no que concerne às atividades de expressão plástica, revelando uma progressiva consolidação da motricidade fina. Todas as crianças demonstram destreza na manipulação dos materiais de pintura e materiais riscadores, embora a pega esteja menos desenvolvida nalgumas crianças.

Ao nível da motricidade grossa, todas as crianças apresentam estabilidade corporal nas deslocações em marcha e em corrida, assim como a capacidade de equilíbrio. No entanto, nas atividades de expressão motora, quando colocadas em superfícies reduzidas, algumas necessitam ainda de um adulto que as apoie. Apresentam ainda, consolidadas a capacidade de correr, saltar a pés juntos, lançar para a frente, pontapear, gatinhar, subir e descer degraus com e sem apoio do corrimão.

Quando se fala de autonomia, o grupo demonstra interesse em participar e realizar os vários momentos da rotina de forma autónoma, embora exista algumas situações específicas em que é necessário um maior incentivo por parte do adulto, para o cumprimento das tarefas. A consolidação desta autonomia advém da apropriação das crianças aos espaços, tempos e materiais. Em sala, as crianças fazem as suas escolhas, seja em relação aos pares de brincadeira, áreas e materiais de interesse, tal como, são capazes de autonomamente arrumar os materiais no final das suas brincadeiras. Foi possível observar vários momentos, em que as crianças

após a finalização de uma atividade, efetuam a arrumação do espaço e materiais sem que nenhum dos adultos o indique. Nos períodos de refeição, as crianças são capazes de comer sozinhas utilizando o garfo e a faca, sem apoio do adulto, também se servem sozinhas e arrumam a loiça suja no final da refeição.

“No momento do almoço, a maioria das crianças apresenta uma grande autonomia, comendo sozinhas e recolhendo os seus pertences da mesa (prato, copo e talheres). Também já se servem sozinhas, com o apoio do adulto, que vai ajudando a mediar as quantidades, de forma a que as crianças não se sirvam em excesso e depois não consigam finalizar a refeição.” (Nota de campo nº 2 - Registo 2, 19out2021).

Nos momentos de higiene, lavam as mãos, colocando sabonete e secando-as sozinhas. Realizam a retirada de roupa e sapatos sem grandes dificuldades, embora o tipo de calçado por vezes condicione este momento da autonomia. Por último, na aquisição do controlo de esfíncteres, existem cinco crianças que ainda utilizam fralda durante o dia, embora tenham uma rotina diária de utilização da sanita, de modo a promover a retirada da fralda. As restantes crianças do grupo apresentam o controlo de esfíncteres adquirido na sua totalidade.

Relativamente às áreas da sala, o grupo de crianças demonstra um interesse geral pela área da dramatização; pelo atelier de expressão plástica; e pela área do desenho. Estas três áreas são as que o grupo de crianças mais procura e nas quais mais se envolve.

Por fim, as crianças apresentam uma relação de proximidade com os adultos de referência, recorrendo aos mesmos sempre que necessitam, refletindo a relação de segurança e confiança entre ambos. Por parte da interação entre pares, já é possível observar a preferência por pares específicos, embora a cumplicidade e o cuidado entre todos seja visível em todo o grupo de crianças.

“O L.E. cortou o cabelo e assim que entrou na sala, a grande maioria das crianças reparou, aproximando-se dele e acariciando-lhe a cabeça. O L.E. ao aperceber-se da agitação à sua volta, afastou-se para junto da janela.” (Nota de campo nº 19 - Registo 2, 12nov2021);

“No exterior, o S.P. brincava sozinho junto à cerca de madeira, puxando os pedaços de esponja do jogo para cima e para baixo. De seguida, o L.A. aproxima-se e diz *“isso não é para brincar assim. Tens de empurrar para*

*aqui e depois empurrar para este lado.”*. O S.P. que permanecia muito atento a olhar para ele, acena com a cabeça, concordando e sorrindo, imitando de seguida os gestos do L.A. O S.P. é uma criança que não tem o português como língua materna, apresentando algumas dificuldades na comunicação e interação com os pares.” (Nota de campo nº 23 - Registo 2, 18nov2021).

### **2.1.6. Caracterização do ambiente educativo**

A organização do ambiente educativo pode promover ou condicionar o desenvolvimento da criança, na medida em que pode potenciar ou não as interações entre pares, o jogo simbólico, o seu bem-estar ou até mesmo influenciar a construção da sua autonomia e a apropriação das suas noções de tempo e espaço (Portugal, 2012). Neste sentido, o ambiente educativo admite a junção das dimensões de tempo, espaço e de grupo, logo importa caracterizar cada uma das dimensões.

A organização do tempo deve ser vista como potenciadora de sentimentos de segurança e de controlo, ocorrendo do estabelecimento de uma rotina consistente, flexível e securizante, estruturada de acordo com as necessidades das crianças. A rotina deve respeitar os ritmos das crianças, garantir o seu bem-estar, tal como promover as suas aprendizagens, resultantes da participação ativa destas nos diversos momentos do dia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Assim, ao ser estabelecida uma rotina diária, que se caracterize por previsível, serão potenciados sentimentos de confiança, continuidade e controlo, que irão permitir às crianças antecipar e tomar consciência do momento seguinte (Rodrigues & Garms, 2007). Com isto, as crianças vão progressivamente apropriando-se dos espaços e tempos sociais, tornando-se mais cada vez mais autónomas (Projeto Pedagógico da Sala, 2021/2022). Neste sentido, e com base no que foi mencionado anteriormente acerca da importância da rotina diária, é essencial compreender a estrutura do dia tipo na sala da organização socioeducativa e, de que forma os agentes educativos garantem a consistência e flexibilidade da rotina (Cardona, 1992), com o intuito de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças do grupo.

A rotina diária inicia-se com o momento do acolhimento, que se pode realizar no espaço interior (sala de atividades) ou no espaço exterior (recreio) da organização socioeducativa. Durante o acolhimento os elementos da equipa educativa procuram dialogar com as famílias, favorecendo um momento de comunicação e partilha entre

ambos. Logo de seguida, as crianças escolhem de forma livre a área de interesse para iniciarem a brincadeira. Após o acolhimento, é realizado o momento de reunião em grande grupo, na sala. Neste tempo, as crianças e adultos fazem partilhas e é combinada a organização do plano do dia. De seguida, as crianças distribuem-se pelas áreas de interesse disponíveis na sala e em simultâneo são realizadas atividades orientadas em pequenos grupos ou individuais, que foram combinadas anteriormente.

A rotina diária é orientada pela Agenda Semanal, uns dos vários instrumentos de regulação do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), que ajudam as crianças a compreender e a antecipar a rotina, gerindo e regulando desta forma a dinâmica do grupo de crianças e dos adultos. Após estes tempos definidos pela agenda semanal, as crianças por norma, usufruem de um momento de exploração e brincadeira livre no espaço exterior (recreio). De seguida, iniciam um momento de higiene, e dirigem-se autonomamente para refeitório, sentando-se e iniciando a refeição. Neste momento, tal como ao longo do dia a autonomia é promovida e respeitado os ritmos de cada criança. Terminado o momento de almoço, as crianças dirigem-se para a sala onde iniciam um novo momento de higiene, com a lavagem das mãos e utilização das sanitas, de forma a prepararem-se para o momento da sesta.

Todas as crianças identificam o seu catre e arrumam os seus pertences no cabide (sapatos). Duas das crianças necessitam do adulto por perto neste momento, as restantes adormecem de forma autónoma. Este momento caracteriza-se por tranquilo e os adultos demonstram uma disponibilidade constante para com as crianças, reconfortando-as sempre que seja necessário. Quando termina o período de sesta, inicia-se um novo momento de higiene e logo de seguida as crianças vestem-se e calçam-se sozinhas, embora os adultos estejam sempre presentes para as apoiar, em caso de necessidade. Na retirada dos catres, as crianças demonstram interesse em participar nesta tarefa. De seguida, o grupo segue para o refeitório para o momento do lanche. Neste espaço, quando terminam as refeições, as crianças ajudam na organização do seu espaço, arrumando a sua loiça suja numa bancada de apoio entre o refeitório e a cozinha.

Após o lanche, as crianças lavam as mãos e permanecem na sala, onde é realizada uma breve avaliação do plano do dia. De seguida, permanecem na sala de atividades ou dirigem-se para o espaço exterior (recreio), iniciando um momento de

exploração e brincadeira livre. Embora, possam ocorrer atividades em pequeno grupo ou individualizadas. Durante este período, inicia-se as saídas das crianças.

A agenda semanal, contempla que todas as sextas-feiras seja realizada a Reunião de Conselho, na qual é feita a leitura do Diário de Grupo, instrumento de regulação da comunidade educativa (crianças, equipa e famílias).

Devido ao contexto de pandemia, as famílias não acedem ao espaço interior da sala de atividades, apenas podendo dirigir-se à entrada de cada sala da organização socioeducativa. O acolhimento das famílias e crianças pode também ser realizado no espaço exterior, quando o grupo de crianças se encontra a utilizar o mesmo, assim como em situações em que chega depois do momento do acolhimento, onde um adulto de referência se dirige para receber a criança e a família.

Em relação ao espaço e materiais, importa compreender a estrutura da sala (cf. Anexo H. Planta da sala de atividades da PPS II), assim como a potencialidade dos espaços e materiais que compreendem o espaço de sala como uma “estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1992, p. 120). É importante referir que o espaço é amplo, com a existência de duas grandes janelas que possibilitam a entrada de luz natural e o contato com o ambiente exterior; com um ponto de água (lavatório); espaço para as crianças brincarem no chão ou em mesas dispostas nas diferentes áreas; e as áreas embora se encontrem delimitadas, foram definidas de modo a promover a autonomia, livre escolha, socialização, aprendizagens ricas e variadas, sendo deste modo um “espaço [que] ajuda a reconhecer atividades humanas de natureza diferente, não sendo áreas estanques” (Projeto Pedagógico da Sala, 2020/2021).

Dentro da sala existe uma casa de banho, com facilidade de acesso e organizada de modo a facilitar a autonomia das crianças no momento da higiene.

Nas diferentes áreas da sala é perceptível a estruturação das mesmas, que se encontram identificadas, pela nomenclatura definida pelo modelo pedagógico adotado pela organização socioeducativa, o MEM, sendo as seguintes: Área da Dramatização; Área das Construções; Área da Biblioteca; Atelier de Expressão Plástica; Área dos Jogos de Mesa; Área das Experiências; e Área de Oficina de Escrita e Reprodução. As áreas encontram-se enriquecidas com materiais diversificados, em bom estado e sempre ao acesso das crianças. A organização das áreas permite a sua flexibilidade e introdução de novos materiais, algo privilegiado pela equipa educativa, que assume que as mesmas não devem ser estanques, mas mutáveis, podendo assim ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Assim, o ambiente caracteriza-

se por “espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações” (Folque et. al., 2015, p. 22).

Na Área da Biblioteca descanso/calma encontra-se um tapete grande e almofadas, o que permite às crianças a sua utilização para a exploração de livros, fantoches, ficheiros de imagens e ouvir música, assim como, um espaço de intimidade e calma, onde a criança pode estar sozinha. Na biblioteca existe um conjunto variado de livros, revistas, fantoches e ficheiros de imagens. Para além desse material, existe um conjunto de livros, pertencentes aos elementos da equipa educativa ou à biblioteca da organização socioeducativa, que embora não estejam acessíveis às crianças, podem ser explorados pelas mesmas sempre que solicitados. Na Área dos Jogos de Mesa, as crianças têm a possibilidade de fazer puzzles simples ou complexos, jogos de encaixe, jogos de enfiamentos, jogos de correspondência e construções com blocos de madeira de menores dimensões. As crianças demonstram especial interesse pelos jogos de correspondência ou puzzles mais complexos. O Atelier de Expressão Plástica inclui tintas, aguarelas, diversidade de materiais riscadores, giz, quadro de giz, colas, pincéis, esponjas, rolos, moldes, plasticina, folhas de diferentes tamanhos e tesouras. As crianças têm o material ao seu acesso e a área pode ser acedida sem restrição, apenas requerendo uma especial atenção por parte do adulto. A Área da Oficina de Escrita e Reprodução, que se encontra junto ao computador da sala, apresenta uma mesa, cadeiras, material de escrita, cadernos, ficheiros de imagens, ficheiros de escrita, cartões com os nomes, letras e carimbos.

Na Área das Experiências existe uma diversidade de materiais naturais (pedaços de madeira; rolhas de cortiça; molas; pedras; paus), uma caixa de areia, um globo, lupas, balança; sementes e plantas. Estes materiais apresentam inúmeras potencialidades, uma vez ser possível contactar e explorar com diferentes tamanhos, formas, texturas e odores, relacionando-se de forma significativa com a natureza e a matemática.

Importa referir que as áreas da dramatização e das construções se encontram num espaço exterior à sala de atividade, junto à zona dos cabides das crianças. A Área da Dramatização é composta por: um conjunto de móveis que representam uma cozinha de madeira; uma mesa e quatro cadeiras; uma cama para as bonecas; três bonecas; uma cadeira de papa e um carrinho de passeio para a boneca; loiças de plástico e alumínio; embalagens vazias; e uma caixa com diversas bonecas Barbie. No lado oposto, encontra-se um espelho grande, um cabide com roupas variadas; malas;

lenços; e acessórios. Dentro da mesma, ainda se encontra uma caixa com materiais alusivos ao cabeleireiro, como: escovas; ganchos; secador; frascos de champô/creme e bijuteria. É notório o especial interesse do grupo por esta área da sala, dramatizando ações como o “preparar a comida” ou “cuidar dos bebês”. Existe também uma caixa com material alusivo ao consultório médico.

Por fim, na Área das Construções, a equipa de sala dispôs materiais pouco estruturados, que estimulem a criatividade das crianças, sendo possível encontrar blocos de madeira, legos e caixas/tampas de plástico. Também existe uma área com carros, garagem e uma pista de comboio de madeira e desmontável. Na área da garagem, o especial interesse é das crianças do género masculino, caracterizando-se por brincadeiras isoladas, embora já realizem brincadeiras em pares.

Importa salientar que a educadora cooperante, ao longo da PPS II, foi alterando a disposição de alguns móveis e áreas, de forma a que estes correspondessem às necessidades do grupo de crianças. Esta adaptação do ambiente às características das crianças contribui significativamente para a sua progressiva participação ativa e conseqüente desenvolvimento. A estruturação do espaço e materiais é conversada e combinada nas reuniões com o grupo de crianças.

Conclui-se assim que a abordagem pedagógica da equipa educativa da sala tem por base o respeito pelas particularidades de cada criança e do grupo como um todo, promovendo o seu desenvolvimento holístico. O especial cuidado na estruturação do ambiente educativo, pensado e organizado tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, com a disponibilização de materiais ricos, estimulantes e desafiadores, tal como, um espaço aberto e livre, potenciando assim uma exploração enriquecedora, progressiva autonomia e a participação ativa das crianças no seu processo de desenvolvimento

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Para que pudesse ser realizada a planificação de atividades elaboradas durante o período de estágio, foi tida em conta a avaliação feita ao grupo de crianças. Segundo Carvalho e Portugal (2019), “a avaliação é encarada como um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita a definição de critérios para o planeamento de atividades e a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento em todas as áreas.” (p. 23). Contribuindo deste modo para uma cuidada adequação da prática, conseqüente reflexão da mesma e envolvimento da criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento holístico.

### **3.1. Planificação**

Durante o período da PPS II foram realizadas diversas planificações de atividades, com base no referido anteriormente e tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças. Neste sentido, foram definidas intencionalidades pedagógicas e objetivos específicos na ótica da criança, sendo assim necessário refletir cada uma das planificações apresentadas, de modo a que fossem ao encontro do que era pretendido que as crianças vivenciassem e/ou desenvolvessem durante a proposta de atividade.

A seleção dos recursos necessários, intervenientes e organização do espaço, assim como possíveis estratégias e seguimento das atividades, foram pensadas de forma a complementar as propostas e o sucesso da sua realização. As propostas de seguimento das atividades penso ser uma mais-valia, tendo em conta que apoiam o desenvolvimento global das crianças, não se tratando de propostas isoladas. Por último, e partindo dos instrumentos de avaliação definidos para cada planificação, no final de cada atividade procedi à avaliação e reflexão das mesmas.

Aquando da realização das planificações, tive o cuidado de as mesmas terem partido das observações realizadas ao longo da PPS II, nas quais pude observar os interesses, potencialidades, necessidades e fragilidades do grupo de crianças, o que favoreceu o envolvimento das mesmas nas diferentes propostas. Para além disso, procurei que os objetivos e intenções definidas contribuíssem para o desenvolvimento global das crianças, abrangendo os diferentes domínios.

Por fim, durante as atividades destaco a importância de respeitar os ritmos de cada criança, assim como a sua disponibilidade para as propostas, demonstrando

disponibilidade e flexibilidade para responder a possíveis situações imprevistas e adaptações que possam surgir.

### **3.2. Intenções para a ação**

A ação pedagógica deve ser desenvolvida com sentido, sendo necessário que exista intencionalidade na mesma. Assim, deve primeiramente ser realizada uma reflexão e, posteriormente estruturada de forma a que exista compreensão da ação e do seu objetivo.

Neste sentido, de forma a orientar a minha ação pedagógica para com as crianças, famílias e equipa educativa, foram definidas intenções com base nas caracterizações efetuadas previamente aos intervenientes.

#### **3.2.1. Para com as crianças**

Começo por referir que num grupo de crianças, é essencial, desde cedo, respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, algo que se consegue através do estabelecer de uma relação de proximidade, confiança e afeto, que posteriormente irá facilitar o conhecimento das características de cada uma das crianças, garantindo a individualização da intervenção pedagógica.

Segundo Portugal (2012), de modo a garantir uma resposta adequada às necessidades físicas e psicológicas da criança é fundamental que exista o estabelecer de uma relação entre a criança e o adulto, que posteriormente servirá de base para as futuras relações da criança com os pares. Assim, como primeira intenção defini o **estabelecer uma relação de confiança e proximidade** com as crianças, pois ao construir essa mesma relação, irei garantir que me identifiquem como um adulto de referência, transmitindo-lhes segurança e disponibilidade constante.

Em relação à primeira intenção, penso ter sido um aspeto facilmente conseguido, muito devido às características sociáveis do grupo de crianças que desde cedo recorreram a mim para lhes transmitir afeto, integrando-me nas suas brincadeiras ou para as apoiar em momentos da rotina. Importa referir que como elemento afeto à organização socioeducativa, as crianças já me identificavam como adulto de referência.

Como referido anteriormente, o estabelecimento desta relação implica o respeito pelas características particulares de cada uma e sendo esta a minha segunda

intenção, o **respeitar as individualidades e ritmos de cada criança**. Deste modo, procurei dar resposta às suas necessidades físicas e psicológicas, respeitando os seus ritmos, interesses, necessidades e especificidades de cada uma das crianças, garantido que a minha intenção fosse direcionada para cada uma das crianças, como um ser único, com características e vivências próprias (Sarmiento & Carvalho, 2017).

Torna-se ainda fundamental ir ao encontro do que é mencionado por Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), que referem a necessidade de o adulto ter um olhar atento e uma escuta ativa, ouvindo o que a criança tem para dizer, ter em conta o seu ponto de vista e de olhar para cada uma, identificando e respeitando os seus sentimentos, assim como valorizar as suas capacidades e respeitar os seus ritmos.

Após a concretização das duas primeiras intenções, defini como terceira intenção o **promover uma progressiva autonomia nas crianças**, respeitando o papel das mesmas como sujeito principal no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e garantindo assim a sua participação ativa durante todo o processo. Como tal, foi solicitado a cada umas das crianças a sua devida autorização (cf. Anexo I. Pedido de autorização às crianças para os registos fotográficos) para o registo fotográfico das mesmas.

No grupo de crianças foi possível observar diferentes níveis de desenvolvimento, sendo necessário adaptar a promoção de autonomia nos diversos momentos da rotina e na relação entre pares, tornando-se necessário integrar e articular uma diversidade de interesses e necessidades individuais num espaço coletivo (Portugal, 2008). Embora o gradual desenvolvimento ao nível da autonomia, leve a que cada criança consiga apropriar-se cada vez mais dos espaços e dos tempos, adquirindo competências que apoiem a resolução de problemas ou conflitos entre pares.

Durante a PPS II, na relação com as crianças considero ter tido sempre em conta a segunda e terceira intenções (respeitar as individualidades e ritmos de cada criança; promover uma progressiva autonomia), respeitando os seus ritmos, os seus interesses, as suas necessidades, as suas fragilidades e potencialidades, assim como a promoção da sua autonomia no dia a dia. Esse cuidado esteve presente nos variados momentos da rotina, assim como nas propostas de atividades realizadas para o grupo ou individualmente, promovendo nas crianças o sentimento de confiança e de que são capazes de concretizar determinadas tarefas sem o apoio do adulto.

Por último, e uma vez que surgiram situações de conflito entre pares resultantes da dificuldade sentida por algumas crianças na partilha de brinquedos e objetos e pelo facto de ser um grupo em que existe discrepância ao nível da comunicação, defini como quarta e última intenção **promover momentos de diálogo, partilha e cooperação**. Esta intenção pressupõe o meu papel como mediadora de conflitos, na medida em que através desta mediação, as crianças adquirem competências que as levam a tornar-se cada vez mais autónomas na resolução de conflitos. Ao se tornarem mais competentes no reconhecimento dos seus sentimentos e dos outros e ao comunicarem com o par sobre o sucedido, vão tendo mais facilidade na partilha e cooperação. Como tal, procurei incentivar as crianças a brincar cooperativamente, a aguardar pela sua vez e a partilhar.

É necessário, contudo, ter em conta que em idade pré-escolar, apesar de começar a surgir a preocupação pelos sentimentos e necessidades do outro, é normal que existam disputas, uma vez que as crianças ainda demonstram alguma dificuldade em compreender a perspetiva do par (Hohmann & Weikart, 2009). Ferreira (2002) salienta ainda a importância destes conflitos para a organização social do grupo.

Neste sentido, ao longo destes quatro meses procurei que o meu papel enquanto mediadora fosse o mais adequado possível, embora não tenha conseguido permitir em todos os momentos que as crianças desempenhassem um papel mais ativo na resolução do conflito. Ainda assim, procurei incentivar cada vez mais o diálogo entre pares, de modo a chegarem a um acordo e desenvolvi estratégias que contribuíssem para a harmonia nos momentos de transição, que por vezes resultavam em conflitos.

### **Avaliação aprofundada de uma criança**

No decorrer da PPS II elaborei um portefólio individual de uma criança do grupo (cf. Anexo B. Portefólio da criança) em colaboração com a mesma e respetiva família, o que permitiu um conhecimento mais aprofundado e detalhado sobre a criança. A construção do portefólio individual constitui uma estratégia de avaliação e tem como intuito apresentar um conjunto de aprendizagens, comportamentos e atitudes demonstradas pela criança (Parente, 2009).

De acordo com Parente (2004), um portefólio “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (p. 60). Assim sendo, o desenvolvimento e as aprendizagens

das crianças não devem ser comparados com os progressos de outras crianças, mas sim consigo própria, de modo a perceber a evolução que ocorre no decorrer do tempo (Silva et al., 2016). Ao ser construído em colaboração com a criança, o portefólio é uma oportunidade de a mesma ter voz no que se refere às suas aprendizagens, contribuindo desta forma para a avaliação do seu desempenho (Silva & Craveiro, 2014).

Assim sendo, comecei por conversar com a família do G.N. de modo a que estivesse a par do trabalho que iria ser desenvolvido, tendo-lhe sido entregue um consentimento informado, que autorizasse a concretização do portefólio (cf. Anexo J. Consentimento informado para a elaboração do Portefólio da Criança). Após ter a autorização e de ter conversado com a criança sobre a possibilidade de o realizarmos, observei-a no dia a dia do jardim de infância, procedendo a registos escritos e fotográficos. Esses registos foram posteriormente organizados por áreas de desenvolvimento e por ordem cronológica. De modo a existir uma orientação do nível de desenvolvimento da criança, assim como da estrutura do portefólio, optei por me orientar pelas áreas de conteúdo explicitadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar – Área de Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

A partir desses registos e observações que realçaram as características da criança, o modo de interação com o que a rodeia, importa compreender as diversas aprendizagens realizadas em cada domínio, tendo como base as observações e referências registadas ao longo do estágio, de forma a proceder a uma caracterização global da mesma. Assim, primeiramente, começo por referir que o G.N. é uma criança carinhosa, sociável e afetiva com os seus pares e com os adultos, expressando iniciativa em estabelecer interações com os pares. No que se refere à autonomia, realiza os diferentes momentos da rotina de modo independente, nomeadamente no que concerne à higiene, à alimentação, assim como, à concretização de tarefas diárias que lhe são atribuídas. Durante os momentos de brincadeira, é capaz de realizar escolhas de materiais e tipo de brincadeira, tal como, escolher com quem quer brincar. O G.N. apresenta um vocabulário extenso, sendo capaz de verbalizar as suas experiências imediatas e passadas, partilhando-as com os adultos e pares. O G.N. demonstra ainda iniciativa e curiosidade pelo que o rodeia, mostrando-se disponível para partilhar e interesse em realizar brincadeiras que envolvam construções e “faz de conta”. Em relação ao outro, revela-se uma criança muito afetuosa e sociável.

