

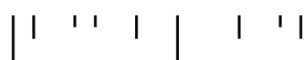


Entre o querer e o ser: as dificuldades de se tornar educadora

Maria Benedita Cabral Campello Duarte Turras

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

2021



Entre o querer e o ser: as dificuldades de se tornar educadora

Maria Benedita Cabral Campello Duarte Turras

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

2021

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Sendo verdade que este tipo de agradecimentos públicos não condiz comigo, também é verdade que não teria chegado a esta fase do final da minha formação superior inicial sem a ajuda de pessoas da minha vida às quais não poderia deixar de agradecer.

Em primeiro lugar, obrigada a toda a minha família. Uma excelente educadora disse-me um dia que eu tinha qualidades importantes numa educadora que não se aprendiam na faculdade, mas em casa. Assim, foi com a minha família que aprendi e continuo a aprender muitos dos valores, atitudes e posturas que levo hoje e sempre para a minha prática.

A essa excelente educadora de que falava, a Luísa, devo um enorme agradecimento pelo exemplo não só enquanto educadora, mas enquanto pessoa. Obrigada por toda a partilha de conhecimento, pelas reflexões que me abriram os olhos para o que realmente interessa e para as alegrias da nossa profissão, e por ser uma mentora em todo o sentido da palavra. Obrigada também à Mónica por me mostrar a importância de ser genuína na minha relação com as crianças, não tendo medo de lhes mostrar quando estou feliz, triste, desapontada ou entusiasmada. E à Tânia, à Cláudia, à Rita e à Sónia, obrigada por me darem a confiança para arriscar, sabendo que vos tinha comigo para me apoiar em qualquer situação.

À Filipa, à Raquel e à Rute que durante mais de um ano me acompanharam nas dúvidas e no choro, nos bolos e nas conversas sobre tudo e sobre nada. Rapidamente se tornaram um apoio importante, amigas de confiança e educadoras com quem teria todo o prazer de trabalhar. Sei que grandes coisas vos esperam.

À Catarina, Cláudia, Isa, Joana, Mónica e Raquel, porque sem vocês nem tinha chegado ao mestrado. Ou se calhar tinha, mas não teria tipo metade da piada. Foram cinco anos duros para todas, mas foi um privilégio ter feito este percurso convosco. Crescemos e vamos continuar a crescer juntas enquanto profissionais de educação, com toda a alegria e loucura que nos caracteriza.

Ao estimado professor Tiago Almeida, por no meio de tanta desorganização e psicanálises me ter ajudado a crescer, a refletir e a conhecer-me mais a mim própria. Obrigada por toda a exigência, respeito, transparência e pela paciência nos momentos de dúvidas e nas alturas em que “já não dava para mais”.

A todas crianças com que me cruzei ao longo do meu caminho e aquelas que ainda nem conheci. Por me trazerem até aqui e me darem forças para continuar.

Resumo

O presente documento apresenta uma análise crítica e reflexiva sobre a prática e a investigação desenvolvidas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). Esta prática decorreu na valência de Jardim de Infância com um grupo de 20 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. Deste modo, estive, ao longo de 7 meses (entre novembro de 2020 e maio de 2021) inserida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) regida pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). Relativamente, à investigação “Entre o querer e o ser: as dificuldades de se tornar educadora” aqui retratada consiste no estudo de uma temática que surge da prática para a prática. Assim, com a investigação em questão foi minha intenção olhar para a minha prática, de forma a perceber se a mesma ia ao encontro da educadora que pretendo ser e identificar oportunidades de melhoria na minha ação pedagógica.

Esta é, então, uma investigação-ação desenvolvida ao longo de sete meses, com recurso, sobretudo, à observação direta e indireta registada através de notas de campo e registo videográficos. Tendo identificado alguns aspetos a melhorar na minha prática, os resultados da segunda fase apontam para uma evolução, ainda que continuem a existir questões a melhorar. Esta investigação e o presente relatório na sua totalidade são bastante marcados pela reflexão e, mais concretamente, pela autorreflexão com o propósito de compreender a minha identidade enquanto educadora de infância e apostar na melhoria e contínua construção da mesma.

Palavras-chave: Autorreflexibilidade; Profissionalidade docente; Educação de Infância; Estratégias de mediação de grupo; Grande grupo; Pequeno grupo

Abstract

This document presents a critical and reflective analysis of the practice and research developed within the Supervised Professional Practice II (PPSII). This practice took place in a kindergarten with a group of 20 children aged between 3 and 6 years. That way, for 7 months (between November 2020 and May 2021), I was part of a Private Institution of Social Solidarity conducted by the Movimento da Escola Moderna (MEM). Regarding the investigation “Between wanting and being: the difficulties of becoming a kindergarten teacher” portrayed here consists of the study of a theme that arises from practice to the practice. Thus, with the investigation in question, my intention was to look at my practice, in order to see if it met the kindergarten teacher I intend to be and to identify opportunities for improvement in my pedagogical action.

This is, then, an action research developed over seven months, using, above all, direct and indirect observation recorded through field notes and videographic records. Having identified some aspects for improvement in my practice, the results of the second phase point to an evolution, although there are still issues for improvement. This investigation and the present report in its entirety are quite marked by reflection and, more specifically, by self-reflection with the purpose of understanding my identity as a kindergarten teacher and betting on its continuous improvement and construction.

Keywords: Self-reflexibility; Teaching professionalism; Childhood Education; Group mediation strategies; Large group; Small group

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1.Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo	4
1.1. Caracterização do Meio.....	5
1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	6
1.3. Caracterização da Equipa Educativa.....	7
1.4. Caracterização das Famílias	10
1.5. Caracterização do Grupo de Crianças.....	13
1.6. Caracterização do Ambiente Educativo	21
2. Análise Reflexiva da Ação	26
2.1. Intenções, Estratégias, Objetivos e Avaliação da Ação	27
3. Investigação em JI	36
3.1. Identificação e Fundamentação da Problemática	37
3.2. Revisão de Literatura	39
3.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	47
3.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	50
4.Construção da Profissionalidade.....	68
5.Considerações Finais	74
Referências	76
Anexos	62
Anexo A. Portefólio Individual – Registos, Reflexões e Planificações	86
Anexo B. Análise de Conteúdo – Caracterização do Grupo	248
Anexo C. Caraterização do Grupo de Crianças	287
Anexo D. Agenda Semanal.....	268
Anexo E. Planta da Sala	273
Anexo F. Entrevistas – Diretora Técnica e Educadora Cooperante.....	322
Anexo G. Relatório do Projeto dos Países	313
Anexo H. Carta de Apresentação às Famílias.....	390
Anexo I. Protocolo de Consentimento Informado Apresentado às Famílias	394
Anexo J. Portefólio do Di.....	397
Anexo K. Roteiro Ético	414
Anexo L. Notas de Campo Analisadas no Âmbito da Investigação	421
Anexo M. Transcrição dos Vídeos Realizados no Âmbito da Investigação	458
Anexo N. Análises de Conteúdo	351
Anexo O. Gráficos Realizados no Âmbito da Investigação.....	705

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estratégias utilizadas nos diferentes momentos de interação da 1ª fase 54

Figura 2. Estratégias utilizadas nos diferentes momentos de interação da 1ª e 2ª fase 64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Frequência das categorias e subcategorias analisadas na 1ª fase da investigação.....	51
Tabela 2. Frequência das categorias e subcategorias analisadas na 1ª e 2ª fase da investigação.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS

Aux.	Auxiliar
CME	Contar, Mostrar ou Escrever
E.F.	Educação Física
Ed.	Educadora
Est.	Estagiária
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NC	Nota de Campo
PP	Projeto Pedagógico de Sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
TC	Tempo Comparticipado

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No que concerne à formação de futuros profissionais de educação, a prática supervisionada em diferentes contextos socioeducativos e valências é crucial, no sentido de possibilitar o contacto com novas experiências, fomentar a capacidade de reflexão alicerçada na prática e desenvolver competências investigativas. Neste seguimento, de acordo com Alarcão (2002), é através da prática profissional e de todas as dúvidas e decisões que dela surgem que os profissionais de educação “constroem e reconstróem o seu conhecimento” (p.129). Esta construção de conhecimento torna-se possível não só através da prática, como também da reflexão sistemática e constante que a deve acompanhar, do “diálogo permanente com as situações e os actores que [nela] actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadradores” (*idem*, p.219).

Assim, o presente relatório de estágio surge com o culminar da PPSII realizada com um grupo da valência de Jardim de Infância (JI). Este tem, então, como objetivos não só registar e desenvolver de forma fundamentada ideias sobre as intenções, motivações e processo vividos ao longo da prática, mas também apresentar uma componente de reflexão crítica e avaliação de todo o processo de intervenção. É ainda exposto, através do presente documento, o modelo pessoal de intervenção educativa eticamente situado, refletido e fundamentado que foi sendo construído no decurso de toda a PPS. Assim, abordarei as competências essenciais desenvolvidas para a minha futura intervenção profissional, bem como de atitudes investigativas apreendidas ao longo de sete meses de prática (entre novembro de 2020 e maio de 2021) que realizei com um grupo de 20 crianças.

Com efeito, como veremos, a reflexão esteve sempre presente, tanto na elaboração deste relatório, como ao longo de toda a minha prática e a investigação que desenvolvi, tendo sido crucial para a compreensão e melhoria da minha ação pedagógica. Esta investigação centrou-se, assim, na minha postura enquanto educadora-estagiária, nomeadamente no meu modo de me relacionar e interagir com as crianças e está contextualizada e apresentada num dos cinco grandes capítulos que constituem o presente relatório de estágio.

Neste seguimento, o primeiro capítulo deste documento foi desenvolvido após um período de observação, consistindo na caracterização do contexto socioeducativo e do meio em que este está inserido, do grupo de crianças e das suas famílias, da equipa educativa e do ambiente educativo. Para esta caracterização recorri não só à informação adquirida através da observação direta, mas também através de conversas

informais, da leitura do Projeto Pedagógico de Sala (PP) e de entrevistas realizadas tanto à educadora cooperante como à diretora pedagógica.

A análise reflexiva da intervenção, por sua vez, foi elaborada partindo dessa caracterização. Deste modo, neste capítulo são expostas não só as minhas intenções para a ação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, como também a contextualização das mesmas com base as caracterizações apresentadas. Ademais, é ainda explicitado todo o processo de intervenção, ilustrado com diversos exemplos da minha prática.

No que concerne ao capítulo da introdução à investigação, este apresenta a identificação da problemática a ser investigada (“Entre o querer e o ser: as dificuldades de se tornar educadora”), bem como a explicação de como esta surgiu. Ainda neste capítulo, são expostos a revisão de literatura referente à temática em questão e o roteiro metodológico e ético seguidos no decorrer da investigação. Por fim, temos ainda nesse capítulo a apresentação e discussão dos dados obtidos ao longo das duas fases da investigação.

O relatório termina, então, com o capítulo da construção da profissionalidade e das considerações finais. Neles abordo as dimensões mais significativas em termos de aprendizagem que surgiram da minha PPS e a importância das mesmas na construção da minha profissionalidade. Apesar de a componente reflexiva estar bastante presente em todo o relatório, nestes capítulos, e em especial no capítulo da construção da profissionalidade, essa componente, como não poderia deixar de ser, está especialmente evidente.

Finalmente, é de referir que, tanto no corpo deste relatório, como nos anexos, sempre que me refiro a algum indivíduo, seja adulto ou criança, utilizo abreviaturas ou letras, de modo a que estes não possam ser identificados. Isto porque considero de grande importância o princípio ético de respeito à privacidade dos envolvidos, bem como o princípio da confidencialidade da informação recolhida (Tomás, 2011).

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' '

Na Educação de Infância, é fundamental que um educador conheça o grupo que tem perante si e o meio em que este se insere, de forma a poder adequar a sua ação pedagógica à especificidade de cada criança. Neste seguimento, Ferreira (2004) refere que se torna essencial que o educador compreenda os processos sociais que estruturam a criança, antes de pensar em atuar.