Em suma, ao longo deste período, o G.N. demonstrou ter realizado ou consolidado aprendizagens adequadas e pertinentes à sua idade e capacidades, para que possa continuar a crescer e progredir ao nível do seu desenvolvimento holístico.

### **3.2.2. Para com as famílias**

No que concerne à família, a mesma é quem conhece melhor a criança, constituindo a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017). Assim sendo, o ideal é estabelecer uma comunicação aberta e de confiança com as famílias, de modo a apoiar o trabalho colaborativo que deve existir entre a creche e as famílias.

Ao realizar a PPS II e devido ao contexto de pandemia que vivenciamos de momento, o contato com as famílias foi limitado, sendo o acolhimento das mesmas realizado na entrada do estabelecimento pelos elementos de referência das respetivas salas da organização educativa. As medidas de segurança não permitiam o acesso ao interior da organização educativa por elementos externos, incluindo as famílias. Posteriormente e segundo alterações de medidas de segurança, as famílias podiam acompanhar as crianças, durante o acolhimento, até à entrada da sala de atividades, sendo um momento privilegiado para a promoção da comunicação entre a equipa e as famílias. No entanto, durante o período de estágio procurei estabelecer comunicação com todas as famílias, respeitando sempre os cuidados e medidas de segurança estabelecidos pela organização educativa, possibilitando que as mesmas me identificassem como um elemento de referência afeto à sala.

Embora tenham existido as condicionantes apresentadas acima, foram definidas duas intenções para a ação com as famílias, o **estabelecer de uma comunicação aberta e de confiança**, nos breves períodos de contato e a **promoção da partilha de informação relativa às atividades desenvolvidas**.

A primeira intenção, embora reduzida foi concretizada essencialmente nos momentos de acolhimento, tendo conseguido comunicar com as famílias e construir uma relação de confiança, reforçada pelo comportamento das crianças que me acolheram desde início e da equipa educativa.

Em relação à segunda intenção definida, procurei realizar e participar nos registos de sala, que eram expostos no exterior da organização educativa, como forma

de partilha das vivências diárias das crianças, integrando as atividades desenvolvidas durante a PPS II.

A participação das famílias na organização educativa revela-se uma mais-valia, facilitando a compreensão das mesmas sobre os interesses e vivências das crianças no contexto educativo, logo promover a participação e o seu envolvimento direto ou indireto deve ser considerado desde o início, colocando as famílias a par do que é desenvolvido dentro da organização. O trabalho desenvolvido com as famílias tem como finalidade promover a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e a creche, ampliando assim as aprendizagens das crianças (Leekeeman & Nimmo, 1999, citados por Folque et. al., 2015). Para isso, são necessárias estratégias que nos façam chegar a todas as famílias, respeitando e valorizando sempre a sua disponibilidade e potencialidades.

### **3.2.3. Para com a equipa educativa**

Por fim, em relação à equipa educativa, também foram definidas intenções para a ação com a mesma, assim a primeira intenção foi a de **estabelecer um clima de proximidade e confiança com a equipa de sala e com a restante equipa educativa**; como segunda intenção, o **trabalhar em parceria com a equipa**; como terceira intenção, o **comunicar de forma eficaz e aberta**; e por último, ter uma **postura recetiva e flexível face ao meu desempenho** durante o período de estágio.

No que diz respeito à primeira intenção, estabelecer um clima de proximidade e confiança com a equipa de sala, sinto que desde o início fui acolhida e integrada por ambos os elementos enquanto estagiária e futura educadora de infância, que depositaram confiança no meu trabalho, permitindo que intervisse sempre que achasse necessário, revelando-se um fator facilitador para o trabalho a ser desenvolvido em sala, visto que a confiança é a base da relação. Desde cedo procurei compreender e integrar-me na dinâmica da equipa, respeitando sempre o trabalho que vinha a ser desenvolvido.

Na segunda intenção definida, trabalhar em parceria com a equipa, tive o cuidado de na planificação das propostas de atividade envolver os elementos de sala, visto considerar importante o envolvimento de todos no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, constituindo “uma verdadeira comunidade de aprendizagem” (Folque et. al., 2015, p. 20).

O trabalho desenvolvido em equipa deve ter como base o respeito mútuo e a confiança, para que a articulação realizada seja positiva e aconteça num clima de apoio e promoção do bem-estar de todos os intervenientes (Hohmann & Weikart, 2009).

No que concerne à terceira intenção definida, o comunicar de forma eficaz e aberta, irá possibilitar uma reflexão da prática pedagógica, através da partilha de ideias e informações. Para além disso, procurei que os meus princípios pedagógicos estivessem de acordo com os da equipa de sala, pois como referido por Hohmann e Weikart (2009), a equipa deve “apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias, bem como ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças, das experiências passadas e do treino” (p. 130).

Por último, procurei desde cedo mostrar-me recetiva e disponível para ouvir as sugestões que me fossem dadas, de modo a adequar a minha ação enquanto estagiária e futura educadora de infância.

### **3.3. Processo de intervenção da PPS em jardim de infância**

Segundo Carvalho e Portugal (2019), para que aconteça uma intervenção adequada é necessário que exista uma avaliação que envolva “diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação” (p. 24). Com isto, dei início ao processo de intervenção partindo da observação realizada ao grupo de crianças, ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa, assim como, à organização do espaço e rotina diária, registando os aspetos mais significativos. No registo e análise das observações recolhidas, foram valorizadas as evoluções e outros aspetos do desenvolvimento das crianças, de forma a serem realizadas planificações para as etapas seguintes da aprendizagem, procedendo-se a uma utilização mais adequada da informação, visto que ao existir “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades, e a disponibilização de recursos” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 27).

Tendo em conta o que foi referido acima, importa agora compreender como decorreu o processo de intervenção da PPS II: no que diz respeito ao tempo e à rotina, procurei (i) respeitar os interesses, ritmos e as necessidades de cada criança; (ii) promover a autonomia nos diferentes momentos da rotina; (iii) antecipar estratégias para os momentos de transição da rotina.

Nos momentos da rotina e no decorrer das atividades propostas, foi tido em conta o bem-estar das crianças, assim como respeitados os seus ritmos. Na realização das atividades, respeitei a opção de realizar ou não a atividade por parte da criança, adaptando a mesma caso fosse necessário, de acordo com os seus interesses.

No que concerne à promoção da autonomia, procurei que gradualmente as crianças se tornassem cada vez mais autónomas, reforçando o trabalho desenvolvido pela equipa de sala e que já se verificava aquando do início da PPS. Neste sentido, nos diferentes momentos da rotina, as crianças foram incentivadas a realizarem as tarefas de forma autónoma: a lavagem das mãos sozinhas; incentivadas a que comessem sozinhas, embora solicitando o meu apoio caso fosse necessário; a calçar/descalçar, vestir/despír sem apoio; e em momentos de brincadeira, dando espaço para que existisse interação entre pares.

Nas transições entre momentos da rotina, procurei delinear estratégias que ajudassem para que as transições ocorressem de forma tranquila, respeitando as necessidades e os ritmos das crianças. Como exemplo de estratégia, destaco o usufruir destes momentos de transição entre a higiene e o almoço, para que fossem cantadas e/ou mimadas canções, rimas e lengalengas, permitindo assim a organização por pequenos grupos na casa de banho.

Em relação aos espaços e materiais, durante a PPS II, procurei (i) proporcionar o contato com materiais diversificados e estimulantes; e (ii) apresentar propostas de alteração no espaço de sala. Deste modo, disponibilizei ao grupo de crianças materiais com diferentes texturas, formas e tamanhos, como revistas/jornais, espátulas, fitas métricas, caixas de cartão, materiais naturais, assim como um momento de culinária, onde puderam provar, cheirar, ver e sentir alguns ingredientes. Para além disso, como referido por Formosinho e Araújo (2013), promovi o contato com materiais naturais, incluindo-os nas propostas de atividade, tentando superar “a uniformidade e limitação ao nível da estimulação sensorial dos objetos de plástico” (p. 54). O contato com estes materiais, visa enriquecer a estimulação dos cinco sentidos, tal como potenciar o ímpeto exploratório característico das crianças nesta faixa etária.

Por fim, procurei apresentar propostas adequadas de alterações no espaço de sala, sempre que identificasse um interesse ou necessidade das crianças, potenciando novas oportunidades de aprendizagem. Em suma, procurei corresponder aos

interesses e necessidades das crianças, respeitando os seus ritmos, potencialidades e fragilidades, garantido sempre o seu bem-estar.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " | | " |

A investigação assume um papel de destaque, no que diz respeito à área da educação, contribuindo “para problematizar e compreender as situações educativas, e para construir e sistematizar saber educativo” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 3). Neste sentido, serão apresentados em seguida a problemática da investigação e a origem da mesma; a revisão da literatura, na qual a problemática será aprofundada, neste caso o Diário de Grupo como potenciador da comunicação, o papel do contexto socioeducativo, assim como dos agentes educativos. Para além disso, serão apresentados o roteiro metodológico e os princípios éticos pelos quais rego a minha ação durante a PPS II. Por último, serão apresentados a análise e discussão dos resultados da investigação.

#### **4.1. Identificação da problemática**

Durante a PPS II despontou o interesse em compreender de que modo um dos instrumentos reguladores do MEM poderia potenciar a comunicação entre as crianças.

Neste sentido, considerei pertinente incidir sobre este tópico, definindo-o como a seguinte problemática de investigação: “O Diário de Grupo como potenciador da comunicação numa sala de jardim de infância”. Assim, de forma fundamentada e aprofundada, na revisão de literatura serão abordados em seguida aspetos como: a comunicação em idade pré-escolar; o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna; os instrumentos de regulação do MEM; e por fim, o Diário de Grupo.

A investigação realizada teve como base os momentos de comunicação observados, essencialmente em momentos de utilização do instrumento de regulação Diário de Grupo, ao longo da rotina diária. Deste modo, e dada a importância do papel da comunicação, defini três objetivos: (i) compreender o papel da comunicação em jardim de infância; (ii) identificar as potencialidades do Diário de Grupo enquanto impulsionador da comunicação e (iii) perceber os diferentes tipos de comunicação promovidos pelo Diário de Grupo.

#### **4.2. Revisão da literatura**

##### **4.2.1. A Comunicação em idade pré-escolar**

Numa fase inicial da sua vida, as crianças necessitam que lhes seja assegurado sentimentos de conforto, de forma a garantir a sua segurança, sendo assim capazes de correr riscos, tornando-se cada vez mais autónomas (Zabalza,

1998). Deste modo, deve ser dada às crianças a possibilidade de terem um papel ativo na construção do seu processo de desenvolvimento, assim como na construção do seu conhecimento e na atribuição de significado para o que se encontra ao seu redor (Ferreira, 2002). Ao explorarem os seus interesses e iniciarem a descoberta do mundo que as rodeia, as crianças “estão a crescer em termos físicos, cognitivos e sociais” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 574).

Esta ideia é corroborada por Niza (2015) ao salientar que “considera-se hoje que as complexas interações sociais na infância, com relevo especial para a comunicação, são um dos motivos do desenvolvimento cognitivo” (p. 155).

Segundo Portugal (2008), o desenvolvimento social articula-se “com o desejo e capacidade de expressar ideias ou sentimentos (...) na relação com os outros” (p. 56), prevendo-se que com essa comunicação a criança adquira uma progressiva capacidade de identificar, em si e no outro, sentimentos e significados, utilizando “palavras ou símbolos para traduzir esse “vivido experiencial”” (p. 56).

Neste sentido, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) defendem que o ato de comunicar “é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interacção de pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias” (p. 31). Embora, numa fase inicial, a interacção cabe essencialmente à responsividade do adulto, que tem a função de interpretar e (co)responder aos comportamentos do bebé, à medida que cresce, a criança vai assumindo “um papel cada vez mais ativo na dinâmica interactiva da comunicação” (p. 31).

Ainda de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), na vida da criança a comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento em simultâneo, relacionando-se a nível social e interativo. Deste modo, as crianças adquirem a sua “língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interacções significativas com outros falantes que a escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar”. (p. 11). Referem ainda que a aquisição da linguagem “é um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida” (Sim-Sim et al., 2008, p. 11), servindo-se dessa mesma linguagem para comunicar e, simultaneamente, aprender acerca do mundo que a rodeia.

De acordo com Folque (2018) “a linguagem constitui o meio através do qual as crianças constroem com a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afectiva com o mundo” (p. 89). Assim ao longo do processo de comunicação, pressupõe-se a promoção da participação ativa das crianças, na relação com os pares, com os adultos e na transmissão do que estas pretendem comunicar, tornando significativas as suas comunicações. Para além disso, Sim-Sim et al. (2008), mencionam que o ato de comunicar “implica a troca de mensagens, o que exige um foco comum de atenção e a cooperação na partilha de significados” (p. 31), sendo essencial o envolvimento ativo das crianças.

As autoras referem ainda que a “eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique” (Sim-Sim et al., 2008, p. 31), logo o contexto deve favorecer uma participação das crianças, na qual as mesmas se demonstrem interessadas e participando de livre e espontânea vontade com temas do seu interesse, seja de forma individual ou através de interesses comuns a todo o grupo.

Tendo em conta o que foi mencionado, o jardim de infância surge como um contexto potenciador de diferentes interações, no qual vão sendo adquiridas competências sociais (Ladd & Coleman, 2010) e onde ocorre a construção da personalidade (Góes, 2000). Como tal, apresenta-se como um contexto propício a que se promova oportunidades de comunicação, construtivas e com base nos interesses do grupo.

Ademais, Silva et.al. (2016) referem a aquisição de competências orais e escritas como “um processo de apropriação contínuo” (p. 60) que se desenvolve precocemente. Deste modo, “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (p. 60), e a aquisição eficaz das mesmas depende da promoção por parte do adulto de um “clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a (...) constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p. 61). De igual modo, importa mencionar que o desenvolvimento da linguagem oral e capacidades comunicativas “depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer” (Silva et al., 2016, p. 62).

Deste modo, o educador deve “responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação”, pois permite que esta aprenda

“a comunicar usando a língua do seu grupo social (...) imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 29).

Também Niza (1996, citado por Folque, 1999), menciona que a “comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, “todos ensinam e todos aprendem”” (p. 6).

Ao encontro do mencionado anteriormente, Niza (2015) refere ainda que “a ideia da comunicação como um dispositivo cultural muito potente para a formação e desenvolvimento humano é um dos pilares mobilizadores da pedagogia do MEM” (p. 640), visto que o modelo pedagógico reforça que a comunicação deve ser estimulada e respeitada diariamente, num “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1996, citado por Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 19).

Assim sendo, Folque (2018) defende o ato comunicativo como “uma componente central da pedagogia do MEM constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (p. 61), referindo ainda que a “comunicação tem uma dupla função”, ao qual é atribuída dois papéis.

Em primeiro lugar, “pode ser-lhe atribuída uma função cognitiva, que surge quando se pede às crianças que falem das suas ações ou experiências” (p. 61), desenvolvendo deste modo “um processo reflexivo que lhes permite compreender e estruturar melhor o que têm para comunicar” (Bruner, 1972; Vygotsky, 1996, citados por Folque, 2018, p. 61). Esta primeira função pode ser observada, por exemplo, durante a leitura do instrumento de regulação Diário de Grupo, na Reunião de Conselho, a partir da qual as crianças partilham as suas experiências, ações e acontecimentos de forma estruturada.

Em segundo lugar, “a comunicação desempenha uma função social, em que a informação é divulgada em benefício da “comunidade” do grupo e para ser publicamente examinada” (Folque, 2018, p. 61). Esta segunda função é desempenhada nos momentos de registos das crianças no diário, quando registam o seu nome ou relatam acontecimentos ocorridos durante a semana. Como referido anteriormente, estes assuntos referentes ao grande grupo, são posteriormente debatidos e refletidos em conjunto, na Reunião de Conselho.

Ao longo deste processo e para que seja visível uma evolução ao nível da comunicação, o papel do educador revela-se fundamental, sendo importante a sua

disponibilidade “para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos” (p. 146), valorizando todos os momentos comunicativos e promovendo, de igual modo, a que as crianças se sintam ainda mais motivadas e predispostas para a comunicação.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) destacam a importância de proporcionar às crianças “oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (p. 27). Ao estabelecer diálogos com a criança, “o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandido os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa” (Sim-Sim et al., 2008, p. 11), revelando-se esta função do adulto determinante no processo de desenvolvimento da criança.

Ainda neste sentido, Silva et al. (2016) referem que o educador deve “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções” (p. 62), permitindo à criança, “dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (p. 62).

É também destacado por Niza (2015) o poder do educador na mediação da comunicação do grupo, que aborda o “modo como soubermos acolher e valorizar as formas de organização da comunicação, desde o diálogo à conversa”, assim como, “formas mais diretas e espontâneas, até, por outro, à discussão e ao debate como formas necessariamente mais reguladas ao serviço da cultura apropriada na escola” (p. 641). Logo, é importante “ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo, com as crianças que têm mais dificuldade em exprimir-se ou que habitualmente não participam” (Silva et.al., 2016, p. 62).

Para que a criança consiga “assumir um papel activo no processo comunicativo é indispensável que (...) aprenda a *tomar e a dar a vez*, ou seja a saber intuitivamente que o acto comunicativo é um processo recíproco de troca de papéis”, o que vai implicar “um processo dialógico entre um “eu falante” e um “eu ouvinte” (Rigolet, 2000, citado por Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 32).

Importa mencionar a capacidade de saber escutar que se revela como “uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (p. 37), estabelecendo-se assim modos de comunicação e interação saudáveis, nos quais “as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo,

ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 34).

Ainda no que se refere à comunicação, Folque (2018) refere ainda dois instrumentos pedagógicos, utilizados pelos educadores, que favorecem uma comunicação focada e exploratória, enquanto apresentam “potencialidades para ajudar as crianças a aprender a aprender: a utilização de perguntas e de feedback” (p. 92).

As perguntas “constituem um instrumento com grandes potencialidades para desenvolver o pensamento” (Cazden, 2001; Fisher, 2001; Siraj-Blatchford et al, 2002; Siraj-Blatchford e Manni, 2008, citados por Folque, 2018), “estimulando o pensamento metacognitivo” (Pramling, 1988; Cazden, 2001, citados por Folque, 2018), “o pensamento crítico” (Lipman, Sharp e Oscanyan, 1977; Davis-Seaver, 2000, citados por Folque, 2018), “o pensamento especulativo” (Siraj – Blatchford et al., 2002, citados por Folque, 2018) e “o raciocínio” (Lipman, 1991, citado por Folque, 2018, p. 92).

No entanto, o adulto deve formular boas questões, sendo estas identificadas como “abertas”, pois, apresentam mais do que uma resposta” (Folque, 2018, p. 92). Estas perguntas “suscitam o debate e incentivam as crianças a interrogar-se, a questionar os outros e o mundo à sua volta” (Davis-Seaver, 2000; Alexander, 2004; MacNaughton e Williams, 2004, citados por Folque, 2018, p. 92), tal como levam a criança “a pensar e reflectir, a ver as coisas de uma outra perspectiva e a explorar a incerteza num meio seguro” (Claxton, 1999; Fisher, 2001, citados por Folque, 2018, p. 93).

As “boas perguntas”, permitem de igual modo a estimulação da comunicação entre o grupo de crianças, não condicionando as suas respostas. Para além disso, este tipo de “reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (Silva et al., 2016, p. 61).

No que diz respeito ao feedback, este é “considerado um aspecto essencial da interação pedagógica, pois transmite informações relativas ao currículo explícito (declarado) e implícito (escondido)” (Bernstein, 1975, citado por Folque, 2018, p.94). Como referido por (Black e Wiliam 1998, citados por Folque, 2018), ao devolver-se um feedback positivo ao aluno, este irá fazer com que “a avaliação tenha impacto na melhoria da aprendizagem” (p. 94). No entanto, o feedback positivo ou negativo deve ser centrado de forma construtiva e de modo a “promover a orientação das crianças

para a aprendizagem, desde que se centrem na maneira como realizam a tarefa, e não nas suas características pessoais” (Folque, 2018, p. 96).

Neste sentido, a cooperação e comunicação, juntas, funcionam com um elevado “valor motivacional e cívico (...) não só na construção dos saberes individuais, como pelo esforço de cada aluno para ensinar o que aprendeu” (Niza, 2015, p. 196).

#### **4.2.2. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna**

Inicialmente, importa esclarecer o conceito de modelo pedagógico, que de acordo com Oliveira-Formosinho (2003), entende-se como sendo um “referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (p. 34).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) iniciou a sua atividade no começo da década de 1960, sendo a fusão do grupo de trabalho de Promoção Pedagógica constituído pelo sindicato e, também no ano em que se iniciou (1966), o MEM começou a fazer parte da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Niza, 1996). O modelo tem na sua construção a fusão de três práticas: a construção de um município escolar baseado na proposta de Educação Cívica; as práticas de inclusão do Centro Helen Keller; e a organização de cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato de Professores. Assumindo-se assim como um “movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (Niza, 2009, p. 348, citado por Folque et. al., 2015, p. 17).

O modelo pedagógico MEM é “um modelo de cooperação educativa” (Niza, 1996, p. 139), no qual é privilegiada a participação ativa das crianças, permitindo que sejam ativas nos seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e avaliação. Ao educador e equipa educativa cabe defender sempre os superiores interesses e necessidades da criança, respeitando-a e incluindo-a em todo o processo.

Segundo Niza (2015) define-se como um “modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática” (p. 95), na qual, todos os elementos, encontram uma valorização do “ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens” (p. 96), reforçando o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social.

O seu espaço é visto como de “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza 1996, p. 141), no qual as suas práticas são mediadas pelo educador e equipa educativa, com a introdução de “condições

materiais, afectivas e sociais” (p. 141), essenciais à organização do ambiente institucional, de forma a apoiar uma prática progressiva de cooperação e solidariedade entre todos, de forma autónoma.

De acordo com Folque (1999) neste modelo, “a aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente” (p. 6), sendo que a organização deste assenta “numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (p.6).

Niza (1992, citado por Folque, 2018) apresenta três grandes finalidades formativas do MEM: (i) “A iniciação às práticas democráticas”; (ii) “A reinstituição dos valores e das significações sociais”; e (iii) “A reconstrução cooperada da cultura” (p. 51). Estas três finalidades centram-se no desenvolvimento pessoal e social de todos os intervenientes, enquanto cidadãos ativos e democráticos. A primeira finalidade segundo Folque (2018) “consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (p. 51).

A segunda finalidade centra-se na necessidade de uma reflexão constante de modo a clarificar valores e significados sociais, para assim permitir que os adultos e as crianças tenham as mesmas oportunidades de tomada de decisões e instituição de regras. A terceira e última finalidade diz respeito a uma construção cooperada da cultura, sendo que os grupos não têm apenas acesso ao conhecimento, mas também à sua reconstrução “num processo dialógico de construção de sentido” (Folque, 2014, p. 52).

Para que ocorram as finalidades propostas, Niza (2015), refere que pedagogia desenvolvida pelo MEM “privilegia as abordagens <<naturais>> (globais e genéticas) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade” (p. 95), a partir da utilização de diferentes recursos disponíveis, nomeadamente, materiais, imagens e situações realistas, incentivando a descoberta através da curiosidade e exploração.

O ambiente educativo, como indicado por Niza (1996) pressupõe vivências diárias na qual é privilegiada a partilha de experiências, conhecimentos e saberes “através de processos de cooperação e interajuda (todos ensinam e aprendem)” (p. 141), para que deste modo, todos possam “apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade” (p. 141).

Importa referir a necessidade de existir um “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1996, p. 146). Para que este seja visível, o educador deve

adotar uma postura de constante disponibilidade para escutar a voz e “registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações através de circuitos diversos” (Niza, 1996, p. 146), valorizando todos os momentos comunicativos e promovendo, de igual modo, a motivação e predisposição das crianças para a comunicação, ato que desempenha um papel central neste modelo pedagógico.

No que respeita às aprendizagens, estas ocorrem num “processo constante de humanização, pela convivência em atividades culturais autênticas, que enquadramos a aprendizagem das crianças, assim como a aprendizagem de todos os outros que nela participam” (Folque et al., 2015, p.18), através de uma “negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação” (Niza, 1996, p. 141). Para tal, como indica Niza (1996), “as aprendizagens se devem apoiar nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural ao longo das suas respetivas histórias” (p. 139).

No entanto, é essencial “permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais e dos documentos para que possa ocorrer a *interrogação*” (Niza, 1996, p. 146), permitindo o “desenvolvimento em simultâneo de projectos diversificados” (p. 146). Esta realidade foi possível de observar no contexto de PPS II, sendo proporcionado, constantemente, tempo e espaço ao grupo de crianças para realizarem as suas escolhas livremente.

No que concerne ao trabalho com as famílias e comunidade envolvente, o MEM, privilegia uma forte articulação com ambos, assumindo-os “fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância” (Niza, 1996, p. 155). Também Silva et al. (2016) corrobora esta ideia, salientando o quanto é importante que “haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais-famílias sejam consideradas como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização de recursos” (p. 10), reforçando o papel de mediador e de promotor das expressões culturais que estes elementos dispõem no modelo pedagógico do MEM.

#### **4.2.3. Os instrumentos de regulação do MEM**

Segundo Niza (1996, citado por Folque, 2018), a definição de instrumentos de regulação “baseia-se na concepção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo)” (p. 55). Deste modo, é facilmente

compreendido que estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e “ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (Folque, 2018, p. 56).

De acordo com Folque (1999), este conjunto de instrumentos ajudam a regular o que acontece diariamente em sala, assim como, também “contam a história de vida do grupo” (p. 8). Acontece que “[a]s crianças são desde logo iniciadas na utilização dos instrumentos e em práticas de planificação e avaliação” (Folque, 1999 citado por Candeias, 2021, p. 43), no entanto, a utilização sistémica destes instrumentos implica que enquanto grupo, “os mais velhos ajudam os que entram de novo a integrar essas práticas ao mesmo tempo que vão compreendendo as suas funções e processos” (Folque, 2018, p. 56). Este apoio entre os pares apresenta-se como uma característica implícita à organização de grupos heterogéneos em idade e capacidades, específico deste modelo pedagógico e que visam “enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças” (Folque, 2018, p. 53).

Ainda segundo a autora, no modelo pedagógico MEM, são seis os principais instrumentos de regulação: Mapa das Presenças, Mapa de Atividades, Inventários, Diário de Grupo, Mapa das Regras de Vida e o Quadro de Distribuição de Tarefas (Folque, 2018). Para além destes instrumentos principais, existem outros que surgem consoante o contexto de cada grupo de crianças e sala de atividades.

O Mapa de Presenças é um “quadro mensal de duas entradas: os dias da semana/mês na linha superior e os nomes das crianças na coluna da esquerda” (Folque, 2018, p. 56), no qual diariamente, cada criança, regista a sua presença. Este instrumento, além de um registo de presenças, possibilita outras oportunidades de leitura como “a descoberta de ritmos temporais” (Folque, 1999, p. 8).

No Mapa de Atividades, as crianças planeiam e registam as suas escolhas nas diferentes áreas de interesse, o que posteriormente, lhes permite incorporar um “processo de auto-reflexão sobre a ação” (Folque, 2018, p. 56). Este instrumento caracteriza-se por um “quadro com duas entradas, os nomes de todas as crianças encontram-se na coluna da esquerda e as áreas de actividades na linha horizontal superior” (p. 56), que permite, além do mencionado, a sua utilização para “avaliar o trabalho do grupo” (Folque, 2018, p. 56).

Em relação aos Inventários, o mesmo encontra-se agregado às principais áreas de interesse disponíveis na sala, de forma a “recordar e a ver as diferentes possibilidades de actividades nessa área.” (Folque, 2018, p. 55). A identificação das

áreas é construída gradualmente, pelas crianças e educador, para que haja uma melhor compreensão e apropriação, por parte das crianças, do que existe e do que se pode realizar dentro dessa mesma área.

O Diário de Grupo, trata-se de um quadro semanal composto por quatro colunas: “Não gostámos”; “Gostámos”; “Fizemos” e “Queremos”. Neste quadro, ao longo da semana, são registados “incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos” (Folque, 2018, p. 56), que podem ser realizados por qualquer elemento da sala, através de registos, sendo que as crianças podem desenhar ou pedir a um adulto que escreva, ilustrando de seguida ou colando registos fotográficos. No final da semana, durante a Reunião de Conselho, é realizada a sua leitura e “os conteúdos do “Diário” são analisados e discutidos por todo o grupo” (Folque, 2018, p. 56).

No que diz respeito ao Mapa das Regras de Vida, segundo Folque (2018), este instrumento integra “o registo das regras que foram acordadas para a regulação do grupo” (p. 56). As regras são sempre discutidas em conjunto, pelo adulto e as crianças, surgindo “de uma necessidade real a partir de um problema que se procura resolver” (Folque, 2018, p. 56).

Por fim, o Quadro de Distribuição de Tarefas, devido à abordagem sociocêntrica do MEM, a qual desde cedo atribui à criança “a responsabilidade por certas tarefas” (Folque, 2018, p. 56), revela-se um instrumento organizador dessas mesmas responsabilidades.

Para além dos instrumentos de regulação mencionados, a partir dos registos no Diário do Grupo, podem surgir outros instrumentos, tais como, os que foram surgindo no contexto da PPS II: o Plano do Dia, que partiu da necessidade de ficar registado o que era conversado e combinado diariamente no momento da reunião; e a Agenda Semanal, que pode ocorrer por exemplo, da necessidade de se organizar um dia específico para determinada atividade ou interesses do grupo de crianças.

Todos estes instrumentos pretendem apoiar a comunidade de pares a “progredir (...) em participação activa, apropriando-se dos seus processos de construção colaborativa.” (Niza, 2007, p. 3). De igual modo, a sua utilização é “uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação” (Folque, 1999, p. 9).

Em suma, os instrumentos de regulação da “vida do grupo e das aprendizagens” tal como o desenvolvimento de projectos das crianças são usados

com a função de “andaimes” o que permite trabalhar na zona de desenvolvimento potencial” (Fernandes, 2004, p. 9).

#### **4.2.4. O Diário de Grupo e a Reunião de Conselho**

Segundo Niza (2015), o Diário de Grupo é definido como “*uma memória histórica e o registo cultural* de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola” (p. 142). O autor reforça ainda o papel do Diário enquanto “instrumento mediador e operador (ou alimentador) da regulação social do grupo e do processo de negociação” (p. 143), assim como, a sua finalidade na “programação e a avaliação do trabalho” (p. 143), pressupostos de uma educação cooperada e democrática.

Este instrumento de regulação, presente no quotidiano do grupo, vai-se “construindo ao longo da semana, para dar origem à ordem de trabalhos da reunião, o tempo longo de conselho” (Sousa, 2018, p. 12).

O conselho, momento de mediação da vida do grupo, apresenta-se com três funções: “regulação dos percursos de aprendizagem”; “regulação sociomoral do grupo”; e “avaliação/planificação das propostas de trabalho coletivas” (Sousa, 2018 citado por Candeias, 2021, p. 47).

O Diário, como “*motor* do Conselho” (Niza, 2015, p. 144), espaço e tempo dedicados à sua leitura, sendo nesse “*centro de tomada de decisões* democraticamente negociadas” (p. 144), que se discutem, refletem e constroem “a execução das atividades e dos projetos combinados (...) e do debate crítico das normas de convívio e comportamentos sociais do grupo” (p. 144).

No entanto, importa descrever este “instrumento colectivo de regulação indissociável da reunião” (Sousa, 2018, p. 15). O Diário trata-se de um quadro semanal composto por quatro colunas de escrita: “Não gostámos”; “Gostámos”; “Fizemos” e “Queremos”, que são preenchidas ao longo da semana, com registos de “incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos” (Folque, 2018, p. 56) e, estes podem ser realizados por qualquer elemento da sala. As crianças são incentivadas a desenhar ou pedir a um adulto que escreva, desempenhando o papel “de escriba” (Sousa et al., 2015, p. 46) desta, de seguida, a criança ilustra, escreve o seu nome e/ou cola registos fotográficos. Para isso, este instrumento deve ser “afixado numa parede, num local de fácil acesso (onde as crianças, autonomamente, possam escrever) e é removível” (Sousa, 2018, p. 15)

De acordo com Candeias (2021), as colunas que compõe o Diário são organizadas da seguinte forma: na primeira coluna, à esquerda, o “Não gostámos”, a criança faz o registo “sobre as ocorrências negativas onde se viu envolvida” (p. 47). Na coluna seguinte, a do “Gostámos”, a criança inscreve-se para “realçar atitudes, comportamentos, ações, ... de que gostou” (p. 47). Posto isto, as duas primeiras colunas, são representativas dos “juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana” (Niza, 2015, p. 202).

Na terceira coluna, “Fizemos”, fica registado e “avaliado o trabalho produzido e as atividades, que não foram estando planificadas, foram surgindo e foram realizadas” (Candeias, 2021, p. 47). Logo, podemos concluir que as primeiras três colunas assentam num “balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores” (Niza, 2015, p. 202).

Por último, surge a coluna do “Queremos”, onde é efetuado “o registo de sugestões, aspirações e projetos a realizar” (Niza, 2015, p. 202). É também nesta última coluna que o grupo de crianças e o educador registam as ideias para a planificação da próxima semana, encaminhando-se desta forma “da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo” (Niza, 2015, p. 202)

Ao longo do dia, sempre que o desejarem, as crianças podem recorrer ao diário, desta forma, “quando percecionam ou vivenciam um acontecimento que valorizam como importante para si e para os outros, terão de aprender a verbalizá-lo, comunicando-o ao adulto educador ou a um companheiro seu que possa registá-lo no Diário” (Niza, 2007, p. 3). Recorrendo a este tipo de “registo directo ou mediado” (Niza, 2007, p. 3), o autor dessa comunicação irá transformar o que registou “*numa janela de expressão*” (p. 3), posteriormente, debatida em grupo.

É especialmente, nas duas primeiras colunas, a do “Não gostámos” e do “Gostámos”, que de forma completamente livre, cada criança realiza os seus registos individualmente ou mediada por um adulto ou criança mais velha. Estes registos podem ser “ilustrados ou apoiados pelas tentativas de escrita das próprias crianças” (Folque, 1999, p. 9), assumindo que, “a partir do momento em que (...) decide escrever, já tomou a decisão de o partilhar com todos” (Sousa, 2018, p. 160).

De igual modo, ao final do dia, quando o Diário é trazido para um “momento, curto, de conselho, onde se faz a avaliação do trabalho realizado” (Sousa, 2018, p. 14), este funciona, uma vez mais, como um meio para que a criança, se sinta

motivada a comunicar, registando na coluna do “Fizemos”, as “realizações (...) consideradas mais significativas” (Niza, 2015, p. 202). Ao mesmo tempo, este registo, vai permitindo que a criança “vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que poderá ainda ter” (Sousa, 2018, p. 1).

Neste sentido, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), refere que a comunicação pressupõe que sejam criadas “oportunidades onde elas [as crianças] possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam” (p. 34), assim como, que seja considerado a existência dos diferentes “meios que usa para receber e transmitir as mensagens” (p. 32). O Diário, enquanto instrumento de regulação permanente na rotina diária, oferece essas mesmas oportunidades, sendo um meio usado pelas crianças para comunicarem (enviarem e receberem mensagens) e, assim, expandirem as suas capacidades comunicativas.

Todas as sextas-feiras é realizada a Reunião de Conselho, que Niza (2015), define como “a instituição mais marcante e operacional” (p. 99) e “um momento de articulação, de reordenação, de coordenação e de instituição por excelência” (p. 143).

Durante o conselho, “momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda” (Folque, 1999, p. 9), clarificando-se posições, ao mesmo tempo que se evita a violência de um julgamento (Niza, 2015). É também durante este momento que se aplaudem as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Tal como, se toma consciência das realizações significativas, orientando-se as sugestões para compromissos a assumir e ações a agendar para a semana seguinte ou em dia apazado a curto tempo (Niza, 2015, p. 205).

O Diário “complementa e enriquece a função de programação do Conselho, fornecendo informações através da coluna das sugestões e dos juízos emitidos sobre as ocorrências significativas e que possam influenciar o trabalho futuro” (Niza, 2015, p. 143). Como ferramenta essencial do Conselho, neste momento, os “conteúdos do “Diário” são analisados e discutidos por todo o grupo” (Folque, 2018, p. 56).

Inicialmente, a sua leitura começa pela coluna do “Não gostámos”, no qual são convidadas a comunicar as crianças que realizaram o registo. Assim, após a leitura de “uma ocorrência negativa (...) identificam-se, discretamente, as *fontes de conflito*, o quê, onde e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida” (Niza, 2015, p. 573).

Ao educador cabe o papel de mediador, ajudando a criança “a clarificar as ideias e a desenvolver os discursos, fazendo perguntas, dando sugestões e convidando todas as outras crianças a participar” (Sousa, 2018, p.13). Com isto, deve procurar, intencionalmente, “ajudar as crianças (...) a descentrarem-se do seu narcisismo, defensivo ou agressivo” (Niza, 2015, p. 573), convidando o autor dos danos “a experimentar *pôr-se na perspetiva do opositor*, ou seja, *colocar-se na perspetiva do outro*” (Niza, 2015, p. 573).

É neste momento que pode surgir “a escrita de novas regras de vida” (Sousa, 2018, p. 19), visto que o papel da comunicação, durante este “jogo de argumentação em Conselho (...) organiza as crianças por dentro, isto é, que as socializa, ajudando-as a descentrarem-se dos seus próprios interesses para aderirem aos interesses da comunidade” (Serralha, 2009 citado por Sousa, 2018, p. 19).

De seguida, é feita a leitura da coluna “Gostámos”, são ouvidas as crianças que nela escreveram, sendo uma altura privilegiada para se “enaltecerem e valorizarem atitudes ou ações agradáveis, gratificantes, importantes, a repetir” (Sousa, 2018, p. 17), fazendo com que outras crianças tenham vontade de “replicar ou copiar essas ações pois sabem que serão valorizadas” (p. 17). Deste modo, acontece a “disseminação de comportamentos positivos e valorização de certas formas de estar” (Sousa, 2018, p. 17). Nesta coluna, o educador funciona como “um modelo para a escrita” (Sousa, 2018, p.17), refletindo sobre o seu tipo de registo, que deve “ir evoluindo, para também fazer evoluir o grupo” (p.17), ou seja, pensar sobre o que escrever e o que valorizar.

Logo depois, é a vez da leitura da coluna “Fizemos”, em que se recorda tudo o que foi realizado durante a semana, revisitando e validando processos que se tinha proposto fazer, assim como, planejar o trabalho da semana seguinte. Por fim, lê-se a coluna do “Queremos”, na qual se transpõe o que não ficou concluído durante a semana e, partindo do que já se encontra registado, planeia-se o que vai acontecer, partindo das sugestões, desejos e interesses de alguma criança. Em simultâneo, “nasce um novo Diário” (Sousa, 2018, p. 20).

Importa referir que o momento de conselho deve ser “dinâmico e curto para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado” (Niza, 2015, p. 206). E que, acima de tudo, “aquele momento serve para celebrar acontecimentos positivos, para fazer as pazes se alguém ainda estiver triste ou zangado, mas, sobretudo para se

combinarem estratégias para que o que aconteceu e de que não gostámos, não volte a acontecer, combinando-se, então, regras para se viver melhor” (Sousa, 2018, p. 17).

Embora, ao compreendermos a relevância que o Diário de Grupo e a Reunião de Conselho têm, enquanto, potencializadores dos momentos de comunicação no grupo, importa referir, a importância de “convidar a turma a falar sempre que acontecimentos marcantes possam servir para fazer avançar o conhecimento ou o desenvolvimento social do grupo” (Niza, 2015, p. 98).

Deste modo, o educador revela-se “um ouvinte atento, que toma em consideração as propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias” (Silva et. al., 2016, p. 19), estimulando momentos de comunicação por parte das crianças, que sentem o seu discurso valorizado e acolhido.

Enquanto integrante de uma comunidade, em contexto de PPS II, considero que o Diário de Grupo é um dos instrumentos de regulação mais importantes para o grupo, evidenciando-se como potenciador na promoção da comunicação nas crianças e equipa de sala. Essa comunicação foi-se manifestando de diferentes formas, estimuladas pelo diário, como veículo de excelência utilizado pelo grupo.

Ao encontro do referido por Sim-Sim et al. (2008), que “a qualidade do contexto [e seus instrumentos] influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem” (p. 12), a utilização do diário, contempla inúmeras potencialidades na estimulação da expressão oral, que podem ser observadas através da possibilidade que a criança tem de partilhar acontecimentos e experiências vivenciadas no seu quotidiano, registadas nas diferentes colunas, assim como, de apresentar propostas, partindo dos seus interesses, desejos e necessidades.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

Para que uma investigação seja validada, a mesma deve conter uma apresentação e explicitação das opções metodológicas e éticas adotadas durante o seu processo. Neste sentido, e tendo em conta o referido na identificação da problemática e de forma a orientar a ação pedagógica, torna-se necessário definir as opções metodológicas utilizadas sendo que, neste caso, a investigação seguiu o **método de estudo de caso**. O presente estudo de caso teve como principal objetivo compreender as potencialidades do Diário de Grupo como impulsionador da comunicação entre as crianças. Para tal, defini os seguintes **objetivos de investigação**: (i) analisar o papel da comunicação em jardim de infância; (ii) identificar

as potencialidades do Diário de Grupo enquanto impulsionador da comunicação e (iii) perceber os diferentes tipos de comunicação promovidos pelo Diário de Grupo.

Assim, conforme Yin (1994) o estudo de caso corresponde a uma investigação empírica que analisa um fenómeno atual no seu contexto de vida real. No âmbito educacional, o estudo de caso pode referir-se a um grupo de crianças, pelo qual o foco de interesse do investigador/a, incide em determinado interesse, com o intuito de o compreender detalhadamente, através de uma observação pormenorizada do grupo de crianças (Bogdan & Biklen, 1994).

Inicialmente, num estudo de caso qualitativo, deve ser definida a escolha do objeto de estudo, tal como a verificação da sua pertinência. De seguida, é realizada uma recolha de dados, uma reflexão sobre a gestão do tempo e definidos os objetivos do trabalho. Por fim, segundo Bogdan e Biklen (1994) faz-se a transição de uma fase de exploração abrangente, para uma área mais restrita de análise dos dados, considerando-se o que deve ser investigado com mais detalhe e quem deve ser entrevistado.

Na presente investigação, como objeto de estudo, foram escolhidas todas as crianças do grupo de sala da organização socioeducativa onde decorreu a PPS II. Quanto ao foco de estudo, o mesmo centra-se nas características do instrumento de regulação Diário de Grupo como potenciador da comunicação numa sala de JI.

Em relação à tipologia do estudo de caso, este caracteriza-se por ser descritivo (Yin, 1994) e intrínseco (Stake, 2007), exigindo uma descrição detalhada de elementos no seu contexto habitual. Encontra-se direcionada sobre uma determinada situação, neste caso, a comunicação potenciada pelo Diário de Grupo.

A investigação assume-se como qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características: (i) os dados tem como fonte direta o seu ambiente natural e a recolha dos mesmos tem o investigador/a como agente primordial; (ii) os dados da investigação são essencialmente descritivos; (iii) o processo que envolve a investigação é mais relevante do que os resultados obtidos; (iv) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; e (v) o investigador/a atribui um significado fundamental à compreensão das experiências pelos participantes.

Posteriormente, importa compreender quais as **técnicas de recolha de dados** utilizadas. Assim, é importante salientar que durante toda a investigação, a **observação direta** foi a técnica que se destacou, visto que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-

Esteves, 2008, p. 87). De modo a compreender o tipo de envolvimento do investigador/a, Carmo e Ferreira (1998), defendem a adoção de dois tipos de observação, a **observação participante** e a **não participante**.

Na observação participante, segundo Carmo e Ferreira (1998), a mesma passa por o/a investigador/a assumir uma postura estudiosa junto da população observada, combinando papéis sociais que permitam uma boa observação. No segundo tipo de observação, a não participante, não existe nenhum tipo de interação com o objeto de estudo (Carmo e Ferreira, 1998). Durante a investigação, existiram momentos nos quais não tive nenhum tipo de intervenção, limitando-me a uma observação não participante, embora, quando solicitada, participei nas interações das crianças.

A partir desta técnica de recolha de dados, foram utilizados **dois instrumentos**: as notas de campo e uma grelha de observação. Realizei, também, **entrevistas** semiestruturadas ao **grupo de crianças**, assim como aos elementos da equipa educativa de sala, a **educadora cooperante e a ajudante de ação educativa**, de modo a compreender as conceções de ambas relativamente ao tema da investigação. Estas entrevistas, como indica Quivy e Campenhoudt (2019), não são totalmente abertas, nem com um elevado número de questões, embora contenham um conjunto de perguntas orientadoras.

A **pesquisa documental**, tal como as técnicas referidas anteriormente, também foi utilizada, através da consulta de documentos publicados e científicos, tendo em conta que a mesma, como indica Ketele e Roegiers (1993) tem como “objecto (. . .) a literatura científica relativa ao objecto de estudo” (p. 38), neste caso a fundamentação para a investigação, a comunicação potenciada pelo Diário de Grupo.

Por último, como técnica de análise de dados, realizei a **análise de conteúdo**. Esta técnica é utilizada em estudos qualitativos e consiste na organização dos dados por temas ou categorias, facilitando a sua compreensão (Silva & Fossá, 2013). Dessa forma, a mesma contribuirá para a análise dos dados observados dos momentos de comunicação, tal como a análise das entrevistas realizadas às crianças e aos elementos da equipa educativa.

Quanto às questões éticas no decorrer da investigação, importa referir a importância do cumprimento das mesmas. Tal como referido no roteiro ético (cf. Anexo K. Roteiro ético), a privacidade das crianças, equipa educativa, famílias e organização socioeducativa foi assegurada ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada II, salvaguardando deste modo os direitos de todos os intervenientes.

De salientar que a valorização da participação social das crianças, tanto no decorrer da investigação, como nos restantes momentos, foi tida em conta, visto que implica um “processo de interação social (. ...) [em] que as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas (. ...) pelas relações pessoais que estabelecem com os outros” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 190).

#### **4.4. Apresentação e discussão de resultados**

No presente subcapítulo e após serem nomeadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados, serão apresentados e analisados os dados e os resultados obtidos, de modo a dar resposta aos objetivos definidos anteriormente.

Os dados analisados foram obtidos ao longo das observações realizadas após a definição da problemática, correspondente ao período entre 18-10-2021 e 18-02-2022, assim como aos dados das entrevistas realizadas às crianças e à equipa educativa: a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa sala onde realizei a PPS II.

Neste sentido, com o intuito de proceder a uma análise das comunicações estabelecidas durante a PPS II, foi construída uma tabela em que são apresentados os diferentes tipos de comunicação, com o Diário de Grupo como impulsionador. Posteriormente, foi realizada a análise de conteúdo, classificando-a em categorias e subcategorias, de modo a facilitar a compreensão dos dados obtidos (cf. Anexo L. Tabela categorial dos registos de observação).

Por último, para um melhor entendimento dos dados obtidos nas entrevistas às crianças, assim como, das entrevistas aos agentes educativos da sala, foi realizada a análise de conteúdo, de modo a compreender quais as conceções das crianças e da equipa em relação à problemática definida.

##### **4.4.1. Registos de observação: identificar a quantidade de comunicações potenciadas pelo Diário de Grupo**

Como mencionado no subcapítulo anterior, foi construída uma tabela com os registos das comunicações observadas durante a PPS II e, partindo da sua análise, é possível identificar o número de registos realizado por cada criança, por tipo e temática, tendo o Diário de Grupo como impulsionador.

Para que fosse possível realizar a classificação dos diferentes registos de comunicação, foram definidas seis categorias de registos, identificados no diário: **registo em “Não gostámos”**; **registo em “Gostámos”**; **registo em “Fizemos”**; **registo em “Queremos”**; **registo de ilustrações**; e **nome mencionado nos registos**, como se pode verificar na tabela apresentada de seguida (cf. Tabela 1).