Deste modo, no presente capítulo do relatório, irei apresentar uma caracterização do contexto socioeducativo e do meio em que este está envolvido, da equipa educativa, do grupo de crianças, das suas famílias e do ambiente educativo. Estas caracterizações foram construídas, através da mobilização de informação adquirida por meio de observação direta realizada ao longo da minha PPSII e conversas informais com a equipa educativa (cf. Anexos A, B, C, D e E), bem como através de entrevistas realizadas tanto à educadora cooperante, como à diretora técnica da organização (cf. Anexo F) e da consulta do Projeto Pedagógico de Sala (PP).

1.1. Caracterização do Meio

De acordo com Mortensen e Barnett (2015), as interações que a criança estabelece com o meio que a envolve, são enormes impulsionadoras do seu desenvolvimento. A isto, Silva et al. (2016), acrescentam que, ao conhecer o meio em que as crianças estão inseridas, o educador poderá aprender mais sobre as características pessoais e culturais dos diferentes elementos do grupo. Para além disso, as autoras afirmam que, ao consciencializar-se do papel que o ambiente tem no desenvolvimento das crianças, o educador passará a dar utilidade a diferentes recursos e potencialidades presentes no mesmo. É neste sentido que passo a apresentar uma breve caracterização do meio em que se insere a organização socioeducativa na qual realizei a PPSII, essencial para, posteriormente, poder adaptar a minha ação pedagógica.

Assim, a instituição em questão situa-se num bairro pertencente à área metropolitana de Lisboa. Em redor da organização socioeducativa encontram-se diversos prédios de habitação, bem como alguns pequenos negócios, sobretudo, cafés, mercearias e supermercados. Apesar de, devido à situação pandémica, não haver, atualmente, contacto entre as crianças e estes negócios, era frequente que a instituição em questão recorresse aos mesmos para comprar ingredientes para bolos confeccionados na sala ou utilizados nas atividades realizadas com as crianças.

Para além do supermercado, os diferentes grupos da organização recorriam também ao parque existente no bairro. A ida ao parque pode ser feita a pé, uma vez

que o tráfego na zona em questão é pouco intenso e há uma preocupação, por parte dos moradores, pela segurança das crianças.

Outra grande alteração resultante da situação de pandemia foi a diminuição da aproximação entre a comunidade e as crianças. De facto, a comunidade do bairro em questão é extremamente interessada pela instituição e procura envolver-se na vivência da mesma. Esta relação é também, normalmente, nutrida pelos profissionais que constituem a organização educativa, que procuram manter as suas portas abertas e sair à rua (cf. Anexo F). Contudo, tal não é possível segundo o novo regulamento da instituição, pelo que esta relação teve de sofrer algumas alterações (“Em relação com a comunidade, as saídas atualmente foram reduzidas ao máximo”, Anexo F, p.312)

Por fim, importa ainda referir que a instituição em questão estabelece parcerias com diversas associações, entre as quais, um centro de dia da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) destinado a prestar apoio a famílias e idosos. Entre esta instituição e a organização socioeducativa realizam-se, por vezes, atividades e partilhas de momentos, tanto definidas à priori, como espontâneas, apesar de agora este tipo de encontros se encontrar restringido (“o grupo Intergeracional que temos com o CDC dos Lóios, também teve de parar com os seus encontros.”, Anexo F, p.312).

1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A instituição em que estive inserida durante a minha PPSII surgiu em 1998 como resposta às necessidades sentidas pela comunidade do bairro em que se encontra. Assim, de acordo com a Diretora Técnica da organização educativa, ainda hoje faz parte da missão da instituição o envolvimento da comunidade na mudança tanto pessoal como comunitária, sendo a instituição “um canal pelo qual a comunidade participa de uma forma activa e democrática” (cf. Anexo F, p.301). Para além desta missão, a instituição tem ainda seis objetivos pedagógicos definidos que passam, sobretudo, pelo apoio às famílias da comunidade envolvente, bem como a promoção de experiências positivas e de participação na sociedade às crianças, garantindo o combate à desigualdade (cf. Anexo F).

Assim, a organização educativa em questão é, desde 2004, uma IPSS sem fins lucrativos, que apresenta uma oferta educativa para crianças entre os 4 meses e os 6 anos, dispondo de quatro salas de creche e três de JI. Sendo uma IPSS, as mensalidades das crianças que a constituem são pagas em parte pela Segurança Social, em parte pelas suas famílias, conforme os seus rendimentos e possibilidades.

Na organização trabalham, ao todo, 27 pessoas, incluindo a diretora técnica, a técnica superior de mediação familiar, sete educadoras (das quais uma acumula o cargo de coordenadora pedagógica), sete auxiliares de ação educativa e cinco auxiliares de apoio geral. Para além disso, trabalham ainda na instituição uma cozinheira, duas ajudantes de cozinha e uma empregada da limpeza (cf. Anexo F). Entre os diferentes profissionais que trabalham na organização educativa em questão existe uma relação em que predomina o respeito mútuo, a interajuda e a valorização das opiniões de todos,

Segundo a Diretora Técnica, a instituição e os seus profissionais defendem os valores da “democracia, participação social, solidariedade, cidadania ativa, igualdade de oportunidades e de direitos” (Anexo F, p.301). A mesma acrescenta ainda que, é precisamente por ir ao encontro desses valores, que o MEM foi o modelo pedagógico elegido para orientar a prática dos profissionais da instituição. Com efeito, segundo tive oportunidade de observar, todas as profissionais de educação da instituição seguem os princípios de “iniciação a práticas democráticas”, “reinstituição dos valores e das significações sociais” e de “reconstrução cooperada da Cultura” (Niza 2013, p.144), defendidos pelo MEM.

Assim, tanto nas salas de JI como nas salas de creche se torna evidente a adoção desse modelo. De facto, para além da prática das profissionais e da relação com a comunidade anteriormente mencionadas, a própria gestão do que é vivido por cada grupo através dos instrumentos de pilotagem e a organização do espaço e do tempo são, como veremos adiante, bastante característicos do MEM.

Finalmente, tal como anteriormente foi referido, a organização educativa em questão tem uma parceria com o Centro de Desenvolvimento Comunitário da SCML, pelo que disponibiliza, ainda, um restaurante social, de modo de proporcionar refeições aos utentes mais carenciados desse Centro de Dia. Contudo este não está, atualmente, operacional, como resultado da atual situação pandémica, tendo sido substituído por um apoio a diversas famílias do bairro, através do fornecimento de cabazes alimentares às mesmas.

1.3. Caracterização da Equipa Educativa

A equipa educativa da sala de JI em que estou inserida é constituída por três elementos, cada um com as suas funções e o seu papel na educação das crianças. Neste sentido, a equipa é constituída por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e uma auxiliar de apoio geral.

No que concerne à educadora cooperante, esta tem 39 anos e exerce a sua profissão há 17 (cf. Anexo F). Este é o sexto ano em que a educadora está a acompanhar grande parte deste grupo de crianças, estando 13 crianças do grupo com a educadora desde a creche. No que concerne à auxiliar de ação educativa, esta acompanha o grupo em questão pelo terceiro ano consecutivo. Ora, todos estes anos em que a equipa esteve com o grupo permitem que a mesma garanta uma continuidade educativa, tão importante para crianças destas idades (Silva et al., 2016). Quanto à auxiliar de apoio geral, esta apoia não só a sala em questão, mas todas as salas do JI, circulando pelas três, conforme necessária a sua presença. Começou a trabalhar na instituição no mês de novembro do presente ano letivo, contudo, foi bem recebida tanto pela equipa educativa como pelas crianças que respeitam os seus pedidos e a procuram nos momentos de brincadeira.

Chego à sala das artes e vejo que M.M. e L. estão com So. (auxiliar de apoio geral) e que esta lhes está a mostrar algo. Quando So. se começa a levantar, M.M. diz “Não, espera, tu és o bebé e eu sou a mãe. Vou buscar a tua comida, não tens de te levantar”. So. ri-se e diz “Ok, ok. Já estou a ficar com fome”. (Anexo A, Nota de campo 121, 14 de dezembro)

Neste seguimento, todos os elementos da equipa educativa dividem entre si a responsabilidade de alimentar, limpar, deitar e até brincar com as crianças. Também os projetos são divididos de forma a que cada adulto consiga acompanhar um projeto, ao invés de ficar só a educadora com todos os projetos. No que concerne às atividades desenvolvidas nos tempos participados, estas são, por norma, orientadas pela educadora cooperante, contudo, quando esta não consegue estar presente, a auxiliar de ação educativa assume essa responsabilidade.

Durante o tempo participado da linguagem oral e escrita, fazemos uma pequena comparação entre palavras do português europeu e português do Brasil (...) A M. está numa reunião, pelo que é Ri. quem relembra as crianças do que vamos fazer e de como surgiu esta proposta e, depois, dá início à atividade. (Anexo A, Nota de campo 38, 16 de novembro)

Mesmo na atual situação de pandemia em que nos encontramos, a equipa educativa procura promover a relação com as famílias, mantendo a existência de conversas informais, ainda que mais breves, nos momentos de acolhimento e de

despedida, nas quais se discute não só as vivências das crianças, mas também a vida das famílias, os seus problemas e vitórias. Ademais, a equipa educativa envia ainda às famílias vídeos semanais com algumas fotografias nos quais as crianças falam sobre o que foram fazendo durante a semana, sobre as aprendizagens adquiridas e os momentos vividos em grupo.

Agora por causa do plano de contingência [da] covid 19 tivemos de repensar a nossa forma de comunicação porque as famílias infelizmente não podem entrar dentro do espaço educativo. Combinamos fazer um vídeo semanal em conjunto com as crianças sobre o que foi mais significativo ao longo da semana. Ao domingo envio um email, com algumas informações gerais e o resumo da semana. (Entrevista à Educadora Cooperante, Anexo F, p. 311)

Relativamente ao processo de tomada de decisões, os elementos da equipa educativa envolvidos neste são, sobretudo, a educadora e a auxiliar de educação. Segundo Matos et al. (2015) esta partilha de tomadas de decisão é crucial para que os diferentes elementos da equipa educativa se sintam valorizados. Tendo dito isto, a equipa educativa procura tomar essas decisões em conjunto com as crianças, sendo que as atividades e projetos desenvolvidos surgem da vontade das mesmas ou de conversas que vão acontecendo em momentos de grande grupo. Esta é uma prática que vem associada à “gestão cooperada do currículo” defendida pelo MEM (Folque, 2018, p.54). Assim, a equipa educativa tem a preocupação de escutar as crianças e os seus interesses, mas também de procurar compreender o estado de espírito das crianças e o que estas realmente necessitam, defendendo que “ao adulto cabe ouvir as crianças, individualmente e em grupo e dar-lhes apoio” (PP, 2020/21, p. 12).

Durante a reunião da manhã as crianças falam umas com as outras, fazendo com que a M. tenha dificuldade em falar. Quando finalmente consegue falar, M. explica que percebe o que as crianças estão a sentir, dizendo que apenas vai escrever no plano do dia “ginástica” e “matar saudades”. (Anexo A, Nota de campo 126, 4 de janeiro)

Finalmente, outros dois aspetos que caracterizam a relação, não só entre os elementos da equipa educativa, mas também entre estes e as restantes profissionais da instituição, são a comunicação e a cooperação. De facto, sendo esta uma instituição que se rege pelo MEM, estas características estão bastantes presentes na prática de

cada profissional, na relação que têm com as crianças, bem como os outros adultos. Assim, para além de procurarem refletir juntas sobre a sua ação, promovendo a qualidade e a coerência educativa (Perrenoud, 2005), as profissionais em questão demonstram-se sempre disponíveis para ajudar as outras salas, nas situações em que algum elemento da equipa educativa falta, independentemente da valência.

Por faltar uma educadora e estar uma auxiliar a receber as crianças do JI no exterior, Ro. (auxiliar da creche) está com as crianças do JI nas mesas do espaço comum. Explica-me que estão ali em vez de ir para a sala, para que Ro. possa também ajudar com as crianças da creche que vão chegando. Ofereço-me para ficar com as crianças do JI na sala e levo-as a todas para a sala 2. (Anexo A, Nota de campo 101, 9 de dezembro)

Este trabalho em equipa é essencial para o bom funcionamento da instituição e para que o dia das crianças decorra com o máximo de naturalidade possível, sem grandes alterações nas suas rotinas, tendo sido algo que procurarei manter ao longo da minha PPSII. Nesta linha de pensamento, acredito na importância de envolver toda a equipa nas tomadas de decisão, no planeamento de propostas, aceitando as suas sugestões e pontos de vista. Todos estes aspetos foram, como veremos no próximo capítulo, tidos em consideração aquando da definição das minhas intenções para a ação

1.4. Caracterização das Famílias

De acordo com Ferreira (2004), as famílias em que as crianças estão inseridas tem um forte impacto nas suas características pessoais e culturais, bem como nos seus valores e crenças. A mesma autora refere, ainda, que a caracterização das famílias das crianças não permite explicar “o *que* e *quem* são as crianças (...) mas abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo *que fazem*” (p. 66). É nesta ótica que, no presente subcapítulo, irei caracterizar as famílias do grupo que acompanhei ao longo do meu estágio, recorrendo a registos da minha observação direta, bem como às entrevistas realizadas à diretora da instituição e à educadora cooperante, ao PP do grupo em que estou inserida e conversas informais.

No que diz respeito às estruturas familiares no grupo, a maioria das crianças está inserida numa família nuclear. Contudo, seis das crianças vivem numa família monoparental, sendo que o pai de duas destas vive no Reino Unido onde nasceu e onde recebe visitas das crianças durante as férias e alturas festivas. Uma das famílias do grupo é também ucraniana. Nestes diferentes contextos familiares, um aspeto em

comum é que os “avós e outros familiares são um grande apoio na rede familiar devido ao horário de trabalho dos seus pais” (PP, 2020/21, p. 7). Ademais, 16 das crianças do grupo têm pelo menos um irmão, havendo apenas 4 crianças que não têm irmãos.

Relativamente às habilitações escolares, as famílias do grupo possuem, maioritariamente, habilitações entre o 2ª e 3ª ciclo e o secundário. Tendo dito isto, 8 dos progenitores das crianças possui o grau de Licenciatura e 3 o grau de Mestrado. Quanto às profissões dos familiares, a maior parte destas insere-se na área de serviços ou de quadros superiores, nomeadamente na hotelaria, atendimento ao público entre outros. Existe, assim, alguma diversidade nas profissões das diferentes famílias do grupo, o que “permite envolver e trazer as famílias nas atividades que são desenvolvidas na sala, para que se valorizem estes saberes, envolvendo-as nas atividades, permitindo às crianças aprofundar os seus conhecimentos acerca de uma profissão” (PP, 2020/21, p.8)

Tendo em conta tudo o que foi suprarreferido, torna-se evidente que este é um grupo com alguma diversidade cultural, inserido em famílias com diferentes valores e crenças. Neste sentido, foi importante que tenha tido alguma flexibilidade cultural, bem como mantido uma atitude de respeito pela diferença, de modo a conseguir colmatar as necessidades de cada família e de cada criança. Segundo Folque (2018), o educador deve garantir a criação de ambientes educativos integrados na cultura das crianças, evitando a segregação entre o contexto escolar e familiar em que estas se inserem. De acordo com a autora, esta prática permitirá a construção de uma melhor relação entre a escola e a família. Também Silva et al. (2016) defendem a inclusão das famílias no ambiente educativo, à semelhança do que acontece com as crianças e as diferentes profissionais de educação.

Relativamente à participação das famílias na vivência do grupo, apesar de este ano as possibilidades de participação serem mais limitadas, as famílias sempre se demonstraram disponíveis perante os pedidos da educadora cooperante. Assim, as famílias participam em diferentes momentos de celebração e mesmo em algumas propostas, ainda que não seja presencialmente.

De modo a celebrar o aniversário de Mt., as crianças juntam-se perto do portão, em redor de uma mesa e do bolo. Os pais de Mt. estão no lado oposto do portão e todos juntos cantamos os parabéns. No fim, Mt. vai dar um abraço aos pais. (Anexo A, Nota de campo 93, 2 de dezembro)

Algumas das crianças já trouxeram a sua folha em que falam sobre o seu natal preenchida. M.L. e M.I. partilham o que fizeram com as suas famílias, mostrando as suas folhas com fotografias, textos e colagens sobre os seus natais de anos anteriores. Pergunto às crianças o que querem dizer sobre o que trouxeram e depois faço algumas questões sobre o que vejo. (Anexo A, Nota de campo 86, 2 de dezembro)

Esta participação das famílias é algo que a instituição procura estimular, visto que estas são encaradas como um importante interveniente da educação das crianças. Aliás, segundo a diretora técnica da instituição, “as famílias fazem parte” (cf. Anexo F, p.303). Tal continua a ser verdade, mesmo no atual contexto de pandemia, na medida em que as diferentes profissionais que trabalham na instituição em questão procuram “formas de minimizar esta distância imposta” (PP, 2020/21, p.35).

No que concerne à comunicação com a equipa educativa, esta continua a acontecer, como já vimos, através de conversas informais, momentos de atendimento e através da troca de vídeos e fotografias. Assim, as famílias têm partilhado não só as suas angústias e preocupações, mas também momentos que as crianças vão vivendo em casa que, através de fotografias, acabam por ser partilhados nos momentos de grande grupo, dando continuidade a uma “partilha tão importante e rica” (Anexo F, p.311) relativamente ao que vivem no seu contexto familiar.

Depois M.I. mostra a fotografia em que ela aparece com a sua árvore de natal e diz que esta foi tirada na casa da sua mãe. A fotografia é passada pelo grupo e as crianças comentam os enfeites utilizados, nomeadamente o de uma rena. Estes comentários levam algumas crianças do grupo a, mais uma vez, recordarem os enfeites que fizeram com a M. quando eram bebés e que ainda têm lá em casa. (Anexo A, Nota de campo 75, 27 de novembro)

Esta comunicação acaba por surgir de forma natural, devido aos anos com que a educadora cooperante já trabalha com estas famílias e todos os momentos que partilharam em conjunto. Contudo não deixa de ser um aspeto fundamental para a construção de uma boa relação escola-família e para o processo de aprendizagem da criança (Epstein, 2001; Folque et al., 2015).

Acreditando que as famílias são intervenientes fundamentais da educação das crianças e que, como futura educadora, devo ter a preocupação de criar uma relação

de parceria com as mesmas, a presente caracterização assume uma especial importância neste ano em que realizo a minha PPSII. De facto, uma caracterização prévia das famílias é importante para que possa definir as minhas intenções de ação para as mesmas. Neste ano em específico, em que, as restrições resultantes da situação de pandemia em que nos encontramos diminuem bastante o contacto estabelecido com as famílias, considero especialmente importante procurar conhecer e compreender as famílias com que trabalhamos, de forma a conseguir chegar às mesmas.

1.5. Caracterização do Grupo de Crianças

Quando se trabalha com um grupo de crianças, é importante que se conheça as especificidades que o caracterizam e a cada elemento que o compõe, de forma a podermos adaptar a nossa prática a essas características, às necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, Silva et al. (2016) defendem que um educador deve sempre procurar perceber em cada criança as “suas interações no grupo, para perceber se se sente bem e está integrada e para conhecer os seus saberes e interesses” (p.17).

Deste modo, durante as três primeiras semanas da PPSII, procurei, acima de tudo, conhecer cada criança e compreender a dinâmica do grupo. Para tal, foi necessário que, como referem Rodrigues et al. (2016), recorresse à observação, de forma a recolher, sistematizar e compreender dados importantes. A presente caracterização foi, então, elaborada partindo da informação obtida através dessa observação, posteriormente sujeita a uma análise de conteúdo (cf. Anexo B). Para além disso, recorri ainda a informação reunida tanto através de conversas informais com a equipa educativa, como da leitura do PP.

Assim, o grupo em questão é composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 13 dessas crianças raparigas e os restantes 7 rapazes (cf. Anexo C). Importa referir, neste sentido, que apenas 5 das crianças do grupo têm 3 anos, sendo que 13 têm ou terão 5 anos até ao final deste ano e 2 já têm 6 anos.

Neste seguimento, como já vimos, as 13 crianças de 5 anos já estão com a educadora cooperante desde a creche e as 2 crianças mais velhas (que são gémeos) desde os seus 3 anos. Deste modo, torna-se evidente que este é um grupo que partilha entre si bastantes vivências e aprendizagens, muitas vezes notórias na cumplicidade que têm entre eles e com a educadora cooperante. Segundo Ferreira (2004), apesar de ser pouco comum que um grupo permaneça junto durante tanto tempo, as amizades

que se vão acabando por criar dentro de um grupo e fomentar fora da escola são fundamentais, na medida em que funcionam como suporte afetivo.

No que concerne aos elementos mais novos do grupo, estes, apesar de não terem estado com a educadora cooperante, também já vão no seu terceiro ano de frequência da instituição em questão (cf. Anexo C). Ferreira (2004) defende, neste sentido, que ao terem frequentado previamente o JI, as crianças já possuem alguma familiaridade e conhecimento do funcionamento da instituição, que possibilitarão “uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de acção e interação”, o que por sua vez levará a “comportamentos e desempenhos mais adequados” (p.77). Assim, para além de já estarem habituadas ao modo de trabalho do MEM, estas crianças estão também acostumadas a pertencer a grupos heterogéneos defendidos por este modelo. De facto, de acordo com Folque (2014), no MEM é defendida a heterogeneidade etária, uma vez que esta possibilita a criação de “uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha” (p.53). Tendo dito isto, concordo com Ferreira (2004) quando esta refere que a idade das crianças não reflete as suas competências ou desenvolvimento. Assim, acredito que todas as crianças têm algo a aprender com os restantes elementos do grupo, e não apenas as crianças mais novas com as mais velhas.

Como foi suprarreferido, a informação recolhida foi sujeita a uma análise de conteúdos, na qual me foquei em quatro grandes categorias: i) autonomia, ii) interesses, iii) relação com os outros e iv) vivência de grupo.

Neste sentido, no que diz respeito à **autonomia**, Portugal (2008) defende que esta é o verdadeiro indicador do desenvolvimento das crianças, independentemente da dimensão do desenvolvimento. Almeida (2019) acrescenta neste sentido, que tanto o meio escolar como o meio familiar devem trabalhar do sentido de diminuir progressivamente a heteronomia das crianças e aumentar a sua autonomia. Assim, interessou-me tentar perceber a autonomia (ou falta dela) que as crianças do grupo apresentavam a nível da regulação das suas necessidades básicas, na capacidade de se vestirem e, sendo este um grupo orientado pelo MEM, na utilização dos diferentes instrumentos de pilotagem.

Relativamente à regulação das suas necessidades básicas, tive a oportunidade de observar que a maior parte das crianças é capaz de se alimentar sem qualquer ajuda. Contudo, há alguns momentos em que algumas das crianças mais novas pedem apoio para comer. Penso que isto suceda não necessariamente por as crianças não

conseguirem comer sozinhas, mas por procurarem a atenção dos adultos ou até mesmo por não gostarem da comida, uma vez que esta procura de ajuda não acontece todas as refeições. Quanto à arrumação dos seus próprios utensílios, as crianças mais velhas demonstram já estar habituadas a este processo, enquanto algumas das crianças mais novas demonstram dificuldade, como é ilustrado pelo seguinte registo:

No final da refeição e percebendo que ainda temos tempo até ao final da refeição, incentivo as crianças a raspar os restos dos seus próprios pratos. As crianças mais velhas fazem isto sem qualquer hesitação, mas C., S. e M.I. não percebem bem onde devem colocar as coisas e demonstram alguma dificuldade em raspar a comida que têm no prato para o lixo. (Anexo A, Nota de campo 20, 11 de novembro)

No que concerne à regulação do sono, algumas crianças necessitam de ajuda para adormecer, mas mesmo essas adormecem rapidamente na presença de um adulto. Neste sentido, é de referir que apenas oito crianças do grupo dormem na hora da sesta, o que, de certa forma, facilita a capacidade de apoio no momento de adormecer, por parte do adulto, uma vez que podem estar mais tempo com cada criança. No registo que passo a apresentar, torna-se perceptível como o facto de serem poucas crianças permite que todas as que necessitem de ajuda a tenham:

Do outro lado da sala, M.L. (que tem a tarefa de ajudar com as camas esta semana) ajuda S. a deitar-se, enquanto M. coloca música. (...) M.L. acaba por se ir embora e M. fica entre D. e S., enquanto eu fico entre N. e C., de forma a ajudá-los a adormecer. T., Mg. e M.I., por sua vez, adormecem sozinhos. Pouco tempo depois todas as crianças estão a dormir. (Anexo A, Nota de campo 71, 25 de novembro)

No que diz respeito ao controlo dos esfíncteres, apesar de existirem algumas situações em que as crianças se sujaram antes de irem à casa-de-banho, a maioria das crianças é capaz de pedir para ir à casa-de-banho quando sentem necessidade. Para além disso, há ainda duas crianças que utilizam fralda, mas apenas quando vão dormir.