**Tabela 1**

*Tabela síntese dos registos de cada criança no Diário de Grupo*

<b>Registos</b> <b>Nomes</b>	<b>Registo em “Não gostámos”</b>	<b>Registo em “Gostámos”</b>	<b>Registo em “Fizemos”</b>	<b>Registo em “Queremos”</b>	<b>Registo de ilustrações (*)</b>	<b>Nome mencionado nos registos</b>	<b>Total de registos</b>
G.S.	3	4	2	6	8	1	24
G.N.	1	6	4	3	5	0	19
I.P.	0	5	4	3	6	1	19
L.L.	0	3	4	2	9	1	19
L.D.	0	1	1	0	4	2	8
L.N.	1	4	3	1	5	2	17
L.A.	2	9	14	8	13	2	48
L.E.	0	0	0	0	2	3	5
M.C.	4	1	4	10	12	3	34
M.F.	0	8	3	1	6	2	20
M.G.	1	4	3	2	9	1	20
M.K.	0	0	0	0	2	2	3
M.R.	0	5	1	0	6	2	18
O.L.	3	5	6	2	13	1	30
S.P.	0	0	0	0	2	1	3
T.E.	2	5	4	3	7	1	22
V.R.	0	2	1	3	4	1	11
Todos	0	1	0	1	4	0	6
Adulto A.	0	1	0	0	2	2	5
Adulto R.	3	1	0	0	2	3	9

Adulto S.	0	1	0	0	1	3	5
Outros	1	1	0	2	3	14	21
Total de registros	21	67	54	47	125	48	367

*Nota.* Registo de ilustrações que inclui ilustrações, grafismos e colagens realizadas pelas crianças, assim como registros fotográficos.

Das seis categorias definidas, é possível verificar uma maior frequência em registo de ilustrações, com 125 evidências, logo de seguida, surgem os registros em “Gostámos”, com 67 evidências. Relativamente às restantes categorias, segue-se; “Registo em “Fizemos”” com 54 evidências; “Nome mencionado nos registros” com 48 evidências; e “Registo em “Queremos”” com 47 evidências, respetivamente. Por fim, a categoria “Registo em “Não gostámos””, é a que apresenta o menor número de evidências (21).

No que diz respeito à categoria **registo de ilustrações**, com 125 evidências, é possível verificar que a maior apropriação do instrumento foi realizada através deste tipo de registo, muito devido à grande maioria das crianças ter tido o seu primeiro contato com o diário neste ano letivo. De salientar, que o maior número de registros foi realizado por três das crianças mais velhas do grupo, motivando as restantes a participarem. As crianças foram realizando as suas ilustrações através de rabiscos, colagens de fotografias, desenhos e com a sua assinatura. Nesta categoria, encontram-se registros de uma criança com necessidades educativas especiais; e de duas crianças, em que o português não é a sua língua materna, assim como, com períodos de ausência bastante prolongados. De acordo com Dyson e Genishi (2010), as crianças começam a usar “as linhas do desenho e os sons da linguagem” (p. 269) para representarem e simbolizarem os acontecimentos, as pessoas e os objetos ao seu redor.

No que respeita à categoria **registo em “Gostámos”**, das 67 evidências registadas, sendo que 9 das quais referem-se a registros realizados por uma das crianças mais novas. Logo de seguida, quatro crianças apresentam também elas um o número significativo de evidências, essencialmente, celebrando comportamentos, gestos e aquisição de competências dos pares mais novos, levando a que estes se sintam valorizados em reunião. Com estas evidências, é possível verificar que

gradualmente as crianças vão adquirindo noções de empatia pelos sentimentos e necessidades do outro (Hohmann & Weikart, 2009).

Relativamente à categoria **registro em “Fizemos”**, a mesma apresenta 54 evidências, no que se refere aos registros relativos à conclusão das propostas apresentadas. Neste ponto, a grande maioria das evidências são realizadas por uma das crianças que apresenta um vocabulário rico, seguido de outra das crianças mais velhas do grupo, conseguindo estas compreender e verbalizar quando finalizam determinada proposta, registrando-a ou verbalizando nos momentos de partilha em grande grupo. Estes momentos são potenciados pela organização temporal e espacial, mais precisamente as reuniões diárias, para avaliação do plano do dia, em grande grupo, ao redor da mesa.

No que concerne à categoria **nome mencionado nos registros**, com 48 evidências, esta compreende a quantidade de vezes que o nome de uma criança é referido nas diferentes colunas do diário, promovendo assim a sua comunicação em Reunião de Conselho. Nos registros de observação é possível verificar que não se destaca nenhuma das crianças, apresentando-se deste modo uma participação equilibrada de todos os elementos do grupo. As evidências (21) alusivas a Outros, referem-se a registros sobre elementos externos ao grupo de sala.

Posteriormente, na categoria **registro em “Queremos”**, com 47 evidências, destacam-se três das crianças mais velhas, que impulsionam futuras propostas de atividade, complementadas pelas crianças mais novas.

Por último, na categoria de **registos em “Não gostámos”**, são observadas 21 evidências, sendo o maior número de registros realizado pelas crianças mais velhas ou por um dos adultos, de forma, aquando da Reunião de Conselho, ser possível debater democraticamente e estabelecer regras de vida em conjunto. Embora o adulto tenha tido necessidade de intervir como mediador na resolução de alguns conflitos, o intuito foi o de fomentar o diálogo entre os pares. Numa fase inicial, é essencial a necessidade de o adulto estar atento e atuar como mediador, oferecendo às crianças estratégias para que posteriormente possam resolver os conflitos sozinhas.

De modo a sintetizar a distribuição dos diferentes registros de comunicação, estes foram organizados pelos diários observados, assim como, pelas quatro colunas do Diário de Grupo: **não gostámos; gostámos; fizemos; e queremos**, como se pode verificar na tabela apresentada de seguida (cf. Tabela 2).

**Tabela 2***Distribuição do número de registos pelos diários*

Número de Registos	Colunas do Diário de Grupo				Total
	Não gostámos	Gostámos	Fizemos	Queremos	
Diário 1	0	0	6	4	10
Diário 2	1	4	2	3	10
Diário 3	2	5	2	2	11
Diário 4	3	5	4	2	14
Diário 5	0	6	4	1	11
Diário 6	0	3	3	2	8
Diário 7	1	5	5	3	14
Diário 8	2	3	1	5	11
Diário 9	2	6	9	8	24
Diário 10	2	3	1	1	7
Diário 11	2	5	1	1	9
Diário 12	1	4	4	4	13
Diário 13	2	2	3	4	11
Diário 14	1	2	3	1	7
Diário 15	1	3	3	3	10
Diário 16	1	2	1	2	6
<b>Total</b>	21	58	52	45	176

Relativamente à coluna do **gostámos**, com 58 evidências, sendo que é nos diários 5 e 9, respetivamente, que são exibidos o maior número de registos (6). Nesta coluna, de acordo com Sousa (2018), os registos referem-se a “ocorrências sobre aquilo de que se gostou (...) e sobre se querem comunicar ao grupo” (p. 16), sendo que neste caso, predominam a valorização de determinados comportamentos e propostas realizadas.

No que diz respeito à coluna do **fizemos**, com 52 evidências, os registos referem-se a propostas, vivências e atividades concretizadas. Durante a leitura do

*Fizemos*, ocorre um momento de revisão e avaliação do que foi concluído ou ficou por concluir, ao longo da semana (Sousa, 2018).

Na coluna do **queremos**, que nos apresenta 45 evidências, a maior representatividade de registos (8) é verificada no diário 9, que corresponde ao período que antecedeu o Natal, surgindo diferentes propostas nessa coluna por parte do grupo de crianças. É, essencialmente, através desta coluna que é feita uma “participação no planeamento organizacional e pedagógico” (Folque, 1999, p. 9) por parte do grupo de crianças.

Por último, na coluna **não gostámos**, são observadas 21 evidências, sendo o diário 4 o que apresenta mais registos (3). Neste ponto, a grande maioria das crianças consegue verbalizar com os pares nos momentos de conflitos, porém, quando não se consegue resolver no imediato, é transposto em forma de registo para esta coluna do diário, maioritariamente, efetuado pelos adultos, de forma a fomentar o diálogo para o estabelecimento das regras de vida em sala. Deste modo, acaba por ser feita uma “listagem reguladora dos comportamentos sociais do grupo” (Folque, 1999, p. 9).

#### **4.4.2. Registos de observação: perceber os diferentes tipos de comunicação promovidos pelo Diário de Grupo**

Para que fosse possível realizar a classificação dos diferentes tipos de comunicação assim como uma leitura simplificada dos registos de observação, foi adaptado o sistema de categorias construído por Garcia (2010), mantendo cinco das categorias utilizadas pela autora e eliminando uma delas por não se adequar à análise pretendida. No que diz respeito às subcategorias, foram mantidas algumas das utilizadas no estudo de Garcia (2010), excluindo e ajustando outras para se ajustarem ao trabalho realizado.

Tendo por base a análise preliminar dos dados recolhidos foram definidas cinco categorias: **ocorrências sócias afetivas; ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem; ocorrências de organização e funcionamento do grupo; referências a ocorrências significativas para o grupo; e sugestões de trabalhos**, como se pode verificar na tabela síntese apresentada de seguida (cf. Tabela 3.)

**Tabela 3**

*Tabela de síntese dos diferentes tipos de comunicação promovidos pelo Diário de Grupo*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
A. Ocorrências socio afetivas	Conflitos entre pares	<i>“Não gostámos que os meninos se mordam.”</i>	3x
		<i>“Que os amigos guerreiem e puxem os brinquedos.”</i>	
	Afeto e amizade	<i>“Gostámos da Paula da mala amarela.”</i>	10x
		<i>“Gostámos de ver o M.K.”</i>	
	Apropriação indevida e/ou destruição de objetos	<i>“Não gostámos dos jogos riscados.”</i>	4x
		<i>“Não gostámos que os amigos puxem o desenho do outro e rasgam. Depois temos de pôr fita cola.”</i>	
	Entreajuda	<i>“Gostei que a Paula Melo ajudasse a fazer o pinguim.”</i>	4x
		<i>“De ajudar o L.E., a M.F., e o I.P. a pintar o castanheiro.”</i>	
	Questões relacionadas com a partilha	<i>“Gostámos da garagem que a Joana trouxe.”</i>	10x
		<i>“Gostámos da partilha da V.R., do polvo.”</i>	
Comportamento inapropriado	<i>“Não gostámos de ver meninos a portarem-se mal na casinha.”</i>	9x	
	<i>“Não gostámos que gritem.”</i>		
Outros	<i>“Gostei do meu penteado.”</i>	5x	
B. Ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem	Autonomia	<i>“Gostámos de ver o S.P. a comer.”</i>	2x
	Questões relativas à aprendizagem e às atividades realizadas	<i>“Gostámos de escrever a canção é o outono.”</i>	17x
		<i>“De fazer a ovelha da canção, a encarnada.”</i>	
<i>“Gostámos de escrever o nome no mostrar.”</i>			

	Experiências novas	<i>“Gostámos da massinha rosa e verde.”</i> <i>“Gostámos de ver o teatro da quinta.”</i> <i>“De fazer fruta na panela da Sandra.”</i>	12x	
C. Ocorrências de organização e funcionamento do grupo	Transgressão ou cumprimento de regras da sala	<i>“Não gostámos de ver meninos a correr na sala.”</i> <i>“Gostei como os meninos estão na biblioteca.”</i>	4x	
		<i>“Não ter tampas nas canetas.”</i> <i>“Não gostámos de ver muitos desenhos e trabalhos sem o nome dos meninos.”</i>		3x
	D. Referências a ocorrências significativas para o grupo	<i>“ Fizemos a fotografia para os cabides.”</i> <i>“ Fizemos as letras do diário.”</i> <i>“ Fizemos as capas para pôr os papéis.”</i>	43x	
		E. Sugestões de trabalhos		Projetos <i>“ Fizemos o projeto do outono.”</i>
Outras sugestões <i>“ Queremos fazer um desenho para a Marília e a Maria.”</i>		46x		

Nota. Adaptado de proposta de categorização de dados de Garcia (2010, p. 13).

Quanto à primeira categoria, **ocorrências sócio afetivas**, foram assinalados 45 registos, sendo que foi possível subdividir esta categoria em sete subcategorias: conflitos entre pares; afeto e amizade; apropriação indevida e/ou destruição de objetos; entreajuda; questões relacionadas com a partilha; comportamento inapropriado; e outros. Note-se os registos que se seguem, referentes à primeira subcategoria:

- *“Não gostámos que os meninos se mordam.”* (DG3\_O.L.\_2nov2021);
- *“Não gostámos que os amigos guerreiem e puxem os brinquedos.”* (DG9\_M.C.\_13dez2021).

No que diz respeito à subcategoria conflitos entre pares, onde se enquadram registos relativos a “formas de magoar o outro física e verbalmente” (Garcia, 2010, p. 13), são apresentados dois exemplos que refletem a necessidade que a criança tem de demonstrar os seus sentimentos, neste caso, descontentamento com determinados

comportamentos. De acordo com Ladd e Coleman (2010), nesta fase torna-se cada vez mais importante clarificar a comunicação, a troca de informações, definir atividades em comum e incentivar a resolução de conflitos, para que exista um entendimento.

Na segunda subcategoria, afeto e amizade, que apresenta registos respeitantes a “juízos relativos a demonstrações de afecto” (Garcia, 2010, p. 13), o seguinte exemplo demonstra a valorização das crianças em relação aos pares e aos adultos ao seu redor. Este acontecimento pode estar relacionado com a alegria e a confiança sentidas pelas crianças aquando do estabelecimento de interações (Correia, 2018).

- *“Gostámos da Paula da mala amarela.”* (DG5\_TODOS\_15nov2021)

- *“Gostámos de ver o M.K.”* (DG11\_T.E.\_10jan2022).

Na subcategoria, apropriação indevida e/ou destruição de objetos, que diz respeito a “tirar ou estragar trabalhos, objectos pessoais ou comuns” (Garcia, 2010, p. 13). Os exemplos descritos, referem-se a duas situações que aconteceram em sala e uma das crianças sentiu necessidade de a registar no diário, para que se pudesse debater sobre a mesma em reunião.

- *“Não gostámos dos jogos riscados.”* (DG2\_M.C.\_25out2021);

- *“Não gostámos que os amigos puxem o desenho do outro e rasgam. Depois temos de pôr fita cola.”* (DG9\_M.C.\_13dez2021).

De seguida, a subcategoria entreaajuda, apontada pela autora como “manifestações de inter-ajuda, ou à ausência dela” (Garcia, 2010, p. 13). As manifestações de entreaajuda em sala eram muito valorizadas pelo grupo de crianças, especialmente devido à heterogeneidade existente, no qual as crianças mais velhas apoiavam as mais novas. De acordo com Folque (1999), a organização dos grupos com base na heterogeneidade, é um importante impulsionador do “enriquecimento cognitivo e social das crianças” (p. 7), promovendo a entreaajuda mencionada pelos pares.

- *“Gostei que a Paula Melo ajudasse a fazer o pinguim.”* (DG5\_G.S.\_15nov2021);

- *“De ajudar o L.E., a M.F., e o I.P. a pintar o castanheiro.”* (DG7\_L.L.\_29nov2021).

Posteriormente, é apresentada a subcategoria, questões relacionadas com a partilha, que enquadra “juízos (positivos ou negativos) relativos a partilhar objectos ou

espaços” (Garcia, 2010, p. 13). Durante a PPS II, em vários momentos foi possível observar a capacidade de cooperar e partilhar entre os pares, sendo que este é um processo que vai acontecendo de forma gradual.

- *“Gostámos da garagem que a Joana trouxe para nós.”* (DG2\_I.P.\_25out2021);

- *“Gostámos da partilha da V.R., do polvo.”* (DG3\_G.N.\_2nov2021).

Na subcategoria, comportamento inapropriado, Garcia (2010) menciona a mesma como sendo alusiva a “comportamentos desadequados à actividade desenvolvida” (p. 13).

- *“Não gostámos de ver meninos a portarem-se mal na casinha.”* (DG4\_L.A.\_G.S.\_8nov2021);

- *“Não gostámos que gritem.”* (DG10\_T.E.\_3jan2022).

Por último, na subcategoria, outros, encontram-se registos que não se enquadram nas subcategorias anteriores.

- *“Gostei do meu penteado.”* (DG10\_O.L.\_3jan2022).

Passando agora à segunda categoria, **ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem**, foram observados 31 registos, tendo sido possível subdividir esta categoria em três subcategorias: autonomia; questões relativas à aprendizagem e às atividades realizadas; e experiências novas.

- *“Gostámos de ver o S.P a comer.”* (DG2\_M.G.\_25out2021).

O exemplo referido e que se enquadra na subcategoria autonomia, está de acordo com Garcia (2010), onde se encontram as “referências relacionadas com a aquisição de autonomia individual” (p. 13). O encorajamento da autonomia individual de cada criança é reforçado através dos registos realizados e da sua valorização, aos olhos dos pares e dos adultos que o rodeiam.

Na subcategoria, questões relativas à aprendizagem e às atividades realizadas, que engloba as progressões na aprendizagem realizadas pelas crianças (Garcia, 2010).

- *“Gostámos de escrever a canção é o outono.”* (DG2\_L.N.\_25out2021);

- *“De fazer a ovelha da canção, a encarnada.”* (DG14\_L.A.\_31jan2022);

- *“Gostámos de escrever o nome no mostrar.”* (DG15\_L.A.\_7fev022).

No caso da subcategoria, experiências novas, que enquadra experiências que ainda não tenham sido vivenciadas anteriormente (Garcia, 2010). Neste sentido, o papel do adulto acaba por se revelar fundamental, visto que pode intervir na promoção

de novas oportunidades de partilha e “experiências das crianças, seus interesses e formas de se envolverem com o mundo”, assim como, possibilitar que as mesmas sejam “capazes de reconhecer os pontos de vista uns dos outros e a partir daí criar um interesse ou conteúdo comum” (Folque et. al., 2015, p. 19).

- “*Gostámos da massinha rosa e verde.*” (DG2\_M.C.\_25out2021);
- “*Gostámos de ver o teatro da quinta.*” (DG7\_L.A.\_29nov2021);
- “*De fazer fruta na panela da Sandra.*” (DG15\_O.L.\_7fev2021).

A terceira categoria, **ocorrências de organização e funcionamento do grupo**, conta com 7 registos, tendo sido subdividida em duas subcategorias: transgressão ou cumprimento de regras da sala; e utilização de recursos.

No que concerne à primeira subcategoria, transgressão ou cumprimento de regras da sala, que indica as “regras de funcionamento estabelecidas na sala” (Garcia, 2010, p. 13). De acordo com Ferreira (2000) deve ser dada à criança a oportunidade de terem um papel ativo na aquisição de regras sociais, assim como, na construção do próprio conhecimento e na atribuição de significado ao que se encontra em seu redor.

- “*Não gostámos de ver meninos a correr na sala.*” (DG8\_L.N.\_6dez2021);
- “*Gostei como os meninos estão na biblioteca.*” (DG1\_M.R.\_2nov2021).

De seguida, no segundo exemplo, referente à subcategoria, utilização de recursos, que de acordo com o que a autora propõe é onde se enquadram juízos relativos à correta ou incorreta utilização dos recursos existentes, espaços e materiais (Garcia, 2010).

- “*Não ter tampas nas canetas.*” (DG4\_G.S.\_8nov2021);
- “*Não gostámos de ver muitos desenhos e trabalhos sem o nome dos meninos.*” (DG8\_M.C.\_6dez2021).

Relativamente à categoria, **referências a ocorrências significativas para o grupo**, que conta com 43 evidências, na qual se enquadram os registos de “actividades ou projectos realizados, registados na coluna Fizemos” (Garcia, 2010, p. 13). Note-se os seguintes exemplos:

- “*Fizemos a fotografia para os cabides.*” (DG1\_M.C.\_18out2021);
- “*Fizemos as letras do diário.*” (DG4\_L.A.\_8nov2021);
- “*Fizemos as capas para pôr os papéis.*” (DG5\_M.R.\_15nov2021).

Por fim, a última categoria, correspondente a **sugestões de trabalhos**, apresenta 49 evidências. Nesta categoria as sugestões apresentadas, referem-se à

coluna do Queremos e, vai ao encontro dos desejos e interesses do grupo. Esta categoria foi subdividida em duas subcategorias: projetos; e outras sugestões.

- *“Fizemos o projeto do outono.”* (DG1 \_L.A.\_25out2021);

- *“Queremos fazer um desenho para a Marília e a Maria.”* (DG1\_Todos\_18out2021).

No primeiro exemplo, da subcategoria projetos, e tal como aconteceu noutros momentos, as crianças foram demonstrando interesse em realizar projetos, como forma de dar resposta à sua curiosidade e às partilhas que iam surgindo no dia a dia.

Em relação ao segundo exemplo, respeitante à última subcategoria, outras sugestões, apresenta diversas propostas que podem também englobar pessoas ou situações externas à sala. Neste caso, as crianças queriam fazer desenhos para oferecer a dois elementos da equipa educativa, pela celebração dos seus aniversários.

Terminada a discussão dos dados referentes aos registos de observação, serão apresentadas de seguida as perceções das crianças sobre o que é comunicar e as suas conceções sobre o Diário de Grupo, resultantes das entrevistas realizadas às mesmas.

#### **4.4.3. Análise das entrevistas realizadas às crianças da sala de atividades da PPS II**

Tendo em conta a problemática definida acima, importa salientar o papel das crianças e compreender quais as suas conceções em relação à comunicação e ao diário. Assim, após a realização das entrevistas semiestruturadas a cada uma das crianças do grupo (cf. Anexo M. Transcrição das entrevistas realizadas às crianças) foi efetuada a análise às respostas obtidas, organizando-as de seguida numa tabela categorial (cf. Anexo N. Tabela categorial das entrevistas realizadas às crianças).

##### **“O que é comunicar?”**

no que se refere à primeira categoria, é possível constatar que um maior número de crianças (10) considera que comunicar é **falar**. Estas respostas vão ao encontro do referido por Sim-Sim et. al. (2008), em que para “que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar” (p. 29). Veja-se alguns exemplos:

- *“É falar.”* (G.S., 3 anos);

- *“Comunicar é falar.”* (L.A., 3 anos);

- *“É sobre fazer as conversas.”* (L.L., 3 anos);

- *“É falar com os amigos.”* (V.R., 3 anos).

Seguido do falar, uma das crianças mencionou as **celebrações** vivenciadas em contexto escolar e em contexto familiar. Ainda de acordo com o referido, as autoras Silva et al. (2016), defendem que o verbalizar as “interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (p. 60), promovem a estruturação de competências comunicativas.

- *“É falar dos dias que são os dias dos avós, das mães, dos pais, o Dia da Criança, o dia da família, é isso.”* (M.C., 5 anos).

Uma outra subcategoria diz respeito à **música**, demonstrando deste modo o uso da “linguagem oral com propósitos e finalidades diversas” (Sim-Sim et. al., 2008, p. 30).

- *“É falar, é fazer músicas.”* (G.N., 3 anos).

Por último, importa salientar, que todas as crianças entrevistadas (13), referem o ato de comunicar como algo **positivo**.

No que diz respeito à justificação do ato de comunicar, oito crianças mencionam o **gosto em falar**, atribuindo deste modo prazer e sensação de bem-estar a este momento.

- *“Porque é bom, é bom falar.”* (M.C., 5 anos);

- *“Porque gosto de falar.”* (L.L., 3 anos);

- *“Gosto de falar tanto”* (M.C., 4 anos);

- *“Gosto de falar das coisas.”* (T.E., 3 anos).

Por sua vez, uma das crianças indica a possibilidade de se poder **combinar**, durante este momento, referindo-se à coluna do *Queremos*, onde se encontra inscrito futuras propostas definidas em reunião e “o que ainda queremos realizar” (Garcia, 2010, p. 12).

- *“Porque temos uma sala onde podemos (...) fazer combinados.”* (L.L., 3 anos).

Seguidamente, outra criança refere o fazer **canções** como uma forma de comunicação.

- *“Eu gosto de comunicar porque gosto de fazer canções e falar.”* (L.A., 3 anos).

Em penúltimo, uma criança indica o verbalizar os momentos de **brincadeiras**, como resposta. Estas subcategorias mencionadas pelo grupo de crianças, reforçam o referido anteriormente, de que a linguagem oral pode ter diferentes formas e propósitos (Sim-Sim et. al., 2008).

- *“Gosto de falar de fazer legos, dos trabalhos, de brincar e das outras coisas.”*  
(G.N., 3 anos).

Por último, duas crianças não apresentaram **nenhuma justificação** para o gosto em comunicar.

- *“(…)”* (O.L., 4 anos);
- *“Porque sim.”* (V.R., 3 anos).

No que diz respeito à segunda categoria e considerando Williams, Mastergeorge e Ontai (2010) que afirmam que nesta faixa etária, as crianças apresentam uma maior capacidade de expressão através da linguagem resultante da complexificação a nível cognitivo e linguístico, revelando criatividade linguística e produzindo, deste modo, um vocabulário adequado à sua forma de se expressar e à sua intenção de comunicar. Assim sendo, a criança apresenta no seu discurso um vasto leque de diferentes tipos de comunicação, como pode ser observado de seguida.