Ainda dentro da categoria da autonomia, as crianças do grupo em questão são capazes de se despir e vestir sozinhas, havendo apenas algumas situações que necessitam de apoio para calçar meias ou sapatos. Tendo dito isto, é de salientar que

as crianças que sentem esta dificuldade, quase sempre procuram calçar-se antes de pedir ajuda, como é ilustrado no registo que passo a expor:

(...) Peço a N. para ir calçando as meias enquanto vou arrumar os collants e N. tenta calçá-las, mas quando volto ela ainda está descalça e diz-me que não consegue. Ajudo-a a calçar as meias e N. veste as calças sozinha. Depois N. pega nos sapatos e tenta calçar-se, mas não consegue pôr o calcanhar. (Anexo A, Nota de campo 32, 16 de novembro)

Ora, no que concerne à escolha das subcategorias acima abordadas, acredito que cada uma apresenta uma dimensão essencial do cuidado de si mesmo. Ademais, a maior ou menor autonomia apresentada nesses cuidados ditam a maior ou menor responsividade que o grupo exige de mim. Nesta linha de pensamento, este é um grupo com idades, capacidades de regulação das necessidades individuais e necessidade de responsividade bastantes diferentes. Assim, importa reconhecer estes aspetos no grupo, de forma a saber distinguir os momentos em que as crianças realmente necessitam do meu apoio, dos momentos em que as crianças apenas procuram a minha presença.

Relativamente aos instrumentos de pilotagem, estes são, segundo Folque (2018) importantes no MEM, no sentido em que permitem regular o que é vivido na sala, promovendo o sentido de responsabilidade “pela aprendizagem e a vida do grupo” (p.55). Neste seguimento, tive a oportunidade de observar que a maior parte do grupo é capaz de utilizar autonomamente os instrumentos e sem que seja necessário que lhe relembrarmos da sua utilização. Mesmo os elementos do grupo que necessitam de apoio na utilização destes instrumentos, demonstram compreender o modo de utilização e para que servem.

Quanto à categoria dos **interesses** das crianças, senti a necessidade de a incluir, porque, tal como Silva et al. (2016) acredito que ao correspondermos aos interesses das crianças, contribuímos para que estas se sintam valorizadas no seu processo de aprendizagem. Para além disso, considero que, essa correspondência aos interesses das crianças fomentará ainda a motivação das crianças face ao que é proposto.

Neste sentido, tive a oportunidade de observar que a área da sala mais frequentada é a Área da Artes Plásticas onde as crianças gostam de desenhar, pintar e fazer corte e colagens. O registo que passo a expor evidencia essa preferência:

Vamos para a sala e as crianças têm a oportunidade de escolher o que querem fazer. A maioria escolhe desenhar, outras cortar e colar, mas todas acabam por recorrer à Área das Artes Plásticas (...). (Anexo A, Nota de campo 17, 10 de novembro)

A Área do Faz de Conta, a Área dos Jogos e a Oficina da Escrita são também áreas bastante utilizadas pelas crianças, sendo que para brincarem ao faz de conta, as crianças podem tanto utilizar o espaço da sala destinado a isso, como a Sala das Artes, que como veremos está também disponível às crianças.

Por outro lado, o Laboratório de Matemática, o Laboratório das Ciências e a Biblioteca e Centro de Documentação são áreas raramente utilizadas pelo grupo. Neste sentido, penso que os laboratórios possam ser pouco utilizados por as crianças não saberem ao certo o que podem lá fazer ou por sentirem que já exploraram tudo o que poderiam explorar com o material que lhes é disponibilizado. Quanto à Biblioteca e Centro de Documentação, esta escassa utilização da área parece contraditória com o interesse que detetei do grupo pela leitura de histórias, seja por parte de adultos ou de pares. Neste sentido, hipotetizo que a pouca frequência dessa área possa estar relacionada com os materiais disponibilizados ou com o espaço dedicado à mesma. Destarte, considero importante garantir, sobretudo nas áreas menos utilizadas, uma maior diversificação e adequação dos materiais disponibilizados.

Este é também um grupo bastante *ativo* e *curioso*, o que, aliás, se torna perceptível pelas atividades que desenvolvem. Com efeito, este é um grupo que gosta bastante de fazer ginástica, de dançar, de trepar e que com bastante frequência opta por jogar a jogos coletivos nos seus tempos livres.

Chego e D. e K. vêm ter comigo, pedindo para jogarem à “manteiga derretida”. Sugiro que vão encontrar mais pessoas que queiram jogar e, rapidamente, se forma um grupo de crianças à minha volta. O grupo é, sobretudo, constituído por crianças mais velhas, mas N. também que participar no jogo. (Anexo A, Nota de campo 39, 17 de novembro)

É também um grupo que gosta de explorar e aprender sobre diferentes seres vivos, nomeadamente animais e pequenos insetos, de escrever e de ouvir e aprender sobre diferentes tipos de música.

Di. vai para o computador e eu sento-me ao pé dele. Pergunto o que está a fazer e Di. explica-me que vai pôr música. (...) Acaba por escolher uma música de *rock* e começa a dançar. Ao ouvir a música, T. junta-se a nós. (Anexo A, Nota de campo 45, 17 de novembro)

Assumindo o MEM uma perspectiva sociocêntrica da educação (Niza, 2013), as interações estabelecidas entre pares e entre crianças e o adulto são tidas em grande consideração neste modelo. Assim, de acordo com Folque (2018), através das interações com pares as crianças vão, colaborativamente, dar sentido ao mundo que as rodeia “através do debate, de negociação e da partilha de raciocínio” (p.97). A mesma autora aponta também as interações estabelecidas entre a criança e o adulto como cruciais para um processo de aprendizagem sustentado. Foi nesta linha de pensamento que procurei analisar os dados recolhidos na ótica da **relação das crianças com os outros**.

No que concerne à relação das crianças com outras crianças do grupo, é notório que estas gostam de brincar entre si e que demonstram bastantes atitudes de entreajuda umas com as outras. Estas atitudes ocorrem, principalmente, em crianças mais velhas do grupo que procuram ajudar as mais novas.

À hora de almoço, S. não come a sopa e espera que eu tenha a oportunidade de a ir ajudar. Mi., que está ao pé dela, pega na colher de S. e tenta dar-lhe a sopa. S. fecha a boca e cruza os braços. Explico-lhe que Mi. está a tentar ajudar e S. abre a boca. Mi. dá-lhe a sopa e sorri. (Anexo A, Nota de campo 52, 18 de novembro)

Tendo dito isto, também é comum que, dentro do grupo, existam situações de conflito e de desrespeito. É ainda de referir que, para a resolução destes conflitos, as crianças procuram com frequência um adulto, não tentando ou não conseguindo resolver as situações entre eles.

A. vem ter comigo dizendo que St. não a deixa brincar com o túnel. Incentivo-a a ir falar com ele, de forma a resolverem as coisas. A. vai, mas passado pouco tempo volta a vir ter comigo, dizendo que tentou falar com ele, mas que St. continua a não a deixar brincar. (Anexo A, Nota de campo 81, 27 de novembro)

Relativamente à relação entre as crianças do grupo e outras crianças, é perceptível que as crianças gostam bastante de interagir com crianças da creche, sejam

os bebés do berçário ou as crianças da sala dos 2 anos. Para além disso, é comum que as crianças mais velhas das diferentes salas brinquem e joguem entre si, até porque, à hora da sesta, quando as crianças mais novas estão a dormir, as crianças mais velhas vão todas para o recreio, onde muitas vezes se envolvem todas nos mesmos jogos e brincadeiras. Tendo dito isto, há uma criança que, quando é confrontada com a presença de outras crianças numa sala que não é a sua, mostra sinais de desconforto.

Por estar a chover, em vez de irem para o espaço exterior, as crianças do JI vão para a sala do grupo da Ed. A.R.. Quando chego, N. está a andar de um lado para o outro, explorando diferentes áreas da sala. M.I. por outro lado está parada em pé perto da porta da sala. Aproximo-me e vejo que a criança está com lágrimas nos olhos. (Anexo A, Nota de campo 69, 25 de novembro)

Quanto à relação com os adultos, apesar de haver algumas situações em que as crianças ignoram o que é dito ou procuram contrariar, na generalidade, este é um grupo respeitador do que lhes é dito. Também é um grupo que demonstra afetividade para com os adultos da sala e, principalmente no caso das crianças mais novas, é comum que procurem a sua presença ou a sua atenção. Para além disso, este é um grupo que, como vimos anteriormente, não tem o hábito de resolver as situações de conflitos entre si, pelo que é frequente procurarem um adulto quando essas acontecem.

Por fim, interessa-me abordar a **vivência de grupo**, começando pela envolvência em momentos de grande grupo por parte das crianças. Deste modo, Folque (2018) estabelece uma relação entre os momentos de grande grupo e a construção da identidade de grupo, bem como o aumento da coesão do mesmo. A autora afirma ainda que estes momentos podem fomentar a “transmissão do património cultural” (p.101), quando envolvem histórias ou canções.

Nesta linha de pensamento, apesar de serem capazes e mostrarem interesse em participar nos momentos de grande grupo e de partilhar momentos e histórias com os pares, é muitas vezes notório que as crianças não estão atentas ao que se está a passar ou a quem está a falar. Isto, por vezes, causa situações de alguma confusão, que levam a educadora cooperante (ou o adulto que está a orientar esses momentos) a parar o momento para falar com o grupo ou para que todos possam respirar um pouco antes de retomar a atividade.

No que concerne à utilização dos espaços comuns, apesar de estarem envolvidas num projeto que visa o melhoramento do espaço da instituição, por vezes as

crianças procuram encontrar alternativas às brincadeiras que já conhecem, acabando por subir para as estruturas do recreio, o que acaba por as degradar um pouco. Tendo dito isto, as crianças também procuram melhorar e limpar o espaço comum, sobretudo quando vêm os adultos a fazê-lo.

Estamos no espaço exterior e a educadora refere a necessidade de arrumar e limpar a horta, de forma a torná-la mais segura para que as crianças possam brincar. Assim, começamos as duas, juntamente com a Est. R. a arrumar as tábuas soltas e a retirar as que tinham pregos espetados ou não cabiam no baú. D., A., Ma. e Cr. juntam-se a nós e começam a varrer algumas folhas, a recolher lixo e a arrumar as ferramentas de jardinagem. Quando começo a levar as tábuas com pregos para o lixo, D. e Cr. juntam-se a mim e ajudam-me a levar tudo. (Anexo A, Nota de campo 15, 10 de novembro)

Quanto ao cumprimento de tarefas, Folque (2018) apresenta como resultado da perspetiva sociocêntrica do MEM a responsabilização das crianças por determinadas tarefas que contribuam para o bom funcionamento do grupo. Assim, apesar de, por vezes, terem de ser lembradas das suas tarefas, a verdade é que, à exceção de uma vez ou outra, as crianças cumprem as suas tarefas, sem mostrar desagrado perante as mesmas.