#### **“Podemos comunicar sobre o quê?”**

Com base nos dados recolhidos, foi possível verificar que o maior número de respostas (4) estava relacionado com as **brincadeiras**. Estas respostas vão ao encontro da ideia de que o brincar, no jardim de infância, é assumido como o principal contexto onde se desenvolvem ações sociais (Ferreira, 2004).

- *“Eu posso comunicar que eu fiz o brincar aos cowboys, que eu faço jogos.”*  
(G.N., 3 anos);

- *“Gosto de falar das brincadeiras.”* (I.P., 3 anos);
- *“Sobre brincar no escorrega.”* (L.L., 3 anos);
- *“Gosto de dizer que brincam comigo.”* (L.N., 3 anos).

Logo de seguida, a subcategoria mencionada corresponde às **partilhas** realizadas em grande grupo, sendo referida por quatro crianças. Aquando das partilhas, as crianças verbalizam os seus mais variados interesses, que resultam das suas vivências nos diferentes contextos diários.

- *“Falar dos super-heróis, do Hulk.”* (L.N., 3 anos);
- *“Das marchas de Lisboa, das coisas que faço.”* (M.F., 3 anos);
- *“Fui ao parque com o meu pai.”* (O.L., 4 anos);
- *“Posso mostrar a minha pulseira e a mala.”* (V.R., 3 anos).

O **falar** é novamente referido por três crianças, como uma forma de comunicação. A importância de se verbalizar e existir a possibilidade de se “partilharem as aprendizagens uns com os outros” (Oliveira, 2010, p. 5).

- “*Falar das coisas.*” (G.S., 3 anos);
- “*Dizer coisas importantes.*” (M.G., 3 anos);
- “*Podemos falar de tudo. Falar do fim de semana.*” (M.C., 5 anos).

Posteriormente, outras três crianças deram como resposta o poderem comunicar acerca dos **brinquedos** que trazem para partilhar na organização socioeducativa.

- “*Gosto de falar (...) dos carros.*” (I.P., 3 anos);
- “*Dos bebês.*” (L.L., 3 anos);
- “*Falar dos brinquedos.*” (T.E., 3 anos).

Durante as suas comunicações, são privilegiados pelas crianças (3), a partilha dos seus **trabalhos**, sendo também neste “momento da comunicação que a criança faz a ligação entre a ação e a reflexão” (Cruz et. al., 2015, p. 49).

- “*Falar dos meus trabalhos.*” (M.C., 4 anos);
- “*Desenhar um desenho, sobre desenhar o pai e a mãe.*” (M.G., 3 anos).

Em penúltimo, as subcategorias **canções** e **animais**, são ambas mencionadas por uma criança, como dois tópicos para se comunicar.

- “*Canções.*” (L.A., 3 anos);
- “*Falar sobre animais. E também dos dinossauros.*” (L.A., 3 anos).

Por último, a subcategoria **afetividade** é apontada por uma das crianças que refere a possibilidade de se comunicar as demonstrações de afeto recebidas. Ao verem no dia a dia exemplos de adultos meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades (Hohmann & Weikart, 2009, p. 75).

- “*Dizer que gostamos de abraços e beijinhos.*” (M.C., 5 anos).

No que concerne à terceira categoria, é possível observar as diferentes concepções apresentadas pelo grupo de crianças sobre este instrumento de regulação.

### “O que é o Diário de Grupo?”

No entendimento das crianças acerca do diário de grupo, o **escrever** é nomeado pela grande maioria (7) das crianças, como pode ser observado abaixo. Neste sentido, Fernandes (2004), menciona que “quanto maior for o contacto das

crianças com situações de escrita de qualidade, maior será o seu interesse “(p. 7), para além, de que vai compreendendo que cada tipo de suporte (escrita) corresponde a um determinado conteúdo, dando sentido aos seus registos no diário.

- *“É aquilo para escrever o gostámos.”* (G.S., 3 anos);
- *“É para escrever.”* (I.P., 3 anos);
- *“O diário é uma folha que a gente pode escrever.”* (M.C., 5 anos).

De seguida, como resposta dada por duas crianças, é apresentada a **descrição física**, com a designação das colunas e nomenclaturas do instrumento de regulação.

- *“Tem as colunas que diz não gostámos, gostámos, fizemos e queremos.”* (L.A., 3 anos);
- *“É o gostámos.”* (V.R., 3 anos).

Posteriormente, o **sentimento de pertença** é algo indicado e sentido pelas crianças, quando questionadas, referindo-se ao diário como sendo algo que pertence a todos os elementos que nele participam.

- *“O Diário é o diário do grupo.”* (L.A., 3 anos);
- *“O diário é de todos.”* (O.L., 4 anos).

A comunicação é referida por uma das crianças que menciona o instrumento como algo utilizado para **comunicar**.

- *“O diário é comunicar e é ver.”* (G.N., 3 anos).

Logo de seguida, as **regras** são mencionadas por uma das crianças, indo ao encontro do referido por Niza (2007), em que neste momento de diálogo e debate ocorre um “processo de mediação social para instituir a cidadania democrática activamente participada” (p. 3).

- *“Para saber “não pôr os dedos no nariz e na boca” e “não beliscar.””* (I.P., 3 anos).

Por sua vez, a possibilidade de se colocar **fotografias** das suas produções, foi referida por uma criança, assim como, o reproduzir as **letras**. O papel do jardim de infância revela-se essencial para que a criança encontre oportunidades para experimentar “os sinais escritos (...) em diversos tipos de suporte e de texto” (Fernandes, 2004, p. 9).

- *“É para pôr uma fotografia das plasticinas mágicas.”* (L.L., 3 anos);
- *“São as letras.”* (L.N., 3 anos).

Em penúltimo, uma vez mais, foi referido por uma criança, o **combinar** algo, registando-o no diário, pressupondo o planificar de futuras propostas para o grupo.

- *“É o combinar.”* (T.E., 3 anos).

Por último, a **noção temporal**, um dos componentes oferecidos por este instrumento, que implica a sua leitura em Reunião de Conselho, à sexta-feira, foi referido por uma criança. O diário só faz sentido se for realizada a sua leitura, logo este instrumento coletivo é “indissociável da reunião” (Sousa, 2018, p. 15).

- *“É o diário, a sexta-feira.”* (L.N., 3 anos).

Por fim, no que se refere à última categoria e sendo o diário um instrumento que oferece distintas possibilidades de exploração, a sua utilização pelo grupo de crianças, implica, sob o olhar das mesmas, diferentes formas de registo e comunicação.

#### **“O que podemos registar no Diário de Grupo?”**

Neste sentido, cinco crianças referem a possibilidade de **escrever** diferentes registos no diário.

- *“Posso escrever o meu nome.”* (G.N., 3 anos);

- *“Para escrever coisas, os nomes. Gostei de escrever o “i”.”* (M.F., 3 anos);

- *“Gosto de pôr perguntas, assim, de escrever letras.”* (M.G., 3 anos);

- *“Eu gosto de escrever que gosto de tudo.”* (M.C., 5 anos).

O **registo de produções**, é mencionado por quatro crianças. Este tipo de registos inseridos do diário ocorre na coluna do *Fizemos* e antevê o “regular e avaliar o trabalho que fora realizado” (Silva & Sousa, 2017, p. 77).

- *“Pôr fotografias e escrever que cantámos músicas.”* (I.P., 3 anos);

- *“Que fizemos os desenhos.”* (O.L., 4 anos);

- *“As coisas que fizemos.”* (T.E., 3 anos).

No mesmo sentido, uma das subcategorias presentes nas respostas das crianças (3) diz respeito ao **avaliar**, referindo a possibilidade de se realizar uma avaliação das produções e propostas realizadas, assim como, da sua conclusão ou continuidade para a planificação seguinte. (Silva & Sousa, 2017).

- *“Se gostámos de fazer isto.”* (G.S., 3 anos);

- *“Que gostámos de brincar com os carros e os camiões.”* (I.P., 3 anos);

- *“Gostámos de fazer as coisas importantes.”* (L.L., 3 anos).

Ainda de acordo com o acima referido, foi mencionado por três crianças o **planificar**.

- *“Fazer combinados para uma festa de balões.”* (L.L., 3 anos);
- *“Que queremos fazer os desenhos.”* (L.N., 3 anos);
- *“Que vamos dar um passeio.”* (M.G., 3 anos).

Uma vez mais, a **descrição física** do instrumento é nomeada por duas crianças, de forma a referir o que se pode e onde se pode registar.

- *“Perguntas e se não gostamos de alguma coisa, gostamos de alguma coisa, fizemos alguma coisa e queremos alguma coisa.”* (L.A., 3 anos);
- *“Que não gostamos, gostamos, se gostamos mais ou menos, o que fizemos e o que queremos.”* (M.C., 5 anos).

Por sua vez, duas crianças, indicam as **regras**, debatidas e estabelecidas em reunião de grande grupo, que de acordo com Sousa (2018), indica que as crianças compreendem que “têm sempre à disposição um instrumento que serve para pedir ajuda num momento difícil ou serve para contar a todos algo de muito bom” (p. 16).

- *“Não fugir dos avós, de partilhar o lobo, que fiz o arrumar os brinquedos.”* (L.N., 3 anos);

- *“Vou escrever “não gosto que os meninos empurram.”* (M.C., 4 anos).

Em penúltimo, são mencionadas as **partilhas** realizadas em grupo, assim como, as **brincadeiras** que ocorrem no dia a dia do jardim de infância.

- *“Que o cão Simba do I. mordeu o braço.”* (I.P., 3 anos);
- *“Sobre se comemos lá fora e sobre brincar lá fora.”* (G.N., 3 anos).

Por último, a **afetividade** também é mencionada por uma criança, que indica essa forma de registo como resposta à questão colocada.

- *“Gosto dos amigos.”* (V.R., 3 anos).

#### **4.4.4. Análise das entrevistas à equipa educativa da sala de atividades da PPS II**

Tendo em conta a problemática definida acima, importa salientar o papel dos agentes educativos que promovem a exploração do Diário de Grupo, como uma ferramenta significativa que potencia a comunicação do grupo de crianças. Deste modo, considereei pertinente compreender quais as conceções dos agentes educativos em relação à problemática estabelecida. Assim, após a realização da entrevista semidirigida à educadora cooperante (cf. Anexo O. Transcrição da entrevista realizada

à educadora cooperante) e à ajudante de ação educativa (cf. Anexo P. Transcrição da entrevista realizada à auxiliar de ação educativa) foi efetuada a análise às respostas obtidas, organizando-as de seguida numa tabela categorial (cf. Anexo Q. Tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa).

Através da análise da tabela, é possível compreender as conceções que ambos os profissionais têm acerca da **comunicação**, sendo que os mesmos dizem respeito à promoção de competências relacionais; linguagem verbal e não verbal; cooperação; educação; e relação adulto-criança. Por sua vez, a ajudante de ação educativa salienta a interação e a partilha. Estas afirmações vão ao encontro do referido por Silva et al. (2016), de que “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (p. 60).

No que se refere à **comunicação em contexto de jardim de infância**, a educadora cooperante salienta o seu contributo como um recurso para o educador, assim como, apresenta diversas formas de o explorar, através da escuta ativa; do ler; das histórias; da música; e do conversar. Por sua vez, a ajudante de ação educativa, identifica a construção de interações e do conhecimento.

Por sua vez, no que diz ao respeito à **relevância do diário de grupo na sua ação educativa**, ambos os agentes educativos referem a possibilidade de este dar voz às crianças e ser um instrumento de reflexão. A educadora cooperante defende que o diário promove a comunicação diária; a democracia e valores; e o registo das ações. A ajudante de ação educativa, afirma que o diário é o motor do modelo pedagógico, que apoia as crianças no desenvolvimento da sua comunicação. Por outro lado, ambos os profissionais referem o instrumento de regulação como a memória do grupo, onde se pode construir e reconstruir a sua história, o mesmo defendido por Serralha (2009, citado por Silva e Sousa, 2018) que complementa que o diário “é o observatório do seu processo de desenvolvimento pessoal, social e moral” (p. 47).

Por sua vez, as crianças sentem-se motivadas a comunicar, apresentando um maior desenvolvimento da linguagem, na medida em que existe partilha de experiências, saberes e uma apropriação das “qualidades humanas na construção da sua identidade” (Folque et al., 2015, p. 19).

Em relação às **potencialidades do diário de grupo** e se o mesmo funciona como **potenciador da comunicação para o grupo de crianças**, ambos os

profissionais mencionam as potencialidades do diário de forma positiva, salientando uma vez mais a sua capacidade em dar voz à criança. A educadora cooperante, salienta que o instrumento deve se encontrar integrado na rotina diária; ser utilizado para os registos de vivências; fazendo sentido quando debatido na Reunião de Conselho; e com o adulto no seu papel de escriba da criança. A ajudante de ação educativa, refere que o diário permite à criança a possibilidade de se sentir parte de uma comunidade, favorecendo o sentimento de pertença e o seu envolvimento.

Em penúltimo, na categoria referente à **comunicação entre o adulto e a criança**, ambos os profissionais, referem a mesma como positiva. A educadora cooperante menciona o momento da reunião em que existe uma promoção de interações, uma valorização da participação e o incentivo à comunicação. Por outro lado, a ajudante de ação educativa refere o papel do adulto como mediador, convidando os outros elementos a participar e a comunicar. A autora Oliveira (2010) defende que esta dimensão social das aprendizagens, realizada a partir das comunicações, das produções e troca de saberes, faz com que haja “uma construção cultural dos saberes e de competências, motivando o trabalho de cada um” (p. 6).

Por último, no que se refere ao **papel do adulto na promoção da participação**, ambos os profissionais afirmam que o adulto deve ser um modelo. A educadora cooperante afirma que o mesmo deve promover a participação, assim como, a promoção de um sentimento de pertença à comunidade, através de estratégias que levem a criança a partilhar e comunicar, sentindo o diário como seu. O ajudante de ação educativa, refere a importância do adulto como um elemento que demonstre disponibilidade, oferecendo-se como escriba da criança. Deste modo, o papel do adulto e as estratégias utilizadas contribuem para potenciar a participação das crianças na exploração do diário, fomentando a sua comunicação e estímulo de novas competências. Ainda neste sentido, Cruz et al. (2015) referem que este momento “contribui, por excelência, para o fortalecimento do grupo enquanto comunidade de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem” (p. 49).

#### **4.4.5. Síntese das conclusões**

Após a análise dos dados obtidos, importa concluir que através da presente investigação foi possível compreender a importância de se encontrar, no dia a dia, estratégias e tempos que permitam a comunicação entre as crianças. Deste modo, ao serem proporcionadas oportunidades que permitam à criança ter tempos e espaços

para se expressar, enquanto estabelece interações significativas e de qualidade com o grupo, contribui-se para que se desenvolva progressivamente competências ao nível da comunicação (Katz & McClellan, 2006). Neste sentido, a utilização do Diário de Grupo, deve ser encarada como uma ferramenta para dar voz à criança, ao mesmo tempo, que favorece o seu envolvimento e participação na organização da vida escolar, naquilo que se espera ser um “sistema de treino democrático” (Niza, 1998, p. 140), como autores e atores no seu processo de aprendizagem.

Como foi possível verificar através dos registos de observação, o diário foi utilizado pelo grupo de crianças como um “instrumento essencial para dar espaço à [sua] voz” (Garcia, 2010, p. 7), através da diversidade de registos inscritos pelas mesmas. Da análise das entrevistas às crianças, pode-se verificar que várias identificaram o instrumento de regulação como um meio para poderem registar o que pretendem comunicar ao grande grupo, o que me leva a crer que os dados analisados refletem o nível de envolvimento das mesmas em relação ao diário.

Na realização da leitura do diário, em Reunião de Conselho, momento esse que “consiste na reunião de todos (...) para discutir e tomar decisões sobre os vários assuntos (...) quer no âmbito das relações sociais que se estabelecem no grupo, quer no que diz respeito à avaliação e programação do trabalho” (Garcia, 2010, p.7), o grupo procurou uma forma de expressar assim, as suas partilhas, avaliação, planificação, cooperação, demonstração de ajuda e afetividade pelo outro, cooperando entre si, e estabelecendo diálogos. Em simultâneo, ao desenvolverem competências a nível linguístico e social, vão ampliando a capacidade de se organizarem e expressarem os seus sentimentos e experiências através símbolos verbais e visuais, estimulando o fortalecimento da língua como “primeiro activador das relações interpessoais” (Dyson & Genishi, 2010, p. 269).

Por último, os agentes educativos estão cientes do papel que desempenham na promoção de um clima de livre expressão, tal como, do reforço e valorização das opiniões e ideias refletidas pelas crianças. Neste sentido, encontram-se disponíveis para elaborar os seus registos e potenciar a sua comunicação, através de diferentes circuitos de “expor e comunicar” (Niza, 2015, p. 198), essencialmente, o Diário de Grupo, a memória histórica e cultural do grupo (Niza, 2015). Ainda no seu papel, enquanto mediadores, devem contribuir para a promoção de interações de qualidade, assim como, compreender a importância que estes momentos têm no desenvolvimento das crianças.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

No presente capítulo, pretendo refletir sobre o caminho percorrido até aqui, durante a construção da minha identidade profissional, tendo como base que este papel se desenvolve “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas” (Sarmiento, 2009, p. 48). De igual modo, pretendo compreender se consegui ou não dar resposta às intenções definidas, assim como, sobre as fragilidades e o que penso terem sido as minhas potencialidades em contexto de Prática Profissional Supervisionada I e II.

Neste sentido, importa mencionar que o período de estágio se revelou um enorme desafio, na medida em que, para além de decorrer num período de tempo mais longo, a organização socioeducativa também é o meu local de trabalho, sendo que me acolheu durante os dois períodos de estágio, levando a que fosse necessária uma apropriação de dois papéis, o de estagiária e o de profissional.

Começo por referir que uma reflexão distanciada da prática possibilita uma “melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente” (Júnior, 2010, p. 581). Podendo o mesmo perceber “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.” (p. 581).

Inicialmente, foi preciso definir as minhas intenções para a ação, tendo em conta o contexto e as linhas de ação seguidas pela organização socioeducativa e equipa educativa. Para além disso, e uma vez que a base de ação da organização socioeducativa é o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, procurei, tal como a equipa educativa, orientar-me através de uma prática de “cooperação, diálogo e negociação, capaz de instituir uma cultura democrática” (Projeto Pedagógico de Sala, 2021/2022, p. 14).

No que diz respeito às minhas intenções para com as crianças, e tendo em conta que estas são o sujeito principal da ação educativa, com um papel ativo na construção das suas aprendizagens, primeiramente, procurei garantir a resposta às suas necessidades físicas e psicológicas, o que de acordo com Portugal (2012), só é possível após o estabelecer de uma relação.

Assim, as minhas intenções tiveram como base: (i) o estabelecer uma relação de confiança e proximidade com as crianças; (ii) respeitar as individualidades e ritmos de cada criança; (iii) promover uma progressiva autonomia; e (iv) promover momentos de diálogo, partilha e cooperação. Em relação ao primeiro ponto, penso ter sido um aspeto facilmente conseguido, muito devido às características sociáveis do grupo de

crianças que desde cedo me procuraram para integrar as suas brincadeiras, para lhes transmitir afeto e para as apoiar em momentos da rotina. Assim, através da construção de uma relação de confiança com as crianças, fui observando e apreendendo um maior conhecimento sobre as suas potencialidades, capacidades e fragilidades, o que contribuiu para que a resposta às suas necessidades e interesses, fosse mais eficaz.

Ao longo da PPS II, fui sendo solicitada diversas vezes pelas crianças para transmitir afeto, conversar, participar nas suas brincadeiras e as apoiar na resolução de conflitos, demonstrando o olhar destas no meu papel enquanto adulto de referência.

“Quando entrei na sala, a O. aproximou-se a correr e diz *“olha Andreia, as minhas unhas. Tá pintado.”*, esticando as mãos para me mostrar. Baixei-me e disse *“Estão tão bonitas O.! Quem te pintou as unhas?”* perguntei-lhe. Respondeu-me que tinha sido *“o pai.”*, toda *sorridente*. Da parte da tarde, quando o pai chegou, disse-lhe que a O.L. estava muito contente com as unhas pintadas e que quis mostrar a todos, ao que o pai me respondeu que a menina tinha *“adormecido com as mãos esticadas para não estragar.”* (Nota de campo nº 11 – Registo 1, 2nov2022).

Ainda neste sentido, o mencionado anteriormente, vai ao encontro daquilo que acredito, que a identidade profissional se constrói na relação com o outro, considerando que o meu percurso em ambos os momentos de PPS, só foi possível através das interações estabelecidas com os vários intervenientes, neste caso, crianças, famílias, equipa educativa e orientadora.

No que respeita à segunda intenção, respeitar as individualidades e ritmos de cada criança, acredito ter tido sempre em conta as características, interesses, potencialidades, fragilidades e ritmos de cada uma das crianças, garantindo o respeito pelas mesmas.

Relativamente ao contexto de creche, especificamente os momentos de desfralde e alimentação, em que cada criança tem o seu ritmo, que deve ser respeitado, enquanto estagiária procurei estar atenta aos seus sinais, tentando compreender e respeitar a sua linguagem, contribuindo assim para o seu bem-estar. Em jardim de infância, por sua vez, ao deparar-me com a heterogeneidade do grupo em idades e capacidades, procurei respeitar as necessidades de cada criança, de modo a adaptar a minha ação pedagógica, oferecendo uma melhor resposta

Em relação à terceira intenção, promover uma progressiva autonomia, considero que incentivei a promoção da autonomia no grupo de crianças, respeitando sempre os ritmos de cada uma delas. Nos vários momentos da rotina, a autonomia das crianças foi algo que ambas as equipas educativas sempre estimularam, sendo que desde início fui integrada na dinâmica dos diferentes contextos, de forma a que pudesse corresponder e agir de igual modo. Foi possível perceber, com um olhar diferente, a necessidade de respeitar os ritmos de cada criança, de adaptar os vários momentos às suas necessidades e interesses e de olhar para a criança como um indivíduo ativo e com direitos, a quem deve ser dada a oportunidade de participar ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Garantido o sentimento de segurança, potenciei oportunidades de exploração e desafio, através de diferentes propostas e ao longo dos momentos de brincadeira livre, de forma a contribuir para que se tornassem cada vez mais confiantes, que desenvolvessem a confiança no outro, que sentissem curiosidade pelo que as rodeia e ainda que se tornassem autónomas no seu processo de aprendizagem (Post & Hohmann, 2011).

Por sua vez, no que se refere à última intenção definida, promover momentos de diálogo, partilha e cooperação, ao longo da PPS, procurei que o meu papel, enquanto mediadora, estimulasse nas crianças a aquisição de competências de comunicação que as levassem a tornar-se cada vez mais autónomas na resolução de conflitos. Ao se tornarem mais competentes no reconhecimento dos seus sentimentos e dos outros e ao comunicarem com o par sobre o sucedido, vão adquirindo maior facilidade na partilha e cooperação. Como exemplo, destaco a promoção de um momento de diálogo em grande grupo, acerca dos Direitos da Criança, no qual as crianças puderam trabalhar cooperativamente e partilhar ideias.

“Primeiro, com recurso ao livro *“Os Direitos da Criança”* de Luísa Ducla Soares, no qual decidi pegar no direito a um nome e, a partir desse direito, iniciou-se uma conversa em grande grupo, de forma a que as crianças compreendessem os seus direitos e necessidades, elaborando assim os direitos que elas achassem essenciais. O G.N. começou por dizer que a criança tem direito *“a uma família”*, seguindo-se as restantes crianças: *“às professoras”* (O.L.); *“a amigos”* (M.G.); (...) e *“uma criança tem direito a ser feliz, a brincar com os brinquedos e com os amigos dividindo os jogos”*.” (M.C.).” (Nota de campo nº 21 – Registo 1, 16nov22).

De igual modo, procurei incentivar as crianças a brincar cooperativamente, a aguardar pela sua vez e a partilhar, através da comunicação das suas emoções, ações e intenções. Ao encontro do referido por Lino e Parente (2018), ao se envolverem com objetos, pessoas, realizarem explorações e diálogos, as crianças constroem um mundo imaginário, no qual são protagonistas e capazes de resolverem os seus conflitos, desenvolverem ideias, produzindo deste modo novos conhecimentos, o que resulta no seu desenvolvimento global. Neste sentido, ao longo da minha prática procurei “participar com as crianças, nos termos das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 79), dando resposta às suas solicitações, respeitando-as e priorizando sempre a importância de serem elas a orientar a brincadeira.

Ainda de acordo com o que foi mencionado, como futura profissional de educação, pretendo dar continuidade ao papel de destaque que o brincar tem na rotina diária das crianças. De igual modo, de forma a adequar a minha participação nas brincadeiras, tenciono adotar uma postura reflexiva, mantendo-me atenta às suas interações e vendo de que forma poderei contribuir para que usufruam de explorações cada vez mais ricas.

No que diz respeito, às famílias, sendo as mesmas a primeira e principal entidade com que a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017), não foram estabelecidas intenções objetivas, tendo em conta o contexto de pandemia, que reduziu o contato comunicação com esta, especialmente, na PPS I. Mesmo assim, foram definidas duas intenções, na medida do possível: (i) estabelecer uma comunicação aberta e de confiança com as mesmas, nos breves períodos de contato; e (ii) promover a partilha de informação em relação às atividades desenvolvidas.

A primeira intenção, embora reduzida, foi concretizada essencialmente nos momentos de acolhimento, tendo conseguido comunicar com as famílias e construir uma relação de confiança, reforçada pelo comportamento das crianças que me acolheram desde o início e da equipa educativa.

Na segunda intenção definida, procurei realizar e participar nos registos de sala, que eram expostos no espaço exterior da sala de atividades, como forma de partilha das vivências diárias das crianças, integrando as atividades desenvolvidas durante a PPS II. Com isto, foi possível compreender a importância de as organizações socioeducativas estabelecerem uma relação de parceria e comunicação assertiva com as famílias, respeitando as suas competências e o seu papel na vida das crianças. E, enquanto futura educadora de infância, procurarei estabelecer sempre

uma relação de parceria com as famílias, integrando e incentivando o seu papel como parte do processo educativo das crianças.

No que concerne à equipa educativa, defini como intenções: (i) estabelecer um clima de proximidade e confiança com a equipa da sala e restante equipa educativa; (ii) trabalhar em parceria com a equipa; iii) comunicar de forma eficaz e aberta; e (iv) ter uma postura recetiva e flexível face ao meu desempenho durante a PPS I.

A meu ver, a relação entre os elementos da equipa educativa é fundamental e contribui para o bem-estar das crianças e adultos. Para tal, com intuito de adotar uma prática pedagógica de qualidade, desde o início procurei integrar-me na dinâmica da equipa, compreendendo-a, respeitando-a e estabelecendo uma comunicação aberta, de igual modo, procurei seguir as suas linhas de ação, dando continuidade ao trabalho desenvolvido. Do outro lado, senti-me totalmente integrada e com espaço para que pudesse partilhar e intervir sempre que considerasse pertinente, como pode ser observado no exemplo abaixo.

“Durante a sesta das crianças, a educadora e a ajudante de ação educativa estiveram a falar comigo, para refletirmos de que forma poderíamos introduzir o mapa do “Mostrar, contar e escrever”, outro dos instrumentos de regulação do MEM, de forma a conseguir-se mediar as partilhas que vão surgindo na reunião da manhã, não prolongando este momento.” (Nota de campo nº 9 – Registo 3, 28out22).

Constantemente, procurei adequar a minha prática, correspondendo ao que me era solicitado enquanto estagiária e futura educadora, tentando sempre não deixar que as minhas funções como auxiliar de educação interferissem no meu quotidiano e período de estágio. Importa referir que ao longo da PPS II fui sendo alertada pela equipa educativa que me recebeu e apoiou, ajudando-me a distanciar e a diferenciar dos diferentes papéis que exercia na organização socioeducativa.

Por último, saliento a importância das reflexões semanais propostas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, nas quais foi possível refletir e aprofundar detalhadamente algumas das temáticas relacionadas com a Educação de Infância, interligando-as com a prática vivenciada em contexto de estágio.

Assim sendo, e tendo em conta o que foi referido anteriormente, considero que o longo destes três meses, pude usufruir de uma experiência bastante enriquecedora e num registo diferente do qual estou habituada. Enquanto estagiária e futura

profissional de educação, na construção da minha profissionalidade ainda tenho um caminho a percorrer, e embora deva diferenciar os diferentes papéis que a PPS II e a minha prática profissional o exigem, não poderei de todo descartar as ferramentas que o meu papel enquanto auxiliar de educação me fornece diariamente, devo sim, adequá-las ao que me será exigido futuramente. Ainda neste sentido, a exigência de uma reflexão constante, levou a que fosse adequando a minha prática diária, dando resposta aos interesses e necessidades do grupo de crianças, num “processo constante de construção e desconstrução” (Melo & Sousa, 2017, p. 119).

Concluo assim, e uma vez que a construção da identidade profissional pressupõe que haja um “equilíbrio entre as características pessoais e profissionais” (Melo & Sousa, 2017, p. 117), procurei que os meus valores pessoais, de garantir o respeito por todos os intervenientes, fossem transpostos para a minha ação pedagógica, assim como, a valorização de todos os contributos que permitem a concretização de um trabalho de qualidade e com intencionalidade.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | | | |

Terminada a Prática Profissional Supervisionada II, importa refletir sobre o caminho percorrido até aqui, através de uma reflexão sobre os aspetos mais significativos do meu percurso neste âmbito e a sua importância, na construção da minha identidade profissional.

Neste sentido, começo por referir que o período de estágio se revelou um enorme desafio, na medida em que, para além de decorrer num período de tempo mais longo, a organização socioeducativa também é o meu local de trabalho, levando a que fosse necessária uma apropriação de dois papéis, o de estagiária e o profissional.

Assim sendo, começo por referir que uma reflexão distanciada da prática possibilita uma “melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente” (Júnior, 2010, p. 581). Podendo o mesmo perceber “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.” (p. 581).

Neste sentido, foi preciso definir as minhas intenções para a ação, tendo em conta o contexto e as linhas de ação seguidas pela organização socioeducativa e equipa educativa. Para além disso, e uma vez que ao deparar-me com um grupo de crianças heterogéneo, tanto ao nível da idade, como de desenvolvimento tive de dar resposta aos seus diferentes interesses e necessidades.

De acordo com o referido, procurei que a minha ação tivesse como base o respeito pelos interesses e necessidades das crianças, tendo em conta o seu papel como agente ativo no seu processo de construção. Como tal, aquando da construção das planificações, tive como intuito que as mesmas contribuíssem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e para a sua crescente autonomia, oferecendo propostas ricas, estimulantes e desafiadoras, não descurando a flexibilidade em possíveis adaptações que pudessem surgir.

No decorrer das rotinas diárias, assim como das atividades realizadas, incentivei a que existisse uma cooperação entre os pares, estimulando deste modo a autonomia no grupo de crianças. Como futura profissional de educação, este é um dos pontos que valorizo, o respeito pelos ritmos e necessidades das crianças, devendo o mesmo ser salvaguardado quando pensada a organização temporal.

Para tal, saliento a importância do papel do adulto, que deve ter uma atitude disponível e responsiva, para além de manter uma escuta ativa, de forma a dar voz às crianças, oferecendo respostas de qualidade e intencionalidade educativa na sua ação

pedagógica, assim como, o seu direito de participar ou não na realização de determinada proposta, indo deste modo ao encontro das suas vontades.

A comunicação aberta com a equipa de sala, é fundamental e contribuiu para o bem-estar das crianças e adultos. Para tal, desde início procurei integrar-me na dinâmica da equipa, compreendendo-a, respeitando-a e tendo em conta os seus contributos, de modo a adequar a minha prática, enquanto estagiária e futura educadora. Por sua vez, procurei sempre que as minhas funções como auxiliar de ação educativa não interferissem no meu quotidiano e período de estágio.

Destaco ainda a importância da construção diária de uma relação de parceria e positividade com as famílias, em prol do bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças. Realço ainda a importância do papel da família, como sendo a primeira e principal entidade com que a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017).

No que diz respeito à problemática e investigação, tive a oportunidade de me focar no papel que o instrumento de regulação, *Diário de Grupo*, tem como potenciador da comunicação, tal como, o seu contributo para a existência de diferentes tipos de comunicação em Reunião de Conselho, assim como, o papel do adulto, enquanto modelo e mediador na sua utilização. Através da análise dos resultados, pude compreender a importância do papel da comunicação, que se apresenta com uma função social, funcionando como um veículo de partilha de informações, interesses, experiências e significados entre os pares (Folque, 2018), o que resulta na aquisição de competências sociais, emocionais e cognitivas.

Por último, enquanto estagiária e futura profissional de educação, na construção da minha profissionalidade ainda tenho um longo caminho a percorrer, o que pressupõe a aceitação de diferentes formas de pensar e constante procura de novos conhecimentos, para uma correta adequação da minha prática.

Concluo que esta foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu crescer tanto a nível pessoal como profissional. Com isto, pretendo que a minha prática seja assente numa constante reflexão e formação contínua, de forma a contribuir para o desenvolvimento global das crianças.

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Araújo, S. B. & Monteiro, T. (2017). Pedagogias explícitas em creche: relato de uma investigação-ação em contexto português. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 66-71.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de Princípios para um Ética Profissional*. <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Candeias, F. (2021). Regulação da ação educativa apoiada em instrumentos de pilotagem. *Escola Moderna*, 9, 6ª série, pp. 43-48.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-143.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Correia, N. (2018). *As amizades em contexto de jardim de infância. Primeiros Anos*. Consultado em, <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/28/as-amizades-em-contexto-de-jardim-de-infancia/>
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M, Peres, N. & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3, 6ª série, pp. 35-52.
- Fernandes, J. (2004). Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 22, 5ª série, pp. 5-26.
- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! - as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. (Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*A gente gosta*

*é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.

Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5ª série, pp. 5-12.

Folque, A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 6ª série, pp. 13-33.

Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36, 5ª série, pp. 6-.

Gomes, R., Pereira, A. & Merrell, K. (2009). *Avaliação sócio-emocional: estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade pré-escolar*. Comunicação apresentada no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia na Universidade do Minho, Braga.

Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 71, 116-131.

Hamido & Azevedo (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interações*, 27, 1-12.

Hohmann, M & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento moral das crianças. In: J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (pp.12-47). Texto Editora.

- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.). (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-157.
- Dyson, A., & Genishi, C. (2010). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: A língua e o ensino da língua na educação de infância. In Spodek, B. (org.). (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 265-300.
- 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). IGI GLOBAL.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Melo, J. & Sousa, A. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Humanidades e Inovação*, 4 (1), 117-117-128
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Porto Editora.
- Niza, S. (2007). Editorial – Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática. *Escola Moderna*, 30, 5ª série, pp. 3-4.
- Niza, S. (2010). Editorial – A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares. *Escola Moderna*, 37, 5ª série, pp. 3-4.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*, 37, 5ª série, pp. 5-13.

- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola moderna*, 18, 5ª série, pp. 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho.
- Parente, M. C. (2009). Portfólios na Educação Infantil: Uma estratégia de Avaliação Alternativa. In M. C. Parente (Ed.), *Encontros Internacionais – Portefólios: uma estratégia de avaliação alternativa (3-13)*. Universidade do Minho
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (33-67)*. CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Rodrigues, S. A. & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço de atividade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.

- Sousa, M. (2018). Conselho de Cooperação Educativa – Tempo vital para o funcionamento de uma comunidade de aprendizagem. *Escola moderna*, 6, 6ª série, pp. 11-22.
- Silva, S. & Sousa, A. (2017). Planificação e avaliação cooperada: um percurso no jardim de infância. *Escola moderna*, 5, 6ª série, pp. 68-78.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, 3-5 de novembro). *Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación com estudio de casos* (4ª ed.). Ediciones Morata, S.L.
- Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos* (2ª ed.). Bookman.
- Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 251-266.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições Asa.
- Zalbaza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

#### **Documentos consultados:**

Projeto Curricular da Organização Socioeducativa, 2016/2019.

Projeto Pedagógico da Sala, 2021/2022.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A. Portefólio  
individual da PPS II (cf.  
Anexos ao Relatório)

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO B. Portefólio da  
criança (cf. Anexos ao  
Relatório)

| " | | | " |

ANEXO C. Consentimento  
informado às famílias no  
âmbito da investigação

| | ' ' | | ' ' |

## **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Andreia Lima, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 18 de outubro de 2021 até ao dia 11 de fevereiro de 2022 a realizar o meu estágio na sala de jardim de infância.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas pelo/a mesmo/a, para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. E, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Pelo exposto, solicito a sua autorização, de modo a que possa desenvolver o relatório final, agradecendo desde já a sua disponibilidade e compreensão.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

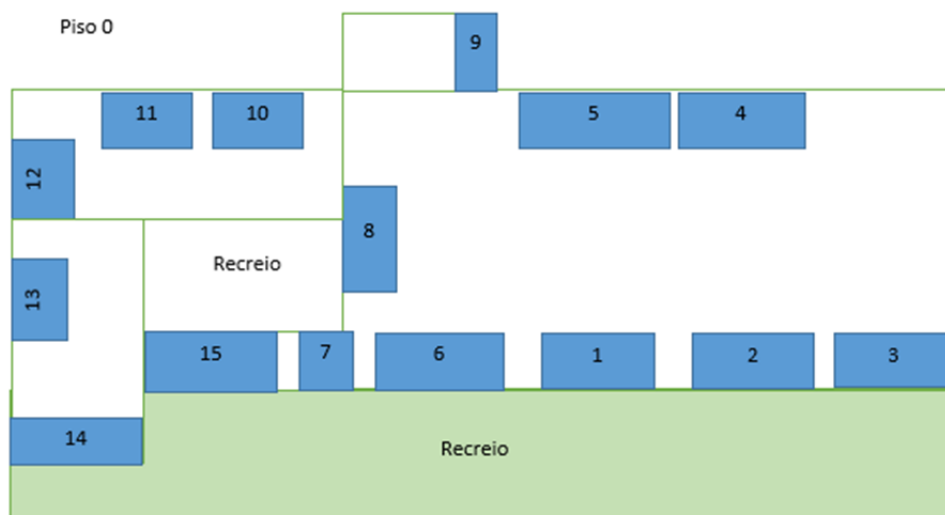
Andreia Lima

---

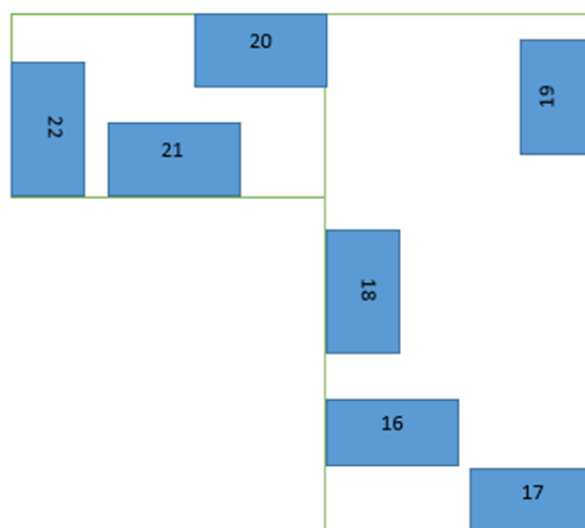
Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

ANEXO D. Planta da OS

| | ' ' | | ' ' |



Piso 1

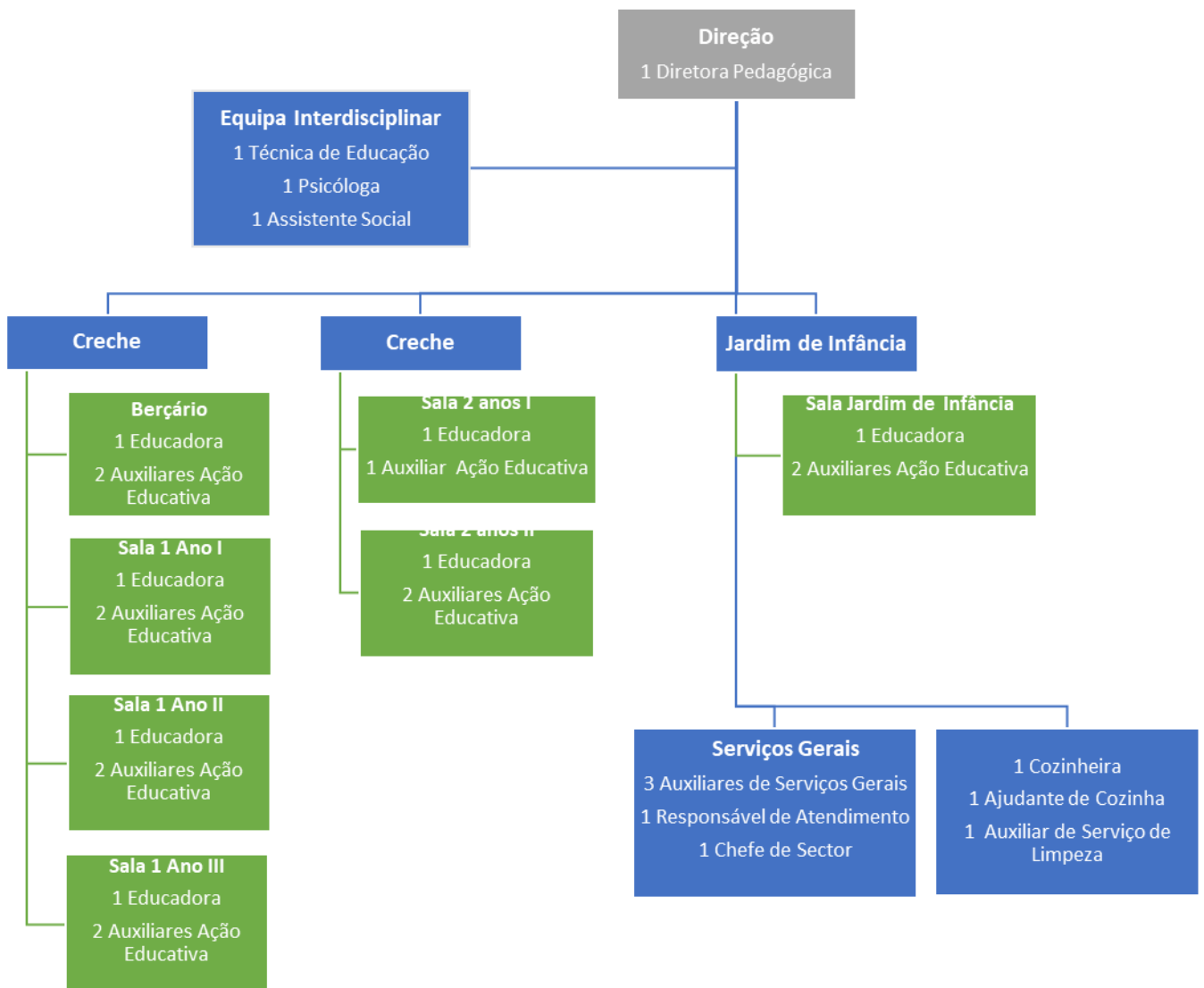


**Legenda:**

- 1 – Entrada
- 2 – Sala polivalente
- 3 – Sala de jardim de infância
- 4 – Refeitório dos adultos
- 5 – Refeitório
- 6 – Sala 2 anos I
- 7 – Casa de banho
- 8 – Casa de banho utentes
- 9 – Casa de banho adultos
- 10 – Sala 1 ano I
- 11 – Sala 1 ano II
- 12 – Sala berçário
- 13 – Sala 1 ano III
- 14 – Acesso recreio
- 15 – Sala 2 anos II
- 16 – Escada acesso piso 1
- 17 – Gabinete diretora
- 18 – Sala equipa educativa
- 19 – Gabinete chefe setor
- 20 – Vestiários e casa de banho
- 21 – Sala Snoezelen
- 22 – Biblioteca

ANEXO E. Organograma da  
DS

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO F. Informações  
sobre as famílias

| " | | " |

Tabela F1.

*Informações sobre as famílias*

Nome da criança	Irmãos	Estrutura familiar	Mãe		Pai	
			Nacionalidade	Profissão/Situação laboral	Nacionalidade	Profissão/Situação laboral
G. S.	2	Reconstruída	Portuguesa	Area da restauração	Portuguesa	Ativo
G. N.	1	Nuclear	Portuguesa	Ed. de Infância	Portuguesa	Arquiteto
I. P.	0	Monoparental Feminina	Portuguesa	Area da restauração	*	*
L. L.	1	Monoparental Feminina	Portuguesa	Ativo	Portuguesa	Desempregado
L. D.	1	Nuclear	Portuguesa	Desempregada	Portuguesa	Desempregado
L. N.	0	Monoparental Feminina	Portuguesa	Area da restauração	*	*
L. E.	1	Nuclear	Portuguesa	Ativa	Portuguesa	Ativo
L. A.	1	Nuclear	Portuguesa	Ativa	Portuguesa	Ativo
M. C.	1	Nuclear	Portuguesa	Analista	Portuguesa	Ativo
M. F.	2	Nuclear	Portuguesa	Auxiliar de Geriatria	Portuguesa	Ativo
M. G.	0	Nuclear	Portuguesa	Ativo	Portuguesa	Ativo
M. R.	0	Alargada	Portuguesa	Ativo	Portuguesa	*
M. K.	1	Nuclear	Nepalesa	Ativo	Nepalesa	Ativo
O. L.	0	Monoparental Masculina	Brasileira	*	Argentina	Ativo
S. P.	0	Nuclear	Venezuelana	Ativo	Venezuelana	Ativo
T. E.	0	Nuclear	Portuguesa	Ativo	Portuguesa	Desempregado
V. R.	1	Monoparental Feminina	Portuguesa	Desempregada	Portuguesa	Ativo

ANEXO G. Informações  
sobre as crianças

| " | | " |

Tabela G1.