Depois chamo D. e comento o facto de ele ontem não ter marcado o tempo. D. vai buscar canetas e pergunta-me como estava o tempo ontem. Pergunto-lhe se ele se lembra de estar lá fora e se estava com frio ou calor. D. lembra-se de que estava sol e desenha a meteorologia no espaço correto. Depois olha pela janela e desenha nuvens no dia 17. (Anexo A, Nota de campo 43, 17 de novembro)

Em suma, este é grupo bastante *curioso*, *ativo* e *proativo* que se interessa por novas experiências e por participar na “gestão cooperada do currículo” (Folque, 2018, p.54). A nível da autonomia, as crianças sentem pouca necessidade dos adultos na regulação das suas necessidades básicas. Assim, penso que considero importante continuar a incentivar as crianças menos autónomas a executar determinadas tarefas e, quando mesmo assim não conseguem, pedir ajuda a outras crianças do grupo que, como vimos, gostam de ajudar os pares. No que concerne à relação com os outros, é fundamental que continue a haver algum trabalho, no sentido de promover o diálogo e

a gestão autónoma dos conflitos, mantendo também a atitude de respeito para com as crianças, de forma a fomentar essa atitude nas crianças.

A nível dos seus interesses, este é um grupo com bastantes interesses, mas que considero que ganharia bastante em vivenciar novas experiências, de forma a conhecerem novas atividades e alargar as suas perceções relativamente a determinadas áreas. Por fim, relativamente à vivência de grupo, acredito que seja importante que as crianças experienciem situações de discussão de ideias, de forma a expressarem as suas opiniões, ouvindo também a dos outros. Para além disso, penso que a continuação da preocupação em melhorar o espaço exterior da instituição será fundamental para a noção de respeito pelo outro e pelos espaços comuns.

1.6. Caracterização do Ambiente Educativo

Conforme é defendido por Forneiro (1998), a observação do ambiente educativo possibilita a compreensão da ação do educador e das interações que ali se estabelecem. Além disso, a organização deste ambiente é essencial, na medida em que “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p. 57). É neste sentido que considero importante proceder a uma caracterização do ambiente educativo do contexto em que se desenvolveu a minha PPSII, recorrendo, sobretudo, à observação que realizei. Deste modo, no presente subcapítulo darei especial enfoque às dimensões do espaço e do tempo, visto que nas secções anteriores já tenho vindo a abordar a organização do grupo, bem como a relação entre os diferentes intervenientes do processo educativo.

No que diz respeito ao espaço utilizado pelas crianças no seu dia-a-dia, este consiste, acima de tudo, na sala de atividades, na sala das artes e no espaço exterior. Ora, de acordo com Forneiro (1998), quando se aborda a organização do espaço, devem ser tidos em consideração o mobiliário, a decoração e os materiais presentes no mesmo.

Nesta ótica, no que concerne à sala das artes, esta é um espaço recente que as crianças apenas começaram a utilizar este ano. Como o próprio nome indica, esta é uma sala onde as crianças podem tocar instrumentos, pintar, desenhar, brincar ao faz de conta, tendo, por isso, uma grande diversidade de materiais, acessíveis a qualquer criança que pretenda desenvolver essas atividades, ainda que, por vezes, estejam um pouco desorganizados. Isto poderá estar relacionado com o facto de ser uma sala bastante recente e a sua organização ainda estar a ser pensada pelas profissionais da

instituição. Para além disso, é uma sala utilizada por muitas crianças, estando acessível a todas as crianças do JI, o que também poderá contribuir em certa medida para a desarrumação do espaço. Neste seguimento, as crianças podem recorrer à sala das artes durante os seus momentos de brincadeira livre, para além de irem para essa sala nas horas de almoço em que, por estar a chover, não podem ir para o espaço exterior.

R. aparece na sala enquanto os colegas estão a pintar e diz que também quer fazer uma pintura. M. fornece-lhe todo o material que R. precisa e este começa a pintar no cavalete. Passados alguns minutos, M.L. aparece na sala e diz que também quer pintar (...). (Anexo A, Nota de campo 56, 20 de novembro)

Quanto à sala de atividades, esta está organizada em sete áreas: Laboratório das Ciências; Laboratório da Matemática; Área do Faz de Conta; Área dos Jogos; Biblioteca e Centro de Documentação; Oficina da Escrita e Área das Artes Plásticas (cf. Anexo E). Como vimos anteriormente (cf. capítulo 1.5), algumas destas áreas são mais utilizadas que outras pelo grupo em questão. Com efeito, as crianças recorrem pouco a áreas como os laboratórios e a biblioteca. Tendo dito isto, em cada uma das áreas existem diversos materiais acessíveis e arrumados em móveis. Apesar de alguns destes materiais já estarem na sala há bastante tempo, o que pode contribuir para que as crianças deixem de os utilizar, existe um esforço por parte da equipa educativa, para trazer novos brinquedos para a sala. Para além disso, também as crianças trazem, por vezes, alguns materiais para que todos possam usufruir dos mesmos.

C. trouxe algumas peças de lego para ficarem na sala. M. também trouxe alguns puzzles e miniaturas de comida. Quando termina a reunião da manhã, Ai., D., St. e K. vão brincar com as peças de lego, M.L. e Mi. vão fazer puzzles e T., R., e Di. vão brincar com as miniaturas. (Anexo A, Nota de campo 95, 4 de dezembro)

Estes materiais novos trazem alguma diversidade aos brinquedos disponíveis para as crianças brincarem e, por norma, promovem os interesses das crianças por outras brincadeiras. Essa diversidade dos brinquedos é, segundo Kishimoto (2010), um aspeto que os educadores devem procurar garantir, juntamente com a sua qualidade, durabilidade e segurança. Neste seguimento, a equipa educativa defende a importância de disponibilizar “materiais adequados e diversificados, em local acessível, com um

espaço bem definido para a sua arrumação, de forma a permitir às crianças realizarem livremente escolhas e manipularem materiais” (PP, 2020/21, p.25).

No que concerne ao mobiliário da sala de atividade, os móveis que contêm os materiais de cada área encontram-se na periferia da divisão, de modo a facilitar a circulação e a criar algum espaço, uma vez que a sala é pequena. No centro da sala encontram-se apenas algumas mesas como forma de suporte às atividades e brincadeiras das crianças. Nos momentos de grande grupo, contudo, estas mesas são juntas, permitindo que todos se sentem em redor da mesma. Por ser nesta mesa maior que se discutem problemas, que se tomam e negociam decisões que Vasconcelos (1997) aponta como sendo “o núcleo onde se constrói a vida do grupo” (p.153).

Relativamente à decoração, algo que captou a minha atenção quando entrei pela primeira vez na sala em questão, foi o facto de as suas paredes estarem repletas de registos de atividades, desenhos, pinturas e textos das crianças. Niza (2013) defende esta exposição em salas de MEM, referindo ainda que das mesmas deverá resultar um ambiente “agradável e altamente estimulante” (p.151). Para além disso, as paredes apresentam ainda algumas produções das famílias que, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), contribuem para o sentimento de pertença das crianças, bem como a construção da sua identidade. Nas paredes da sala de atividade é, ainda, possível encontrar o Mapa de Presenças, Mapa de Atividades, Inventários e o Quadro de Distribuição das tarefas. Estes são instrumentos de pilotagem que, de acordo com Folque (2018), permitem à equipa educativa e às crianças regular e orientar o que acontece na sala, ajudando as crianças a “integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (p.56)

No que respeita ao espaço exterior, este é um espaço utilizado por todos os grupos da creche e do JI da instituição. Assim, inclui vários escorregas, casas de brincar, algumas árvores e uma horta na qual as crianças gostam de brincar, independentemente de estar sol ou chuva.

St. e Ai. estão na horta a brincar com um vaso cheio de água. M. chama as crianças e diz que, se quiserem brincar na horta, têm de ir calçar as galochas. St. e Ai. vão rapidamente calçar-se e, quando regressam, começam a fazer bolas de lama, juntando terra à água e amassando-a. (Anexo A, Nota de campo 125, 15 de dezembro)

Deste modo, no que concerne à apropriação do espaço por parte das crianças, estas estão bastantes familiarizadas com o mesmo. Assim, as crianças têm a oportunidade de se deslocar livremente pelo espaço durante os seus tempos livres, podendo escolher que objetos querem utilizar e o que fazer com os mesmos, bem como com quem pretendem interagir.

Para além da organização espacial, também a organização do tempo é fundamental para as aprendizagens e para o desenvolvimento dos vários elementos do grupo. Assim, a organização do tempo do grupo em questão é feita através da Agenda Semanal (cf. Anexo D), bem como através dos Planos do Dia. Deste modo, Folque et al. (2015), defendem que esta organização diária e semanal representa uma “fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (p.23).

Destarte, a semana está planeada segundo um dia *típico* de MEM, tal como é exposto por Folque (2018). Com efeito, depois do acolhimento, o grupo tem a reunião da manhã, na qual cantam o Bom Dia, planeiam o dia, avaliam o dia anterior e fazem algumas partilhas, sendo que na segunda-feira preenchem também o Quadro de Distribuição das Tarefas. Após a reunião, as crianças preenchem o Mapa de Presenças, o Calendário e o Mapa do Tempo.

Segue-se um tempo de Atividades e Projetos, seguido de um tempo de Comunicações, exceto às segundas e quintas em que há Ginástica e depois Atividade e Projetos, não havendo Comunicações. Depois segue-se a hora de almoço em que algumas crianças dormem e outras vão para o recreio e, finalmente, há o Tempo de Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo, no contexto em questão apenas denominado de Tempo Comparticipado (TC). Na sexta-feira este tempo não ocorre, havendo, em vez disso, a reunião de conselho na qual as crianças leem o diário, avaliam a semana e fazem sugestões para a semana seguinte. Este tempo é encarado pela equipa educativa como “o centro e o motor do sistema de trabalho e da aprendizagem” na medida em que possibilita a partilha de “ideias, dúvidas, experiências, vivências, alimentando a cultura do grupo e fomentando o desenvolvimento social e educativo de cada um dos elementos do grupo” (PP, 2020/21, p.20).

Ora, mesmo havendo esta definição do que é feito nos diferentes dias da semana, o que é importante, uma vez que possibilita que as crianças conheçam o funcionamento da sala e se tornem mais autónomas (Cardona, 1999), essa Agenda Semanal não é inflexível ou imutável. Neste seguimento, Rodrigues e Garms (2007)

referem que a gestão do tempo do grupo é suportada pela intencionalidade educativa. Deste modo, a equipa educativa em questão procura planear o dia com o grupo através do Plano do Dia, escutando os seus interesses e tendo em consideração a igualdade de oportunidades de aprendizagem.

M. pergunta ao grupo o que querem fazer hoje, perguntando se "querem só brincar, ou querem fazer outra coisa?". As crianças dizem que querem fazer outra coisa e Mi. diz que quer pintar com os dedos. R. diz que quer pintar com berlindes como já fizeram uma vez. M. pergunta se ele se lembra disso e R. diz que sim. O grupo acaba por concordar com a pintura com berlindes e a atividade vai para o plano do dia. (Anexo A, Nota de campo 112, 11 de dezembro)

Tanto a Agenda Semanal como o preenchimento do Plano do Dia facilitam as transições entre diferentes momentos do dia, uma vez que as crianças já sabem o que se segue. De qualquer forma, estas transições vão ainda sendo facilitadas pelos avisos que a educadora vai dando para que as crianças se preparem para arrumar ou para não iniciarem novas atividades, uma vez que estamos quase a passar para outro momento. Também nas transições entre momentos no exterior e momentos de grande grupo, a educadora procura criar momentos transitórios em que as crianças possam parar e respirar.

Neste seguimento, é relevante continuar a apostar nestes momentos, diversificando um pouco as estratégias de relaxamento e concentração, de forma a que as crianças não percam o interesse nas mesmas. Esta diversidade poderá ainda ser alargada às propostas feitas às crianças e aos materiais disponibilizados às crianças, principalmente nas áreas a que as crianças menos recorrem. Estes, como veremos, foram aspetos tidos em consideração nas intenções definidas para a minha ação pedagógica.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO

| ' ' | ' ' |

Sousa (2008) defende a importância da “observação intencional e planeada das crianças (...) do seu comportamento, das suas interações, dos seus interesses, das suas dificuldades” (p. 18). A isto, Silva et al. (2016) acrescentam que a intervenção de um educador deve ter sempre por base essa observação intencional, de forma a ir, verdadeiramente, ao encontro das necessidades do grupo de crianças. Tendo realizado essa observação, e a caracterização do contexto em que realizei o meu estágio de acordo com a mesma, chegou o momento de abordar a minha intervenção.