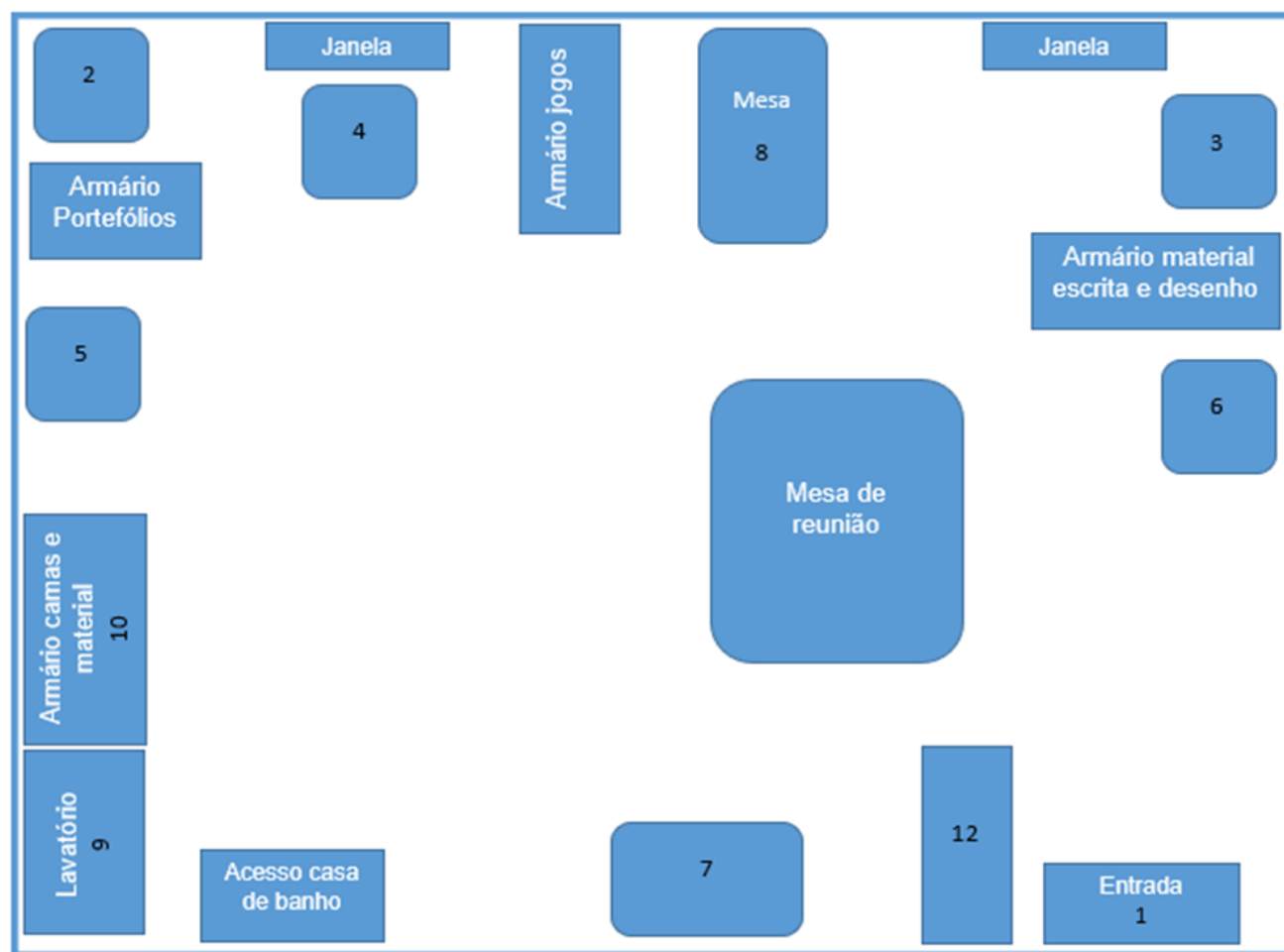
*Informações sobre as crianças*

Nome da criança	Género	Idade (fev22)	Data de nascimento	Nacionalidade	Percurso institucional	Observações
G. S.	Masculino	3 a. 10m.	19/04/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	
G. N.	Masculino	3 a. 6m.	19/08/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	
I. P.	Masculino	3 a. 1m.	29/12/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	
L. L.	Feminino	3 a. 4m.	13/10/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	
L. D.	Masculino	3 a. 3m.	23/11/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	Acompanhamento feito por uma educadora de IP
L. N.	Masculino	3 a. 3m.	21/11/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	
L. E.	Masculino	3 a. 4m.	25/10/1018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	Acompanhamento feito por uma educadora de IP e Terapia da Fala
L. A.	Masculino	3 a. 6m.	02/08/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	
M. C.	Feminino	5 a. 1m.	03/01/2017	Portuguesa	2º ano a frequentar o JI	
M. F.	Feminino	3 a. 9m.	08/05/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	
M. G.	Feminino	3 a. 3m.	18/11/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	
M.K.	Masculino	3 a. 2m.	09/12/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	
M. R.	Feminino	4 a.	13/02/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	
O. L.	Feminino	4 a. 2m.	14/12/2017	Portuguesa	2º ano a frequentar o JI	
S. P.	Masculino	3 a. 6m.	28/08/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o JI	Transferido de um outro estabelecimento da organização socioeducativa
T. E.	Masculino	3 a. 4m.	11/10/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o	

					Jl	
V. R.	Feminino	3 a. 1m.	29/12/2018	Portuguesa	1º ano a frequentar o Jl	

ANEXO H. Planta da sala  
de atividades da PPS II

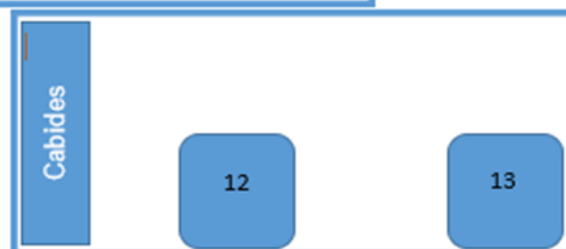
|' '' | | ''



**Legenda:**

- 1 – Entrada da sala e acesso aos cabides
- 2 – Computador
- 3 – Área das Ciências (conhecimento do mundo)
- 4 – Oficina de Escrita e Reprodução
- 5 – Área da Biblioteca
- 6 – Extensão do Atelier de Artes Plásticas
- 7 – Atelier de Artes Plásticas
- 8 – Área dos Jogos de Mesa (Matemática)
- 19 – Ponto de água
- 10 – Armário das camas e material
- 11 – Armário material
- 12 – Área da Dramatização (Exterior ao espaço de sala)
- 13 – Área das Construções (Exterior ao espaço de sala)

Espaço exterior da sala



ANEXO I. Pedido de  
autorização às crianças  
para os registos  
fotográficos

| " | | " |

**Pedido de autorização para tirar fotografias**



ANEXO J. Consentimento  
informado para a  
elaboração do Portefólio  
da Criança

| | ' ' | | ' ' |

## CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais do -,

Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II é-me solicitada a elaboração de um Portefólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

O portefólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, de comentários da mesma, bem como dos adultos envolvidos.

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que estiver concluído, o portefólio será entregue aos pais.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o vosso filho, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

Declaro que aceito que o meu filho/educando participe na elaboração deste portefólio.

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Assinatura da Estagiária: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## ANEXO K. Roteiro ético

| " | | " |

Tabela K1.

*Roteiro ético*

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)	Prática Profissional Supervisionada II
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p> <p>“A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 160)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade.”</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <p>- As crianças não foram informadas diretamente sobre os objetivos do trabalho. Embora, ao longo da PPS II, fui conversando com as crianças, explicando o porquê de me encontrar na organização socioeducativa e tendo sempre o cuidado de as questionar sobre a sua participação no que lhes era proposto.</p> <p><b>Equipa de trabalho:</b></p> <p>- Numa conversa informal com a educadora cooperante e com a ajudante de ação educativa, foram expostos e debatidos os objetivos da investigação.</p> <p><b>Famílias:</b></p> <p>- Nos momentos de acolhimento, sempre que me foi possível, foram estabelecidas conversas informais com as famílias, com o intuito de as</p>

		esclarecer acerca do trabalho desenvolvido com as crianças.
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p> <p>“Os objectivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças... [e] identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo.” (p. 160)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</li> <li>- “Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.”</li> <li>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</li> </ul>	<p>Com a participação nesta investigação, nenhum dos seus intervenientes, as crianças, terá a sua privacidade e interesses afetados, não envolvendo nenhum risco para as mesmas, além dos riscos normais que ocorram no seu quotidiano, o contexto da organização socioeducativa.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” (p. 161)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</li> </ul>	<p>Antes de iniciar a intervenção, tive o cuidado de informar a equipa educativa da sala e famílias que os dados referentes às crianças, adultos e organização socioeducativa seriam única e exclusivamente para fins académicos, sendo por isso salvaguardados.</p> <p>Neste sentido, foram respeitadas as identidades das crianças, adultos e</p>

	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre as famílias, salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança.”</p>	organização socioeducativa.
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>	<p>Durante a intervenção e sempre que solicitada a minha participação, tive em conta os interesses e necessidades das crianças.</p> <p>Ao longo do processo de investigação foram registadas interações e observações de todas as crianças do grupo.</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p>	<p><b>Crianças:</b></p> <p>- Todo o processo de investigação teve em conta os interesses e necessidades das crianças. Embora, os objetivos do mesmo não lhes tenham sido comunicados diretamente, foi garantida uma resposta adequada aos interesses pessoais e institucionais.</p> <p><b>Equipa de trabalho:</b></p> <p>- Através de uma conversa informal com a equipa educativa da sala, a educadora cooperante e o ajudante de ação educativa, foi apresentada a hipótese de o tema da investigação incidir sobre o instrumento de</p>

	<p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Garantir a troca de informação entre a instituição e a família.”</p>	<p>regulação Diário de Grupo, mais precisamente, de que forma o Diário do Grupo potencia a comunicação das crianças na sala de JI (“O Diário de Grupo como potenciador da comunicação numa sala de Jardim de Infância”).</p> <p><b>Famílias:</b></p> <p>- Durante os momentos de acolhimento em que tive contato com as famílias, as mesmas foram informadas acerca do decorrer da investigação.</p>
<p><b>6. Consentimento informado</b></p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação” (p. 164)</p>	<p><b>Princípios:</b></p> <p>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”</p> <p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar cada criança, independente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento,</p>	<p>Inicialmente foi entregue às famílias um consentimento informado, com o objetivo de solicitar autorização para proceder a registos fotográficos e de as informar sobre o trabalho a ser desenvolvido.</p> <p>Neste sentido, sempre que existiu a necessidade de efetuar registos fotográficos às crianças, procurei estar atenta aos seus sinais, que ao indicarem recusa, seriam respeitadas.</p>

	<p>numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.”</li> </ul>	
<p><b>7. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p><b>Princípios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”</li> <li>- “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”</li> </ul> <p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Contribuir para o debate, a inovação e a</li> </ul>	<p>No final da Prática Profissional Supervisionada II, disponibilizarei os resultados do processo de investigação à equipa educativa e às famílias. Para além disso, pretendo fazer a devolução da informação às crianças, através de uma conversa em grande grupo.</p>

	<p>procura de práticas de qualidade.”</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>	
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.”</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.”</p>	<p>Durante a investigação tenho tentado mediar os conflitos entre crianças, intervindo apenas caso seja necessário, oferecendo estratégias para que as crianças num próximo conflito que possa surgir, sejam progressivamente capazes de o resolver autonomamente.</p>

<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente... de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover. De forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (p. 167)</p>	<p><b>Princípios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”</li> <li>- “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”</li> </ul> <p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</li> </ul>	<p>Tal como mencionado anteriormente, ao longo do processo de investigação, procurei que todos os intervenientes fossem conhecedores do trabalho a ser desenvolvido.</p>
<p><b>10. Tratamento de dados</b></p>	<p><b>Princípios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “<b>A Competência</b> – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente</li> </ul>	<p>Em conversa informal com a equipa educativa, tive o cuidado de informar acerca do processo de tratamento de dados e das conclusões</p>

	<p>reconstrução.”</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “<b>A Responsabilidade</b> – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correcta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita.”</li><li>- “<b>A Integridade</b> – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”</li><li>- “<b>O Respeito</b> – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”</li></ul>	<p>retiradas, tendo em conta as questões de ética e a metodologia definidas.</p>
--	--	--

ANEXO L. Tabela  
categorial dos registos  
de observação

| " | | | " |

Tabela L1.

Tabela categorial dos registos de observação referentes aos diários de grupo

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
A. Ocorrências socio afetivas	Conflitos entre pares	“Não gostámos que os meninos se mordam.” (DG3_O.L._2nov2021).	3x
		“Não gostámos do dói-dói.” (DG3_M.G._2nov2021).	
		“Que os amigos guerreiem e puxem os brinquedos.” (DG9_M.C._13dez2021).	
	Afeto e amizade	“Gostámos do corte de cabelo da M.F. Foi a mãe dela que fez.” (DG4_O.L._onov2021).	10x
		“Gostámos da Paula da mala amarela.” (DG5_TODOS_15nov2021).	
		“Gostámos dos anos do L.E.” (DG6_O.L._22nov2021).	
		“Gostámos da coroa do L.N.” (DG9_M.G._13dez2021).	
		“Gostámos do bolo do L.N.” (DG9_V.R._13out2021).	
		“Gostámos do bolo da M.G.” (DG9_L.L._13out2021).	
		“Gostámos de ver o M.K.” (DG11_T.E._10jan2022).	
		“Gostámos de ouvir o L.D. dizer “laranja” (DG12_G.N._17jan2022).	
“Gostámos bolo da M.C.” (DG12_L.N._17jan2022).			
“De cantar os parabéns à M.C.” (DG12_T.E._17jan2022).			
Apropriação indevida e/ou	“Não gostámos dos jogos riscados.” (DG2_M.C._25out2021).	4x	

destruição de objetos	“Não gostámos que os amigos puxem o desenho do outro e rasgam. Depois temos de por fita cola.” (DG9_M.C._13dez2021).	
	“Que risquem as fotografias.” (DG15_T.E._7fev2022).	
	“De ver o crocodilo rasgado. Deu muito trabalho.” (DG15_G.S._14fev2022).	
Entreajuda	“Gostei que a Paula Melo ajudasse a fazer o pinguim.” (DG5_G.S._15nov2021).	4x
	“De ajudar o L.E., a M.F., e o I.P. a pintar o castanheiro.” (DG7_L.L._29nov2021).	
	“Gostámos do penteado que a Sandra fez a O.L.” (DG10_L.L._3jan2022).	
	“Gostámos de ver os meninos a ajudarem-se.” (DG1_A.S._10jan2022).	
Questões relacionadas com a partilha	“Gostámos da garagem que a Joana trouxe para nós.” (DG2_I.P._25out2021).	10x
	“Gostámos da partilha da V.R., do polvo.” (DG3_G.N._2nov2021).	
	“Gostámos do desenho do D.” (DG3_M.F._2nov2021).	
	“Gostámos do desenho que o Miguel deu.” (DG5_M.R._15nov2021).	
	“Gostámos de mostrar o animalário.” (DG7_L.A._29nov2021).	
	“Gostámos da música da Fernanda e das folhas.” (DG8_G.S._6dez2021).	
	“Do livro do L.A.” (DG13_I.P._24jan2022).	

		“Da história da Lála.” (DG14_M.F._31jan2022).	
		“Do livro da princesa da Rute.” (DG15_M.R._7fev2022).	
		“Do T.E. ter mostrado o cartão da biblioteca.” (DG15_M.G._7fev2022).	
	Comportamento inapropriado	“Não gostámos de ver meninos a portarem-se mal na casinha.” (DG4_L.A._G.S._8nov2021).	9x
		“Não gostámos que os meninos arrancassem as folhas.” (DG7_O.L._29nov2021).	
		“Não gostamos que atirem livros pelo ar” (DG10_G.N._3jan2022).	
		“Não gostamos que gritem.” (DG10_T.E._3jan2022).	
		“Não gostamos que façam birras para levar as maçãs para casa.” (DG11_A.R._10jan2022).	
		“Não gostamos que os meninos agarrem no estojo para bater. Por amor de Deus!!” (DG11_OUTROS_10jan2022).	
		“Que atrassem comida para o lixo.” (DG13_A.R._24jan2022).	
		“Que no momento do PROL estejam a fazer birras durante a história.” (DG13_A.R._24jan2022).	
		“Não gostamos que os meninos gritem e cusпам.” (DG14_O.L._31jan2022).	
	Outros	“Gostei do totó rosa.” (DG7_M.G._29nov2021).	5x
		“Gostei que a Andreia tirou a fotografia das minhas unhas.” (DG8_O.L._6dez2021).	

		“(Gostei) do bolo.” (DG9_L.D._13dez2021).	
		“Gostei do meu penteado.” (DG10_O.L._3jan2022).	
		“Gostei de voltar a sala e ver os trabalhos que os meninos e as meninas fizeram!” (DG16_A.A._14fev2022).	
B. Ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem	Autonomia	“Gostámos de ver o S.P. comer.” (DG2_M.G._25out2021).	2x
		“Gostámos de ver o L.E. a comer a sopa.” (DG4_G.S._8nov2021).	
	Questões relativas à aprendizagem e às atividades realizadas	“Gostámos de escrever a canção é o outono.” (DG2_L.N._25out2021).	17x
		“Gostámos da canção da dona aranha.” (DG3_G.N._2nov2021).	
		“Gostámos de fazer a coroa.” (DG4_T.E._8nov2021).	
		“Gostámos de mostrar as bolinhas.” (DG4_G.N._8nov2021).	
		“Gostámos da Paula a contar a história do crocodilo.” (DG5_M.R._15nov2021).	
		“Gostámos de fazer o desenho.” (DG6_M.F._22nov2021).	
		“Da história da cabacinha.” (DG8_L.A._6dez2021).	
		“Gostámos da zebra.” (DG9_M.F._13dez2021).	
		“Gostámos do livro da zebra camila.” (DG9_M.R._13dez2021).	
		“De ver o T.E. a participar no registo da culinária.” (DG11_A.R._10jan2022).	
		“Decorei o caderno.” (DG12_M.G._17jan2022).	

		<p>“Do livro “O cuquedo e o amor que mete medo.” (DG13_L.A._24jan2022).</p> <p>“De fazer a ovelha da canção, a encarnada.” (DG14_L.A._31jan2022).</p> <p>“As ovelhas da Lála. São rosa, azul, amarelo, vermelha e verde.” DG15_I.P._7fev2021).</p> <p>“Gostámos de escrever o nome no mostrar.” (DG15_L.A._7fev022).</p> <p>“Escrevi o meu nome.” (DG15_T.E._7fev2021).</p> <p>“Do cartão rosa para os livros.” (DG15_M.F._7fev2021).</p>	
	Experiências novas	<p>“Gostámos da massinha rosa e verde.” (DG2_M.C._25out2021).</p> <p>“Gostámos de relaxar.” (DG4_G.N._8nov2021).</p> <p>“Fizemos a pesquisa das sementes de jacarandá” (DG4_M.C._8nov2021)</p> <p>“Gostámos de ir ao salão.” (DG5_V.R._15nov2021).</p> <p>“Gostámos dos saquinhos com orelhas de coelho.” (DG6_G.N._22nov2021).</p> <p>“Gostámos de ver o teatro da quinta.” (DG7_L.A._29nov2021).</p> <p>“Gostámos dos carimbos.” (DG7_I.P._29nov2021).</p> <p>“Gostámos do teatro das castanhas.” (DG7_T.E._29nov2021).</p> <p>“Gostámos de pintar as unhas.” (DG12_M.F._17jan2022).</p>	12x

		“ Fizemos pão com chouriço.” (DG8_O.L._6dez2021).	
		“ De fazer fruta na panela da Sandra.” (DG15_O.L._7fev2021).	
		“ O G. e o L.A. foram a biblioteca buscar o livro do “Crocodilo apaixonado pela Girafa.”” (DG16_G.S._14fev2021).	
C. Ocorrências de organização e funcionamento do grupo	Transgressão ou cumprimento de regras da sala	“ Não gostámos de ver meninos a correr na sala.” (DG8_L.N._6dez2021).	4x
		“ Gostei como os meninos estão na biblioteca.” (DG1_M.R._2nov2021).	
		“ Gostei que a M.R. não vai fazer mais mordidas.” (DG3_T.E._2nov2021).	
		“ Gostámos de ver a M.R. a pedir desculpa, a M.C. foi linda” (DG11_OUTROS_10jan2022).	
Utilização de recursos	“ Pintar com canetas secas.” (DG4_G.S._8nov2021).	3x	
	“ Não ter tampas nas canetas.” (DG4_L.A._8nov2021).		
	“ Não gostámos de ver muitos desenhos e trabalhos sem o nome dos meninos.” (DG8_M.C._6dez2021).		
D. Referências a ocorrências significativas para o grupo	“ Fizemos tiras para uma moldura.” (DG1_L.A._18out2021).	43x	
	“ Fizemos recorte e colagem.” (DG1_L.A._18out2021).		
	“ Fizemos os nomes.” (DG1_O.L._18out2021).		
	“ Pesquisámos com a Sandra a letra do “Aqui no mar.”” (DG1_L.A._18out2021).		

	" Fizemos a fotografia para os cabides." (DG1 _M.C._ 18out2021).	
	" Pintámos tiras para fazer molduras." (DG2 _V.R._ 25out2021).	
	" Fizemos o mapa das presenças da sala dos 2 anos." (DG3 _T.E._ 2nov2021).	
	" Fizemos pinturas para os portefólios." (DG3 _G.N._ 2nov2021).	
	" Fizemos as letras do diário." (DG4 _L.A._ 8nov2021).	
	" Fizemos desenhos para o T.E." (DG4 _M.G._ 8nov2021).	
	" Fizemos as festas de aniversário do T.E. e da L.L. Fizeram 3 anos!" (DG4 _I.P._M.F._L.N._ 2nov2021).	
	" Fizemos um avião com os paus." (DG5 _L.N._ 15nov2021).	
	" Fizemos a ilustração do lavar as mãos." (DG5 _L.A._ 15nov2021).	
	" Fizemos as capas para por os papéis." (DG5 _M.R._ 15nov2021).	
	" Fizemos o desenho do pinguim." (DG6 _L.N._ 22nov2021).	
	" Fizemos ginástica no salão." (DG6 _L.A._ 22nov2021).	
	" Fizemos brincadeiras com a massinha." (DG6 _O.L._ 22nov2021).	
	" Pintámos o tronco e as castanhas." (DG7 _O.L._ 29nov2021).	
	" Pintámos a estrada para passar os carros do teatro." (DG7 _G.S._L.D._ 29nov2021).	
	" Fizemos ginástica e relaxar no salão." (DG7 _I.P._ 29nov2021).	
	" Fizemos um montão de folhas e atirámos ao ar." (DG7	

	_L.A._29nov2021).	
	“Fizemos brincadeiras com as folhas na rua.” (DG7 _L.L._29nov2021).	
	“Fizemos muitas zebras com canetas, lápis de carvão, com tintas, colámos olhos.” (DG9 _O.L._13dez2021).	
	“Fizemos jogos com madeira, cartão e rolhas.” (DG9 _G.N._13dez2021).	
	“Fizemos algumas reuniões para combinar o natal.” (DG9 _L.A._13dez2021).	
	“Fizemos ginástica a saltar.” (DG9 _I.P._13dez2021).	
	“Fizemos uma árvore de Natal para os senhores da farmácia.” DG9 _L.A._13dez2021).	
	“Fomos ver o M.K. e demos um presente.” (DG9 _O._13dez2021).	
	“Fizemos a pintura do pinheiro preto e colámos estrelas.” (DG9 _L.L._13dez2021).	
	“Gostei de colar estrelas, muitas.” (DG9 _M.F._13dez2021).	
	“Fizemos o presépio para a Paula M.” (DG9 _L.A._13dez2021).	
	“Fizemos ginásticas às rodas e com os arcos.” (DG10 _G.N._3jan2022).	
	“Fizemos os chocolates da M.C.” (DG11 _G.S._10jan2022).	
	“Fizemos as folhas da palmeira com a folha por cima.” (DG12 _M.C._17jan2022).	

		“ Fizemos a pesquisa da receita do bolo de coco.” (DG12 _L.A._17jan2022).	
		“ Pintámos as unhas” (DG12 _M.F._17jan2022)	
		“ Fizemos o registo do “sim e do não” do livro da Paula.” (DG13 _G.N._24jan2022).	
		“ O tronco da palmeira.” (DG13 _M.G._24jan2022).	
		“ Fizemos a árvore grande.” (DG13 _M.F._24jan2022).	
		“ Fizemos as ovelhas.” (DG14 _O.L._31jan2022).	
		“ Desenhámos o “mono” da história.” (DG14 _L.A._31jan2022).	
		“ Desenhos para a Paula.” (DG14 _I.P._31jan2022).	
		“ Fizemos um crocodilo.” (DG16 _L.L._14fev2021).	
E. Sugestões de trabalhos	Projetos	“ Fizemos o projeto do outono.” (DG1 _L.A._25out2021).	3x
		“ Fizemos o trabalho do papagaio.” (DG5 _L.A._15nov2021).	
		“ Fazer um castanheiro para pôr na área das experiências.” (DG7 _M.C._29nov2021).	
	Outras sugestões	“ Queremos fazer um desenho para a Marília e a Maria.” (DG1 _Todos_18out2021).	46x
		“ Queremos a história dos animais todos no sofá.” (DG1 _L.A._18out2021).	
		“ Queremos saber qual a música “aqui no mar”.” (DG1 _L.A._18out2021).	

		“Queremos que a Rute escreva a canção do vento.” (DG1 _L.N._18out2021).	
		“Queremos conhecer o J.M que é o mano da M.C. Vão uns e outros a seguir aos outros.” (DG2 _M.C._25out2021).	
		“Queremos conhecer a mana do G.S. Vão baixinho.” (DG2 _G.S._25out2021).	
		“Queremos fazer o teatro da canção do outono.” (DG2 _L.L._25out2021).	
		“Queremos uma agenda para sabermos os dias da semana e o que vamos fazer.” (DG3 _M.C._L.A._2nov2021).	
		“Queremos combinar onde pomos o projeto do outono.” (DG3 _M.C._2nov2021).	
		“Queremos relaxar outra vez.” (DG4 _G.S._8nov2021).	
		“Queremos ir com a Maria ao lixo da reciclagem.” (DG4 _G.S._18nov2021).	
		“Queremos pedir fotos aos pais para a agenda semanal.” (DG5 _M.C._15nov2021).	
		“Fazer pão com chouriço.” (DG6 _G.S._22nov2021).	
		“Ver nos computadores dos pais a música do vento abana as árvores.” (DG6 _O.L._22nov2021).	
		“Queremos ver mais teatros.” (DG7 _O.L._29nov2021).	
		“Queremos ir à exposição.” (DG7 _L.A._29nov2021).	

		“Queremos fazer o saco para os trabalhos.” (DG8 _M.G._6dez2021).	
		“Queremos fazer o saco do L.D.” (DG8 _I.P._6dez2021).	
		“Queremos ouvir a história dos cuquedos.” (DG8 _T.E._6dez2021).	
		“Queremos ouvir a história do Lobo.” (DG8 _I.P._6dez2021).	
		“Fazer os presentes para levar para casa.” (DG8 _V.R._6dez2021).	
		“Queremos o desenho de uma galinha grande.” (DG9 _T.E._13dez2021).	
		“A farmácia quer ajuda para a montra de Natal e nós queremos fazer.” (DG9 _M.C._13dez2021).	
		“Queremos ouvir mais histórias.” (DG9 _G.N._13dez2021).	
		“Queremos a história da zebra camila.” (DG9 _M.F._13dez2021).	
		“Queremos ver o filme da zebra camila no computador.” (DG9 _G.S._13dez2021).	
		“Queremos o mapa de presenças com fotos dos meninos” (DG9 _M.C._13dez2021).	
		“Queremos a sala com o Natal.” (DG9 _I.P._13dez2021).	
		“Queremos luzes que piscam na sala.” (DG9 _V.R._13dez2021).	
		“Queremos fazer mais ginástica com a Andreia.” (DG10 _L.A._3jan2022).	
		“Fazer as bolachas com a Rute.” (DG11 _V.R._10jan2022).	

		“Contar uma história aos meninos do JI.” (DG11_OUTROS_10jan2022).	
		“Ver uma folha de palmeira e um coco.” (DG12_M.C._17jan2022).	
		“Ver as palmeiras no filme.” (DG12_L.L._17jan2022).	
		“Mostrar o cartão da biblioteca.” (DG12_T.E._17jan2022).	
		“Almoçar na sala.” (DG13_G.N._24jan2022).	
		“Fazer cuquedos.” (DG13_L.A._24jan2022).	
		“Ir a biblioteca levar o livro.” (DG13_M.C._24jan2022).	
		“Fazer pintura com esponja.” (DG13_L.A._24jan2022).	
		“Fazer as ovelhas da canção.” (DG13_M.G._24jan2022).	
		“Ver cinema na sala com pipocas.” (DG14_L.A._31jan2022).	
		“Levar as ovelhas à Lála.” (DG15_G.N._7fev2022).	
		“Ir a biblioteca buscar o livro do Cornelius.” (DG15_L.A._7fev2022).	
		“Que os meninos façam uma comunicação (das palmeiras) para os bebés da sala 1 ano I.” (DG15_OUTROS_7fev2022).	
		“Um crocodilo grande e pequeno.” (DG16_G.S._14fev2022).	
		“Fazer a comunicação para a sala 1 ano.” (DG16_M.C._14fev2022).	

ANEXO M. Transcrição das  
entrevistas realizadas às  
crianças

| | ' ' | | ' ' |

**Criança – G. S.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** É falar.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Gosto. Porque gosto.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Falar das coisas.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** É aquilo para escrever o gostámos.

**Estagiária:** O que podemos registar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Se gostámos de fazer isto.

**Criança – G. N.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** É falar, é fazer músicas.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Gosto. Gosto de falar de fazer legos, dos trabalhos, de brincar e das outras coisas.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Eu posso comunicar que eu fiz o brincar aos cowboys, que eu faço jogos.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** O diário é comunicar e é ver.

**Estagiária:** O que podemos registar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Sobre se comemos lá fora e sobre brincar lá fora. Posso escrever o meu nome.

**Criança – I. P.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** É falar.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Sim. Porque gosto de falar de quando vou lá para fora.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Gosto de falar das brincadeiras e dos carros.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** É para escrever. E também para saber “não pôr os dedos no nariz e na boca” e “não beliscar”.

**Estagiária:** O que podemos registrar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Pôr fotografias e escrever que cantámos músicas. Que gostámos de brincar com os carros e os camiões.

**Criança – L. L.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** É sobre fazer as conversas.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Sim. Porque temos uma sala onde podemos conversar e fazer combinados.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Sobre brincar no escorrega e dos bebés.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** É para pôr uma fotografia das plasticinas mágicas.

**Estagiária:** O que podemos registrar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Fazer combinados para uma festa de balões, que fizestes desenhos. Gostámos de fazer as coisas importantes.

**Criança – L. N.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** É falar.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Sim, porque gosto de falar.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Gosto de dizer que brincam comigo, de falar dos super-heróis, do Hulk.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** É o diário, a sexta-feira. São as letras.

**Estagiária:** O que podemos registrar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Não fugir dos avós, de partilhar o lobo, que fiz o arrumar os brinquedos. Que queremos fazer os desenhos.

**Criança – L. A.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** Comunicar é falar.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Sim. Eu gosto de comunicar porque gosto de fazer canções e falar.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Canções, falar e falar sobre animais. E também dos dinossauros.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** O Diário é o diário do grupo. Tem as colunas que diz não gostámos, gostámos, fizemos e queremos.

**Estagiária:** O que podemos registar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Perguntas e se não gostamos de alguma coisa, gostamos de alguma coisa, fizemos alguma coisa e queremos alguma coisa.

**Criança – M. C.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** É falar dos dias que são os dias dos avós, das mães, dos pais, o dia da criança, o dia da família, é isso.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Sim. Porque é bom, é bom falar.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Podemos falar de tudo. Falar do fim de semana e dizer que gostamos de abraços e beijinhos.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** O diário é uma folha que a gente pode escrever.

**Estagiária:** O que podemos registar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** que não gostamos, gostamos, se gostamos mais ou menos, o que fizemos e o que queremos. Eu gosto de escrever que gosto de tudo.

**Criança – M. F.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** Vou falar.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Sim, falar com os amigos.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Das marchas de Lisboa, das coisas que faço,

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** É escrever.

**Estagiária:** O que podemos registrar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Para escrever coisas, os nomes. Gostei de escrever o “i”.

**Criança – M.G.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** É falar.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Sim. Porque dizes coisas.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Dizer coisas importantes, desenhar um desenho, sobre desenhar o pai e a mãe.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** É para escrever para combinar para ir à rua.

**Estagiária:** O que podemos registrar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Gosto de escrever que o cão Simba do I. mordeu o braço. Gosto de escrever no diário que vamos dar um passeio. Gosto de pôr perguntas, assim, de escrever letras.

**Criança – M.R.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** Falar.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Sim. Gosto de falar tanto.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Falar dos meus trabalhos.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** É para escrever.

**Estagiária:** O que podemos registrar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Vou escrever “não gosto que os meninos empurram.”

**Criança – O. L.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** É falar.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Sim.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Fui ao parque com o meu pai.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** É para escrever. O diário é de todos.

**Estagiária:** O que podemos registar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Que fizemos os desenhos.

**Criança – T. E.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** É falar.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Sim. Gosto de falar das coisas.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Falar dos brinquedos.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** É o combinar.

**Estagiária:** O que podemos registar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** As coisas que fizemos.

**Criança – V. R.**

**Estagiária:** O que é comunicar?

**Criança:** É falar com os amigos.

**Estagiária:** Gostas de comunicar? E porquê?

**Criança:** Gosto. Porque sim.

**Estagiária:** O que podemos comunicar?

**Criança:** Posso mostrar a minha pulseira e a mala.

**Estagiária:** O que é o “Diário do Grupo”?

**Criança:** É o gostámos.

**Estagiária:** O que podemos registar no “Diário do Grupo”?

**Criança:** Gosto dos amigos.

ANEXO N. Tabela  
categorial das  
entrevistas realizadas às  
crianças

| " | | " |

Anexo N1.

*Tabela categorial das entrevistas realizadas às crianças*

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
Comunicação	Conceções sobre a comunicação	Falar	"É falar." (G.S.)
			"É falar." (I.P.)
			"Comunicar é falar." (L.A.)
			"É sobre fazer as conversas." (L.L.)
			"É falar." (L.N.)
			"Vou falar." (M.F.)
			"É falar." (M.G.)
			"Falar." (M.R.)
			"É falar." (O.L.)
			"É falar." (T.E.)
		"É falar com os amigos." (V.R.)	
		Música	"É falar, é fazer músicas." (G.N.)
Celebrações	"É falar dos dias que são os dias dos avós, das mães, dos pais, o Dia da Criança, o dia da família, é isso." (M.C.)		

	Se gosta de comunicar	Positiva	"Gosto." (G.S.)
			"Gosto." (G.N.)
			"Sim." (I.P.)
			"Sim." (L.A.)
			"Sim." (L.L.)
			"Sim." (L.N.)
			"Sim." (M.C.)
			"Sim." (M.F.)
			"Sim." (M.G.)
			"Sim." (M.R.)
			"Sim." (O.L.)
			"Sim." (T.E.)
			"Gosto." (V.R.)
			Justificação do ato de comunicar
"Porque gosto de falar de quando vou lá para fora." (I.P.)			
"Porque gosto de falar." (L.N.)			
"Porque é bom, é bom falar." (M.C.)			
"Falar com os amigos." (M.F.)			

			<i>"Porque dizes coisas."</i> (M.G)
			<i>"Gosto de falar tanto."</i> (M.C.)
			<i>"Gosto de falar das coisas."</i> (T.E.)
		Combinar	<i>"Porque temos uma sala onde podemos (...) fazer combinados."</i> (L.L.)
		Canções	<i>"Eu gosto de comunicar porque gosto de fazer canções e falar."</i> (L.A.)
		Brincadeiras	<i>"Gosto de falar de fazer legos, dos trabalhos, de brincar e das outras coisas."</i> (G.N.)
		Sem justificação	<i>"(...)"</i> (O.L.)
	Diferentes tipos de comunicação	Falar	<i>"Porque sim."</i> (V.R.)
			<i>"Falar das coisas."</i> (G.S.)
			<i>"Podemos falar de tudo. Falar do fim de semana."</i> (M.C.)
		Brincadeiras	<i>"Dizer coisas importantes."</i> (M.G.)
			<i>"Eu posso comunicar que eu fiz o brincar aos cowboys, que eu faço jogos."</i> (G.N.)
			<i>"Gosto de falar das brincadeiras."</i> (I.P.)
			<i>"Sobre brincar no escorrega."</i> (L.L.)

			<i>"Gosto de dizer que brincam comigo."</i> (L.N.)
		Canções	<i>"Canções."</i> (L.A.)
		Partilhas	<i>"Falar dos super-heróis, do Hulk."</i> (L.N.)
			<i>"Das marchas de Lisboa, das coisas que faço."</i> (M.F.)
			<i>"Fui ao parque com o meu pai."</i> (O.L.)
			<i>"Posso mostrar a minha pulseira e a mala."</i> (V.R.)
		Animais	<i>"Falar sobre animais. E também dos dinossauros."</i> (L.A.)
		Trabalhos	<i>"Falar dos meus trabalhos."</i> (M.C.)
			<i>"Desenhar um desenho, sobre desenhar o pai e a mãe."</i> (M.G.)
		Brinquedos	<i>"Gosto de falar (...) dos carros."</i> (I.P.)
			<i>"Dos bebés."</i> (L.L.)
			<i>"Falar dos brinquedos."</i> (T.E.)
		Afetividade	<i>"Dizer que gostamos de abraços e beijinhos."</i> (M.C.)
Diário de Grupo	Conceções sobre o Diário de Grupo	Escrever	<i>"É aquilo para escrever o gostámos."</i> (G.S.)
			<i>"É para escrever."</i> (I.P.)
			<i>"O diário é uma folha que a gente pode escrever."</i> (M.C.)

			"É escrever." (M.F.)
			"É para escrever para combinar para ir à rua." (M.G.)
			"É para escrever." (M.R.)
			"É para escrever." (O.L.)
		Comunicar	"O diário é comunicar e é ver." (G.N)
		Ver	"O diário é (...) ver." (G.N.)
		Noção temporal	"É o diário, a sexta-feira." (L.N.)
		Letras	"São as letras." (L.N.)
		Regras	"Para saber "não pôr os dedos no nariz e na boca" e "não beliscar". (I.P.)
		Fotografias	"É para pôr uma fotografia das plasticinas mágicas." (L.L.)
		Combinar	"É o combinar." (T.E.)
		Sentimento de pertença	"O Diário é o diário do grupo." (L.A.)
			"O Diário é de todos." (O.L.)
		Descrição física	"Tem as colunas que diz não gostámos, gostámos, fizemos e queremos." (L.A.)

	Diferentes tipos de registo no Diário de Grupo		<i>“É o gostámos.” (V.R.)</i>
		Brincadeiras	<i>“Sobre se comemos lá fora e sobre brincar lá fora.” (G.N.)</i>
		Escrever	<i>“Posso escrever o meu nome.” (G.N.)</i>
			<i>“Perguntas.” (L.A.)</i>
			<i>“Eu gosto de escrever que gosto de tudo.” (M.C.)</i>
			<i>“Para escrever coisas, os nomes. Gostei de escrever o ‘i’.” (M.F.)</i>
			<i>“Gosto de pôr perguntas, assim, de escrever letras.” (M.G.)</i>
		Regras	<i>“Não fugir dos avós, de partilhar o lobo, que fiz o arrumar os brinquedos.” (L.N.)</i>
			<i>“Vou escrever ‘não gosto que os meninos empurram’.” (M.R.)</i>
		Planificar	<i>“Fazer combinados para uma festa de balões.” (L.L.)</i>
			<i>“Que queremos fazer os desenhos.” (L.N.)</i>
			<i>“Que vamos dar um passeio.” (M.G.)</i>
		Avaliar	<i>“Se gostámos de fazer isto.” (G.S.)</i>
			<i>“Que gostámos de brincar com os carros e os camiões.”</i>

			(I.P.)
			<i>“Gostámos de fazer as coisas importantes.”</i> (L.L.)
		Registar	<i>“Pôr fotografias e escrever que cantámos músicas.”</i> (I.P.)
			<i>“Que fizestes desenhos.”</i> (L.L.)
			<i>“Que fizemos os desenhos.”</i> (O.L.)
			<i>“As coisas que fizemos.”</i> (T.E.)
		Partilhas	<i>“Que o cão Simba do I. mordeu o braço.”</i> (I.P.)
		Afetividade	<i>“Gosto dos amigos.”</i> (V.R.)
		Descrição física	<i>“Perguntas e se não gostamos de alguma coisa, gostamos de alguma coisa, fizemos alguma coisa e queremos alguma coisa.”</i> (L.A.);
			<i>“Que não gostamos, gostamos, se gostamos mais ou menos, o que fizemos e o que queremos.”</i> (M.LC.)

ANEXO 0. Transcrição da  
entrevista realizada à  
educadora cooperante

| " | | " |

Esta entrevista tem como objetivo obter informação relativamente às suas conceções acerca da (i) comunicação em contexto de jardim de infância e (ii) das potencialidades do instrumento de regulação “*Diário de Grupo*”. Serão garantidos a confidencialidade e o anonimato dos dados. Obrigada pela sua colaboração.

**1. O que significa, para si, comunicar?**

Penso que comunicar é dar-me a conhecer e conhecer o outro, é cooperar, é educar, é ser e estar com todos. Acredito que o relacionamento que o educador estabelece com a criança, depende diretamente da comunicação, ou seja, da linguagem, dos gestos, das expressões faciais e do tom de voz.

**2. Qual a importância da comunicação em contexto de jardim de infância?**

Sendo a linguagem uma ferramenta importante para a aprendizagem, a comunicação é um recurso importante para o educador. Falar e ouvir falar, para depois comunicar, ler para e com as crianças, contar histórias, cantar canções e conversar, demonstra quanto é importante a comunicação numa sala de jardim de infância.

**3. Qual a importância do “*Diário de Grupo*” na sua ação educativa?**

No *diário de grupo* comunica-se todos os dias e todos são protagonistas da sua comunicação. Regista-se momentos vividos no presente (gostamos), do passado (fizemos) e do futuro (queremos). O *diário* é sem dúvida a memória de um grupo (crianças e equipa). No fundo o *diário* é uma história que se constrói e reconstrói, onde a democracia e os valores são os pilares principais. É um instrumento por excelência, porque ensina a criança a pensar, a refletir e a olhar para si e para o outro como pessoas com direitos e deveres.

**4. Considera que a comunicação das crianças pode, de alguma forma, ser potenciada pelo “*Diário de Grupo*”? Se sim, de que forma?**

Sim, a comunicação da criança é potenciada pelo *diário*, se a equipa de sala e o grupo “viver” o *diário*, ou seja, se o *diário* fizer parte do seu dia a dia. A criança fala, para que o adulto escreva no *diário* ou então escreve e desenha neste, vendo desta forma os seus pensamentos, ideias/sugestões, desejos e

críticas espelhados. Mas é na reunião de conselho, no final da semana, que surgem pequenos debates, partilhas de ideias e sugestões/planificações. O diário só tem sentido se for realizada a reunião de conselho. Inicia-se outra semana e um outro diário com outros registos de outras vivências. A comunicação das crianças é sem dúvida potenciada pelo diário se a equipa/adultos viverem o diário.

**5. De que forma promove a participação das crianças no “*Diário de Grupo*”?**

Ao escrever no diário, durante a reunião, estou a “mostrar “à criança o meu registo (o que penso ou sinto) e estou de certa forma a convidá-la a participar. Quando a criança expressa uma emoção, uma vivência ou ideia, através do desenho e depois com o adulto, coloca-o no diário, sente que tem a liberdade e voz. Sente o diário como sendo seu e de todos.

**6. O “*Diário de Grupo*” pode potenciar a comunicação entre o adulto e a criança? Se sim, de que forma?**

O diário de grupo potencia a comunicação entre todos, criança/criança e criança/adulto. Na reunião de conselho, ao ler o diário, observamos, que quase todos querem ser escutados e os mais tímidos são convidados a falar. O adulto valoriza sempre a participação de todos na reunião, incentivando mais uma vez a comunicação.

**7. De momento, recorda-se de mais alguma informação que considere pertinente acrescentar a esta entrevista?**

Não.

ANEXO P. Transcrição da  
entrevista realizada à  
auxiliar de ação  
educativa

| | " | | " |

Esta entrevista tem como objetivo obter informação relativamente às suas conceções acerca da (i) comunicação em contexto de jardim de infância e (ii) das potencialidades do instrumento de regulação “*Diário de Grupo*”. Serão garantidos a confidencialidade e o anonimato dos dados. Obrigada pela sua colaboração.

**1. O que significa, para si, comunicar?**

Comunicar é uma forma de interação entre as pessoas. Através dessa interação existe partilha, diálogo e também a comunicação não verbal, através da linguagem corporal.

**2. Qual a importância da comunicação em contexto de jardim de infância?**

A comunicação é a base da construção de interações em jardim de infância, assim como das aprendizagens e do conhecimento entre todos.

**3. Qual a importância do “*Diário de Grupo*” na sua ação educativa?**

O diário de grupo é o motor do modelo pedagógico, no qual são registadas as memórias e vivências do grupo. No diário todos são protagonistas e com este instrumento, ajudamos as crianças no desenvolvimento da sua comunicação, da sua capacidade de reflexão e a colocarem-se no lugar do outro.

**4. Considera que a comunicação das crianças pode, de alguma forma, ser potenciada pelo “*Diário de Grupo*”? Se sim, de que forma?**

Sim, penso que a comunicação das crianças pode ser potenciada pelo diário de grupo porque nele a criança tem o seu momento em que é protagonista, tem voz, é ouvida, pode fazer os seus registos e assinar. Acredito que com o diário a criança também se sente parte de uma comunidade, na qual pode partilhar, sugerir e debater as questões do dia a dia.

**5. De que forma promove a participação das crianças no “*Diário de Grupo*”?**

Promovo a participação das crianças através da apropriação que vou fazendo do diário, da forma como o utilizo, sendo assim modelo para elas. Também o faço sempre que me mostro disponível, ouvindo-a e sendo escriba do seu registo no diário.

**6. O “*Diário de Grupo*” pode potenciar a comunicação entre o adulto e a criança? Se sim, de que forma?**

O diário promove a comunicação entre todos os elementos da comunidade que nele participem. Durante a sua leitura, o adulto como mediador, convida todos os elementos a participar, a falar e a debater.

**7. De momento, recorda-se de mais alguma informação que considere pertinente acrescentar a esta entrevista?**

Não.

ANEXO Q. Tabela categorial  
das entrevistas realizadas  
à equipa educativa

| | " | | " |

Tabela Q1.

*Tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa*

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
Comunicação	Conceções sobre a comunicação	Promoção de competências relacionais	“comunicar é dar-me a conhecer e conhecer o outro (...) é ser e estar com todos.” (R.)
			“diálogo e também a comunicação não verbal, através da linguagem corporal” (S.)
		Linguagem verbal e não verbal	“da linguagem, dos gestos, das expressões faciais e do tom de voz” (R.)
		Cooperação	“é cooperar” (R.)
		Educação	“é educar” (R.)
		Interação	“Comunicar é uma forma de interação entre as pessoas” (S.)
		Relação adulto-criança	“Acredito que o relacionamento que o educador estabelece com a criança, depende diretamente da comunicação” (R.)
		Partilhar	“Através dessa interação existe partilha” (S.)

	Comunicação em contexto de jardim de infância	Recurso para o educador	“Sendo a linguagem uma ferramenta importante para a aprendizagem a comunicação é um recurso importante para o educador” (R.)
		Escuta ativa	“Falar e ouvir falar para depois comunicar” (R.)
		Ler	“ler para e com as crianças” (R.)
		Histórias	“contar histórias” (R.)
		Música	“cantar canções” (R.)
		Conversar	“Conversar, demonstra quanto é importante a comunicação numa sala de jardim de infância” (R.)
		Construção de interações	“A comunicação é a base da construção de interações em jardim de infância” (S.)
		Conhecimento	“A comunicação é a base da construção (...) assim como das aprendizagens e do conhecimento entre todos” (S.)
Diário de Grupo	Importância do Diário de Grupo na ação educativa	Comunicação diária	“No diário de grupo comunica-se todos os dias” (R.)
		Dar voz	“todos são protagonistas da sua comunicação” (R.)
			“No diário todos são protagonistas” (S.)

		Registrar	“Regista-se momentos vividos no presente (gostamos), do passado (fizemos) e do futuro (queremos)” (R.)
		Mémoria do grupo	“O diário é sem dúvida a memória de um grupo (crianças e equipa)” (R.)
			“No fundo o diário é uma história que se constrói e reconstrói” (R.)
			“são registadas as memórias e vivências do grupo” (S.)
		Motor do modelo pedagógico	“O diário de grupo é o motor do modelo pedagógico” (S.)
		Desenvolvimento da comunicação	“com este instrumento, ajudamos as crianças no desenvolvimento da sua comunicação” (S.)
		Democracia e valores	“a democracia e os valores são os pilares principais” (R.)
	Instrumento de reflexão	“É um instrumento por excelência, porque ensina a criança pensar, a refletir e a olhar para si e para o outro como pessoas com direitos e deveres” (R.)	
“com este instrumento, ajudamos as crianças no desenvolvimento (...) da sua capacidade de reflexão e a colocarem-se no lugar do outro” (S.)			
Comunicação potenciada pelo Diário de Grupo	Positiva	“Sim, a comunicação da criança é potenciada pelo diário” (R.)	
		“Sim, penso que a comunicação das crianças pode ser potenciada pelo diário de grupo” (S.)	

		Instrumento integrado na rotina	“se a equipa de sala e o grupo “viver” o diário, ou seja, se o diário fizer parte do seu dia a dia” (R.)
		Adulto como escriba	“A criança fala, para que o adulto escreva no diário” (R.)
		Dar voz à criança	“ou então escreve e desenha neste, vendo desta forma os seus pensamentos, ideias/sugestões, desejos e críticas espelhados” (R.)
			“porque nele a criança tem o seu momento em que é protagonista, tem voz, é ouvida, pode fazer os seus registos e assinar” (S.)
		Sentimento de pertença	“Acredito que com o diário a criança também se sente parte de uma comunidade” (S.)
		Reunião de Conselho	“O diário só tem sentido se for realizada a reunião de conselho” (R.)
		Debates	“Mas é na reunião de conselho no final da semana, que surgem pequenos debates, partilhas de ideias e sugestões/planificações” (R.)
			“pode partilhar, sugerir e debater as questões do dia a dia” (S.)
		Registrar	“Inicia-se outra semana e um outro diário com outros registos de outras vivencias” (R.)

	Comunicação adulto/criança	Positiva	<p>“O diário de grupo potencia a comunicação entre todos criança/criança e criança/adulto” (R.)</p> <p>“O diário promove a comunicação entre todos os elementos da comunidade que nele participem” (S.)</p>
		Promoção de interações	“Na reunião de conselho ao ler o diário, observamos, que quase todos querem ser escutados e os mais tímidos são convidados a falar” (R.)
		Valorização	“O adulto valoriza sempre a participação de todos na reunião” (R.)
		Adulto mediador	“Durante a sua leitura, o adulto como mediador, convida todos os elementos a participar, a falar e a debater” (S.)
		Incentivo à comunicação	“incentivando mais uma vez a comunicação” (R.)
Papel do adulto	Papel do adulto na promoção da participação	Adulto modelo	<p>“Ao escrever no diário durante a reunião estou a “mostrar “à criança o meu registo (o que penso ou sinto) e estou de certa forma a convidá-la a participar” (R.)</p> <p>“Promovo a participação das crianças através da apropriação que vou fazendo do diário, da forma como o utilizo, sendo assim modelo para elas” (S.)</p>
		Disponibilidade do adulto	“Também o faço sempre que me mostro disponível, ouvindo-a e sendo escriba do seu registo no diário” (S.)

		Promoção da participação	“Quando a criança expressa uma emoção, uma vivência ou ideia através do desenho e com o adulto o coloca no diário, sente que tem liberdade e voz” (R.)
		Promoção do sentimento de pertença	“Sente o diário como sendo seu e de todos” (R.)