Assim, no seguimento das caracterizações apresentadas no capítulo 1 do presente documento, passo agora a expor uma análise reflexiva da minha ação enquanto educadora estagiária. Deste modo, não só apresentarei as intenções que defini para a ação com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa, como também tornarei explícito todo o processo de intervenção, fazendo referência aos objetivos e às estratégias utilizadas.

2.1. Intenções, Estratégias, Objetivos e Avaliação da Ação

Acreditando que que cada educador deva ter “um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13) tornou-se fundamental que definisse intenções para a minha ação durante a minha PPSII. Assim, as intenções que passarei a apresentar surgiram das potencialidades, fragilidades, interesses e necessidades anteriormente apontadas na caracterização do contexto em que se realizou o meu estágio. Estas foram diretrizes segundo as quais orientei a minha ação pedagógica perante três principais focos de intervenção: as crianças, a equipa educativa e as famílias. Junto dessas intenções, apresento ainda os objetivos e estratégias tidos em consideração ao longo da minha intervenção, tornando claro não só que fiz, mas também porque o fiz.

No que concerne às intenções que defini para a minha ação com as crianças, há quatro que considero que fazem parte de quem sou e da educadora que procuro ser, bem como dos valores que tenho e da forma como me relaciono com a educação de infância. Assim, estas são intenções mais gerais que procuro ter sempre em mente e que considero serem fundamentais na ação pedagógica de qualquer educador. As restantes são intenções pensadas mais especificamente para o grupo em questão, tendo em conta a caracterização do mesmo acima apresentada. Para estas, tive em consideração os interesses das crianças apontados, bem como as oportunidades detetadas no grupo e as fragilidades observadas no ambiente educativo (cf. capítulo 1.5 e 1.6).

Deste modo, por acreditar que “toda a aprendizagem (...) começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir (...) intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188), foi minha intenção, ao longo da minha PPS, **estabelecer uma relação afetiva e responsiva** com as crianças do grupo em que estive inserida. Esta relação, apesar de presente desde o início, foi progredindo com o tempo, tanto em termos da afetividade como em termos da responsabilidade que se foi caracterizando mais pela regulação da satisfação das necessidades das crianças e não apenas pela resposta direta às suas necessidades.

Mt. está a chorar e vou ter com ela perguntando-lhe se está bem. A criança responde-me que tem saudades do Figas, o seu coelho de estimação que morreu. Abraço-a e falamos um pouco sobre o seu coelho, sobre o que ela gostava de fazer com ele e sobre o que ele gostava de comer. Depois pergunto-lhe se gostaria de desenhar o seu coelho, se isso a ajudaria a sentir-se melhor. Mt. diz que sim e que assim eu poderia ver como ele era, pelo que combinamos que à tarde ela fará o desenho e eu ficarei com ela para a ajudar a escrever o nome dele. (Anexo A, Nota de campo 199, 25 de março)

Para além de contribuir para um maior sentimento de segurança por parte das crianças (Portugal, 2008), acredito que este tipo de relação terá contribuído para um maior sentimento de confiança, fomentando a predisposição das crianças para a partilhar sentimentos, desejos e dificuldades conosco.

“(...) tenho sentido, principalmente na última semana, que o meu envolvimento nas brincadeiras das crianças, e em particular nos momentos de jogos, me tem permitido criar essa tal relação com as crianças e tem levado a que cada vez mais as crianças procurem falar comigo, ou procurem a minha ajuda ou opinião em diferentes situações.” (Excerto da 2ª reflexão semanal, Anexo A, p.163)

Assim, esta relação foi sendo construída ao longo do tempo e, à medida que as crianças me procuravam mais e partilhavam mais sobre os seus gostos e dificuldades, surgiram mais oportunidades de **ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo**. Esta foi outra intenção que defini para a minha ação pedagógica, uma vez que considero que essa correspondência às necessidades e interesses do grupo é crucial para que a criança se sinta valorizada no seu próprio processo de aprendizagem (Silva et al., 2016). Neste sentido, de forma a concretizar essa intenção, foi fundamental

praticar a escuta ativa e a observação do comportamento das crianças, de forma a propor ao grupo atividades que lhes interessassem e colmatassem a suas necessidades. Destarte, Parente (2012) defende que a escuta e observação das crianças é fundamental não só para essa correspondência dos interesses e necessidades das crianças, mas também como forma de suportar o desenvolvimento das crianças e de contruir relações com as crianças e as famílias, baseadas na compreensão e confiança. Além disso, foi, ainda, essencial assegurar que as crianças participassem “directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (Tomás & Gama, 2011, p. 3). Neste sentido, considero que fui capaz de manter essa atitude ao longo da minha prática, procurando ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, tanto nos momentos de brincadeira como através de propostas planeadas tendo a preocupação de envolver as crianças nos processos de decisão.

Enquanto lemos sobre alguns animais do Japão e os seus significados, um destes vem representado sobre a forma de origami. St. pergunta como foram feitos e eu explico, dizendo ainda que esta técnica surgiu no Japão. St. pergunta se vamos fazer e eu comento que se quiserem podemos fazer. Todos dizem que sim e eu sugiro que falemos desta ideia com todo o grupo para ver se os pares também querem fazer. As crianças concordam, pelo que cominamos que na próxima reunião abordaremos o assunto. (Anexo A, Nota de campo 246, 15 de abril)

O registo acima exposto surgiu durante um momento do Projeto dos Países que desenvolvi com algumas das crianças do grupo. Ainda neste seguimento, acredito que toda a realização deste projeto me permitiu ir ao encontro das intenções suprarreferidas, através do tema trabalhado, bem como das atividades desenvolvidas (Anexo G).

Também como forma de contrabalançar as necessidades das crianças, penso que este ano se fez sentir ainda mais a indispensabilidade de **garantir momentos de brincadeira**. De facto, a brincadeira é um direito de todas as crianças (Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, 1989) e deve ser a atividade predominante do seu dia-a-dia (Kishimoto, 2010; Silva et al., 2016). Ora, nos tempos de pandemia em que nos encontramos, isto torna-se especialmente importante. Com efeito, este foi um ano em que as crianças sentiram as suas vidas mudar, tiveram menos oportunidades de sair de casa e de estar com os seus amigos, primos, colegas. Assim, fui-me

relembrando ao longo da minha intervenção de que a educação não acontece só nas atividades que propomos ou nas experiências novas que proporcionamos e que a brincadeira deve estar presente na vida de todas as crianças, mesmo que isso signifique pôr em pausa o que tínhamos planeado.

Falo com M. comentado que as crianças estão bastante envolvidas nas suas brincadeiras e que hoje tiveram, de facto pouco tempo para brincar. Deste modo, concordamos que poderemos fazer a proposta de matemática para a semana, deixando este tempo para a brincadeira livre das crianças. (Anexo A, Nota de campo 265, 22 de abril)

Abordando agora as intenções que surgiram como resposta à caracterização do contexto anteriormente apresentada, defini para a minha ação pedagógica com o grupo de crianças em que estive inserida, a intenção de **respeitar a heterogeneidade do grupo**. Isto porque, como foi mencionado anteriormente (cf. capítulo 1.5), este é um grupo de crianças com uma diferença de idades bastante acentuada e com vivências algo diferentes. O meu objetivo era, sobretudo, que as crianças mais novas não se sentissem “perdidas” ou desinteressadas nos momentos vividos em grupo, ou que as crianças mais velhas não se sentissem desmotivadas perante propostas desadequadas ou que já tivessem antes realizado.

Tendo esta intenção em consideração, houve dois aspetos que se tornaram cruciais na minha intervenção: a observação e a diferenciação pedagógica. Nesta linha de pensamento, a “observação intencional e planeada das crianças (...) do seu comportamento, das suas interações, dos seus interesses, das suas dificuldades” (Sousa 2008, p. 18) foi, mais uma vez, essencial para que pudesse compreender as dificuldades de cada criança e como reagiam perante determinadas propostas ou momentos. Depois, a diferenciação pedagógica foi fundamental, não no sentido de criar desigualdades entre o grupo, mas de forma a conseguir apoiar o sucesso de todas e cada criança (Marinho, 2012).

Apesar de não conseguir dizer que esta intenção foi totalmente alcançada, sei que houve momentos em que não só a minha postura, como a atitude das próprias crianças contribuíram para a mesma. Com efeito, houve propostas nas quais algumas crianças não estiveram envolvidas desde o início ou não acompanharam da mesma forma que os pares. Tendo dito isto, tanto eu, como a restante equipa educativa e o próprio grupo fomos sendo capazes de proporcionar uma atenção mais direcionada

nesses casos, garantido que todos eram capazes de participar na proposta em conjunto com os pares.

Enquanto fazemos os origamis, a maior parte das crianças consegue acompanhar as instruções. Olho para a folha de M.I. e reparo que esta ainda não fez nenhuma dobra. Peço a M.M. e a St., que estão ao pé dela, para a ajudarem na realização do seu origami, uma vez que vejo que estão a ser capazes de acompanhar todos os paços e estes fazem-no. (...) (Anexo A, Nota de campo 262, 21 de abril)

Outra intenção que defini para a minha ação pedagógica com o grupo de crianças em causa foi a de **incentivar o respeito pelo outro**. Como vimos no capítulo anterior, este é, efetivamente, um grupo que tem alguma dificuldade em respeitar o outro e de escutar tanto os pares como os adultos. Para além de considerar importante que as crianças se envolvam em diálogos em que tanto são ouvidas como são capazes de escutar o outro, de forma a tornarem-se ativos e participativos (Oliveira-Formosinho, 2008), atribuo grande importância ao respeito nas relações que estabeleço, pelo que me fez bastante sentido definir esta intenção. Assim, quis promover esse aspeto tão importante da Formação Social e Pessoal do grupo e incentivar o respeito pelo outro, tendo eu próprias essas atitudes para com as crianças.

Neste sentido, acredito que será importante não só continuar a ter uma postura de respeito e de escuta das crianças, de modo a que estas possam modelar o que veem, mas também ir dando *feedback* ao grupo, elogiando, por exemplo, situações em que demonstraram respeito, ou fazendo notar situações em que não ouviram os pares. (Excerto da 5ª reflexão semanal, Anexo A, p.171)

Neste seguimento, para além das atitudes descritas no excerto acima exposto, procurei **propor** ao grupo **atividades em que fosse promovida a discussão de ideias e a troca de opiniões**, de forma a vivenciar com as crianças situações em que, tendo todos a oportunidade de falar, também tenham de escutar os outros, podendo depois vir a concordar ou discordar com os mesmos. Também a **introdução de novos jogos** contribuiu para esse efeito, visto que estes eram algo pelo qual o grupo tinha grande interesse (cf. capítulo 1.5) e que pressupunham o respeito pelas regras e pelos restantes jogadores. Mesmo nas situações em que as regras não eram respeitadas, surgiam

conversas sobre desrespeito e sobre o que os outros sentiam nessas situações, o que também contribuiu para a intenção de incentivar o respeito pelo outro.

As crianças jogam à “manteiga derretida”. L. vem ter comigo a dizer que A. não parou quando ela lhe tocou e A. diz que só fez isto porque L. também não parou na sua vez. Faço notar como ambas sentiram o mesmo e relembro-lhes que este é um jogo que se joga em grupo e que, se uns não cumprirem as regras, o jogo deixa de ter piada. Pergunto se ambas estão dispostas a respeitar as regras estabelecidas pelo grupo e ambas dizem que sim, retomando, então, o jogo. (Anexo A, Nota de campo 59, 20 de novembro)

A última intenção que defini para o grupo de crianças em questão foi a de **manter uma postura de abertura para novas experiências**. Com isto, não quero apenas dizer propor atividades diferentes ou trazer novos materiais, mas também experienciar com as crianças novas formas de explorar os materiais e as áreas que já têm à sua disposição e que já conhecem. Isto porque, como vimos anteriormente este grupo está bastante acostumado ao ambiente educativo em questão, o que, por vezes contribui para algum desinteresse por áreas e materiais que já conhecem, ou para a repetição excessiva de determinadas brincadeiras. Deste modo, concordo com Little e Eager (2010) quando estes referem que a qualidade da brincadeira das crianças está, entre outros aspetos, relacionada com a vivência a novas experiências e novos desafios. Apesar de considerar que esta intenção poderia ter estado mais presente na minha prática, estou também consciente que fui capaz de proporcionar momento de novas descobertas, partindo de espaços e materiais aos quais as crianças já estavam acostumadas e que já não utilizavam tanto.

Jogo ao jogo do “cameleão de que cor és tu?” com M.M., M.L. e M.I.. Depois de dizer todas as cores, sugiro jogarmos ao “pirata que tesouro tens tu”. Assim, vou dizendo determinadas coisas que tenho “no meu tesouro” e as crianças vão procurando-as por todo o espaço exterior. (...) Algumas crianças comentam que nunca tinham visto determinados objetos ou que já não sabiam onde estavam porque não utilizavam há bastante tempo. (Anexo A, Nota de campo 193, 24 de março)

No recreio, as crianças acabam de jogar à Muralha da China e M.L. sugere jogarem a outra coisa, uma vez que está cansada. Comento com as crianças

que conheço outro jogo para o qual também é preciso uma linha. Mi., M.L. é Mt. pedem-me para lhes ensinar o jogo. (...) (Nota de campo 284, 29 de abril)

Relativamente à minha ação com as famílias das crianças ao longo da PPSII, foi minha intenção **manter os princípios de comunicação e partilha** estabelecidos entre estas e a equipa educativa. De facto, a comunicação entre a escola e a família é uma característica crucial na construção e uma relação entre estes dois contextos (Epstein, 2001; Folque et al., 2015) e desta beneficiam tanto as famílias, como os educadores e as crianças (Zenhas, s.d.). Além disso, acredito que as famílias são intervenientes de enorme importância na educação das crianças pelo que cabe aos profissionais de educação estabelecer uma relação de parceria com as mesmas. Foi nesta ótica que desde cedo na minha prática procurei ser clara e transparente com as famílias relativamente ao trabalho que iria desenvolver ao longo da PPSII e demonstrar a minha disponibilidade para esclarecer possíveis dúvidas ou inquietações. Assim, nos primeiros dias de estágio fiz chegar às famílias uma carta de apresentação (Anexo H) e um protocolo de consentimento informado (Anexo I) no qual, pedindo autorização para tirar fotografias às crianças, explicava também a relevância do mesmo para o trabalho que ia desenvolver, dado a possibilidade de retirarem a autorização a qualquer momento.

Foi neste sentido que procurei **promover uma relação colaborativa baseada no diálogo e nos contactos frequentes e informais**. Nestes contactos que ia estabelecendo com a família procurei **partilhar as vivências das crianças, os seus sucessos e aprendizagens**, mas também **escutar as suas preocupações e alegrias**. Estas foram das intenções que mais senti necessidade de me ir lembrado ao longo do meu estágio, uma vez que, com as restrições resultantes da situação de pandemia em que nos encontramos, esse contacto com as famílias se tornou bastante reduzido. Assim, se não tivesse estas intenções em mente ou se não lhes desse a devida relevância, seria fácil cair no erro de me esconder por trás dessas restrições. Tendo dito isto, estas intenções foram-se concretizando, através de vídeos semanais para as famílias, à semelhança do que já acontecia, mas sobretudo, através de conversas nos momentos de acolhimento e despedida. Apesar de considerar que estes momentos poderiam ter acontecido com maior frequência, os mesmos foram fundamentais não só para partilhar informação sobre as crianças e as vivências de grupo, mas também para adquirir algum conhecimento e compreensão relativamente às vivências familiares e o modo como as famílias percecionavam o trabalho desenvolvido na sala.

Nesta ótica, foi também minha intenção **promover a participação das famílias nas vivências do grupo**, ainda que com todos os cuidados necessários exigidos pela atual situação pandémica. De facto, sinto que, por razões óbvias, a presença dos pais nas salas tem sido muito reduzida, mas que

(...) este tipo de participações é importante na medida em que, ao trabalharem em conjunto, as famílias e o educador estarão a fomentar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças (Blair, 2002), enquanto lhe proporcionam oportunidades de aprendizagem e momentos prazerosos. (Excerto da 10ª reflexão semanal, Anexo A, p.183)

Tendo dito isto, achei importante ter essa participação como intenção para a minha ação com as famílias. Assim, mesmo não sendo possível uma participação presencial, procurei **envolver as famílias nas vivências do grupo através de formas alternativas**. Este envolvimento acabou por acontecer, sobretudo, no âmbito do Projeto dos Países (cf. Anexo G) supramencionado, no qual houve uma adesão significativa por parte das famílias que nos enviaram a informação pedida, bem como lendas que conheciam e até informação relacionada com os seus próprios países e culturas. Ademais, tive, ainda, a oportunidade de envolver a família de uma criança em específico na realização do seu portefólio de aprendizagens (Anexo J).

O portefólio consiste num conjunto de registos escolhidos pelas crianças que permitirão o arquivo de realizações únicas, experiências ou progressos das mesmas, ao longo de um determinado tempo (Silva & Craveiro, 2014). Neste seguimento, uma vez que as aprendizagens e desenvolvimento da criança não se resume ao que é observado pelo educador, é importante que esse processo seja documentado e refletido em conjunto com a própria crianças e com a sua família. De acordo com Parente (s.d.), esta avaliação colaborativa permite não só a aquisição de um maior sentido de responsabilidade pela sua avaliação e uma maior reflexão centrada no trabalho realizado, por parte da criança, como também “um maior conhecimento da criança e da família pelo educador e um maior conhecimento, por parte da família, do trabalho levado a cabo no contexto do jardim de infância” (p.44).

Finalmente, no que concerne à minha ação com a equipa educativa, defini como intenção **manter o trabalho cooperativo** que caracteriza as profissionais da instituição em que estive inserida. Esta cooperação, por sua vez, pressupôs uma **reflexão frequente com a equipa sobre as necessidades das crianças e a ação pedagógica**

que acontecia não só no final de cada semana, mas ia também acontecendo de forma bastante natural através de conversas informais. Ainda neste sentido, procurei ao longo do meu estágio **envolver a equipa no planeamento, preparação e dinamização de diferentes experiências e materiais proporcionados às crianças**, o que possibilitou uma reflexão conjunta, contribuindo para uma maior aproximação dos resultados pretendidos (Niza, 2013; Roldão, 2007).

Nesta ótica, estou consciente de que, inicialmente, este planeamento e reflexão conjunta aconteciam, principalmente, com a educadora cooperante. No entanto, há medida que me fui sentindo mais enquadrada na equipa e que outros elementos a passaram a integrar, surgiu uma maior oportunidade e necessidade de expandir essa comunicação a todos. Assim, estas conversas surgiam não só na ótica de informar a equipa educativa relativamente ao que ia fazer, mas também de modo a ouvir as suas opiniões e sugestões.

Tendo falado com a Ri. sobre a melhor forma de pôr em prática a proposta dos “Sons e as suas imagens”, chegámos à conclusão que seria melhor fazê-lo em pequenos grupos, em vez de grande grupo como tinha originalmente pensado (...).” (Anexo A, Nota de campo 252, 19 de abril).

Também relacionada com a intenção de manter o trabalho cooperativo, está a **de manter uma postura de disponibilidade para trabalhar e aprender**. Isto implicou não só participar nas diferentes propostas dinamizadas pelos diferentes elementos da equipa, dando a minha opinião e ajudando na sua execução, mas também saber ouvir as suas sugestões e *feedback*, refletindo sobre os mesmos e tendo-os depois em consideração na minha intervenção. Este *feedback* foi acontecendo em diferentes momentos ao longo de toda a prática. Neste sentido, foi interessante perceber que diferentes elementos da equipa educativa atribuíam importância a diferentes aspetos do processo educativo das crianças, o que sinto que possibilitou uma aprendizagem mais completa da minha parte.

Tendo em consideração a natureza da minha investigação, o presente capítulo está intrinsecamente relacionado com o estudo que passarei a apresentar no capítulo que se segue. Com efeito, foi também partindo destas intenções, nomeadamente das intenções estabelecidas para o grupo de crianças, que procurei definir o tipo de educadora que pretendo ser. Assim, foi daí que surgiram muitos dos aspetos a analisar e melhorar na minha prática, contemplados da minha investigação.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' '

De acordo com Ponte (2004), a atividade investigativa é essencial para qualquer educador de infância, devendo por isso “estar presente na vida das escolas, na formação dos alunos e nas práticas profissionais dos professores” (p. 155). Anderson (2000), por sua vez refere que a investigação desenvolvida por esses profissionais permitirá não só a detecção de possíveis desafios ou problemas, como contribuirá ainda para a melhoria da prática profissional. Nesta linha de pensamento, também Sim-Sim (2005) defende que a investigação permite, aos educadores de infância, não só uma produção de conhecimento, como também uma reflexão sobre a sua ação e sobre o impacto que a mesma tem sobre as crianças.

Foi neste sentido que desenvolvi a investigação apresentada no presente capítulo, no contexto de JI em que realizei o meu estágio. Deste modo, no subcapítulo seguidamente apresentado, passarei a expor o tema desta investigação, evidenciando a sua relevância na ótica dos capítulos anteriormente expostos e na minha formação enquanto profissional de educação. A esta definição da problemática segue-se a revisão de literatura elaborada no âmbito do tema em questão, bem como uma apresentação das opções metodológicas e éticas que suportaram essa investigação. Este capítulo terminará com a apresentação e discussão dos dados recolhidos ao longo da investigação em causa.

3.1. Identificação e Fundamentação da Problemática

Enquanto finalista do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tenho vindo a refletir bastante sobre o tipo de educadora no qual me tenho vindo a tornar. Muitas vezes dou por mim a pensar nas minhas intervenções, nas propostas que faço e no modo como me relaciono com as crianças, refletindo sobre a relação que estes aspetos têm com as intenções e princípios que defini para a minha ação. Apesar de a autorreflexibilidade ser um aspeto que há muito me caracteriza, esta reflexão centrada na minha ação pedagógica é algo que tem vindo a aumentar desde a minha PPSI.

(...) sinto que tenho aprendido bastante ao longo desta PPS, o que me tem vindo a fazer refletir constantemente sobre o tipo de educadora que sou e o tipo de educadora que quero ser. Por fim, penso que esta reflexão e a constante vontade de saber mais e fazer melhor serão [essenciais] para que, mesmo tendo terminado a PPS, continue a procurar evoluir como educadora e profissional. (Turras, 2020, p.51)

Foi nesta ótica que surgiu o meu interesse em desenvolver uma investigação com a temática “Entre o querer e o ser: as dificuldades de se tornar educadora”. Assim, esta investigação tem quatro objetivos específicos: i) identificar os aspetos que caracterizam a minha ação, nomeadamente no que concerne ao modo como me relaciono com as crianças – responsividade, respeito, tomadas de decisão, afetividade, validação e desafio; ii) identificar as estratégias por mim utilizadas em momentos de grande e pequeno grupo; iii) comparar as características da minha ação pedagógica com a educadora que pretendo ser; iv) ajustar a minha prática conforme as comparações estabelecidas.

Assim, esta investigação surge, em parte, da minha vontade de me conhecer e melhorar enquanto educadora de infância. Com efeito, conforme é mencionado por Santo (2007) “a ignorância de si mesmo é um obstáculo em nosso caminhar” (p.20). Ou seja, considero que, antes que possa haver um aperfeiçoamento da minha ação enquanto educadora, é necessário que perceba, de facto, o que caracteriza essa ação, de forma a projetar o que pretendo melhorar.

Com esta investigação pretendi, como já referi, perceber se a minha ação pedagógica ia ao encontro dos princípios e intenções que defini para a mesma. Neste sentido, procurarei perceber se a minha ação se caracterizava pela afetividade, responsividade, validação, desafio, pela escuta das crianças nas tomadas de decisão e incentivo ao respeito pelo outro, tendo eu própria uma vivência ética destas dimensões.

Ademais, procurei também perceber quais eram as estratégias de mediação de grupo e de comunicação mais mobilizadas por mim em interações com as crianças, debruçando-me especificamente nos momentos das reuniões da manhã, bem como nos momentos de interação com pequenos grupos. Isto porque, a gestão de grande grupo, bem como o modo como comunico com as crianças, sempre foram aspetos sobre os quais focava (e foco) grande parte da minha reflexão.

(...) De facto, este é um assunto sobre o qual tenho refletido bastante ultimamente e que, de certa forma, tem afetado a minha intervenção com o grupo de crianças no que estou inserida. Assim, no presente texto irei refletir sobre a intervenção do adulto nos momentos de grande grupo, com especial enfoque nas perguntas que este faz às crianças. (Excerto da 4ª reflexão semanal, Anexo A, p.167)

Como não poderia deixar de ser, esta investigação teve uma forte componente reflexiva, sobretudo, relativamente à minha prática. Assim, aliado ao autoconhecimento suprarreferido, considero crucial que haja uma reflexão sobre a minha ação pedagógica. Nesta ótica, Sarmento (2009) acredita que a reflexão constante sobre a prática é um aspeto crucial para a construção da identidade de um educador de infância. Também Mendes (2005) menciona que a ação-reflexão-ação permite dar uma nova orientação à ação pedagógica levando ao seu aperfeiçoamento e Ponte (2004) afirmam que aliada a essa reflexão constante deve haver uma avaliação e reformulação da mesma.

3.2. Revisão de Literatura

Tendo em conta a problemática anteriormente exposta, considero importante apresentar um breve enquadramento teórico, no qual abordo alguns tópicos implicados na mesma. Desta forma, no subcapítulo que se segue, passarei a apresentar alguma revisão de literatura relativa aos momentos de grande e pequeno grupo e a sua relevância na perspetiva do MEM, uma vez que, como foi referido, este é o modelo adotado pela instituição onde realizei a minha PPSII. Posteriormente, abordarei o tópico da caracterização dos educadores de infância, da relação educador-crianças e, por fim, do papel do docente nos momentos anteriormente mencionados.

3.2.1. Momentos de grande e pequeno grupo

De acordo Gomes (2014), o trabalho de um grupo do MEM é organizado conforme os objetivos que se pretendem alcançar, podendo este ser realizado individualmente, em pares, em pequenos grupos ou em grande grupo. Uma vez que, como foi referido nos capítulos anteriores, a prática das profissionais do contexto no qual desenvolvi a minha PPSII se rege pelo MEM e tendo em consideração os momentos sobre os quais centrei a minha investigação, passo a abordar brevemente a importância que os momentos de grande e de pequeno grupo têm na aquisição de aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, segundo a perspetiva deste modelo.

No que concerne aos momentos de grande grupo, estes adquirem uma grande importância no MEM, na medida em que este é um modelo que tem como princípio basilar a cooperação e no qual se acredita que as aprendizagens surgem em colaboração com os outros e são sempre partilhadas com os outros (Serralha, 2009). Com efeito, estes momentos permitem a “prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços (...) em cooperação” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 41, citados por Gomes 2014), pretendida pelo

MEM. Ademais, os momentos de grande grupo são momentos promotores de interações não só entre crianças, como também entre estas e o educador, que permitirão, de acordo com a perspectiva sociocêntrica do modelo em questão (Niza, 2013), estruturar as aprendizagens das crianças (Folque, 2018).

Folque (2018) aponta estes “tempos de círculo” (p.100) como sendo momentos de aprendizagem, de transmissão de cultura e de coesão de grupo. A mesma autora acrescenta ainda que estes momentos de grande grupo permitem o debate e a tomada conjunta de decisões, contribuindo para a construção de uma comunidade cooperada ou, nas palavras de Serralha (2009) para “ampliar e aprofundar a mentalidade comunitária” (p.36) onde existe uma responsabilidade partilhada pela aprendizagem e desenvolvimento dos pares. De acordo com Kantor et al. (1992, citado por Folque, 2018) estes momentos são também importantes na medida em que introduzem as crianças a um repositório variado do discurso escolar. Ademais, estes “tempos de círculo” têm vindo a ser associados a uma maior participação por parte das crianças, o que, por sua vez, contribui para que “as concepções de aprendizagem das crianças [sejam] construídas em torno de um processo participativo, em vez de controlado pelo educador” (Folque, 2018, p.101).

Tendo em conta tudo o que foi anteriormente mencionado, estes momentos têm vindo a ser muitas vezes caracterizados por interações entre o educador e as crianças de pouca qualidade, nas quais o adulto recorre frequentemente a “perguntas fechadas ou pseudoperguntas desadequadas” (Folque, 2018, p.100). Ademais estes momentos podem promover um reduzido envolvimento intelectual das crianças, quando as interações são rotineiras e centradas no adulto. Por outro lado, nestes momentos é, por vezes, possível observar práticas por parte do educador que são contraditórias relativamente às suas intenções pedagógicas (Bennett, Woods & Rogers, 1996, citados por Folque, 2018). Neste sentido, ao quererem respeitar a opinião de todos e a sua voz, o educador poderá, por vezes não comentar ou questionar o que as crianças partilham (Housego & Burns, 1994, citados por Folque 2018), o que dificulta o surgimento de discussões sobre problemas reais e a expressão e partilha de pensamentos.

Estes momentos de grande grupo, incluem, no MEM, as reuniões de conselho, os tempos de comunicações e os momentos de atividades culturais ou tempos curriculares comparticipados (Folque 2018). Centrando agora o meu discurso nas reuniões de conselho, uma vez que foram os momentos de grande grupo incluídos na minha investigação, estas acontecem duas vezes por dia: uma de manhã e outra ao

final do dia. Nas reuniões da manhã, espera-se que haja uma negociação do planeamento da ação em grupo, enquanto que na reunião da tarde se faz um balanço do que aconteceu ao longo do dia (Serralha 2009). No grupo em que estive inserida durante a minha PPS, contudo, o balanço do dia acabava por acontecer durante a reunião da manhã do dia seguinte, exceto à sexta-feira, em que o último momento do dia era a reunião de conselho.

É através destes momentos que vai havendo uma regulação do que é vivido pelo grupo e a gestão de conflitos através de instrumentos como o Diário (Folque, 2018; Serralha, 2009). Segundo Serralha (2009) esta gestão de conflitos realizada em coletivo não só promove situações de debate e a reflexão, como também “oferece a todos a possibilidade de cada um (re)construir a sua relação com os outros” (p.44). Neste sentido, a autora salienta a importância da existência de um clima em que as crianças se possam expressar livremente, expondo as suas ideias sem serem julgadas, de forma a transformarem os conflitos do quotidiano em “dispositivos de regulação da convivência” (p.47).

Nas reuniões da manhã acontece também o momento de “Ler, Contar e Mostrar”, no contexto em que estive inserida denominado como “Contar, Mostrar ou Escrever” (CME). Neste momento, as crianças podem partilhar momentos que tenham vivido, o que por sua vez leva à criação de “sentimento fraterno que estimula e alimenta essa livre produção” (Serralha, 2009, p.36-37). Serralha (2009) afirma, ainda, que estes momentos de partilha podem levar ao surgimento de novos interesses por parte das crianças, o que poderá, conseqüentemente, contribuir para a realização de novas atividades ou projetos.

Apesar da relevância que os momentos de grande grupo têm na vivência de um grupo de MEM, como já vimos, estes não constituem a única forma de organização do trabalho destes grupos. Assim, passarei agora a abordar a importância que os momentos de pequeno grupo apresentam no processo de aprendizagem das crianças.

Neste seguimento, Serralha (2009) defende que os momentos de pequeno grupo, possibilitam a oportunidade de surgirem confrontos de diferentes pontos de vista e conseqüentes “discussões orientadas para o entendimento mútuo entre participantes, que empenhadamente se esforçam por encontrar uma solução consensuada para os problemas que enfrentam” (p.23). Neste sentido, as crianças aprendem a usar a linguagem para pensarem em conjunto, transformando a linguagem num instrumento de pensamento coletivo (Folque, 2018; Serralha, 2009). Estes momentos de pequeno

grupo podem surgir tanto na ótica da realização de projetos como outras atividades culturais (Folque, 2018; Gomes 2014) e constituem-se, muitas vezes, como elementos mobilizadores de atividades de grande grupo (Folque, 2014).

Ademais, este tipo de organização do trabalho não só promove uma maior partilha de opiniões, como permite a existência de uma reflexão mais aprofundada. Neste sentido Folque (2018) defende que quando os grupos são mais pequenos, existe uma maior “partilha sustentada do pensamento” (p.100). A mesma autora afirma ainda que, comparativamente às interações estabelecidas nos momentos de grande grupo, nos momentos de pequeno grupo há uma menor percentagem de interações entre o adulto e as crianças relacionadas com a gestão de comportamentos. Assim, nestes momentos de pequeno grupo, as interações estabelecidas são caracterizadas por uma maior qualidade, comparativamente às estabelecidas em momentos de grande grupo. Ainda nesta linha de pensamento, Gomes (2014) afirma que este tipo de organização permite um apoio mais individualizado das crianças por parte do docente, adequado às necessidades de cada um.

3.2.2. O educador de infância, o seu papel e a relação educador-criança e educador-crianças

No que concerne à caracterização de um educador de infância, esta não é fácil sintetizar, uma vez que está muitas vezes relacionada com a identidade de cada educador e com o seu “sentido de si” (Oliveira et al., 2006, p.548). Tendo dito isto, existe, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, um conjunto de características, funções e competências que um educador de infância deve possuir, sendo estas últimas definidas pela “capacidade de atuar de forma eficaz em relação a uma situação e que (...) implica uma prática profissional baseada em conhecimentos científicos, associados a cada situação específica” (Pinho et al., 2013, p.115). Assim, o Decreto-Lei em questão aborda diferentes dimensões da profissão docente, tais como a dimensão profissional, ética, de participação na escola e de formação. Os aspetos que passarei a apresentar são apenas alguns dos muitos mencionados nesse documento.

Neste sentido, segundo consta no Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador de infância está responsável por conceber e desenvolver o currículo, planificando organizando e avaliando, não só o ambiente educativo, mas também todas as atividades e projetos. Esta planificação pressupõe uma observação intencional de cada criança, pequeno e grande grupo, de forma a ir ao encontro das suas necessidades e dos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem, tendo em consideração as

competências e conhecimentos de que são portadoras (Decreto-Lei 241/2001; Sousa 2008).

Além disso, o educador deverá, ainda, pensar em atividades com objetivos abrangentes e transversais a vários domínios curriculares e avaliar as mesmas, a sua intervenção, o ambiente educativo e os processos educativos, segundo uma perspetiva formativa (Decreto-Lei 241/2001; Silva et al., 2016). Epstein (2007) refere, neste sentido, que cada educador deverá procurar ser intencional na sua ação, definindo objetivos específicos de aprendizagens e desenvolvimentos para as crianças com quem trabalha e considerando os seus interesses nas atividades realizadas, sem que apresente uma atitude passiva durante as mesmas. Neste sentido, também Bruner (2011) refere que o educador deve sempre procurar apoiar as crianças nas diferentes atividades, através de um processo de *Scaffolding*, de forma a que estas consigam, posteriormente, realizá-las autonomamente.

Cró (1998, citada por Pinho et al., 2013) afirma que todos os educadores deverão ter uma formação humana, científica pluridimensional, realista e prática, ao que Portugal (2009) acrescenta que um educador deve possuir a competência de se centrar na criança e de considerar as perspetivas dos outros, considerando as suas dificuldades como desafios pessoais. Ademais, todos os educadores deverão ser capazes de promover o e fomentar o desenvolvimento das crianças, na sua dimensão emocional (Cadima et al., 2016; Linhares & Martins, 2015), social (Haan & Singer, 2003; Stanton-Chapman & Hadden, 2011) e cívica (Decreto-Lei 241/2001; Tavares & Barreiro, 2017), bem como todas as outras.

Outro papel importante do educador de infância é, segundo Folque (2018) promover o envolvimento das crianças nas diferentes atividades e momentos experienciados pelas mesmas. Leavers (2014) define este envolvimento como sendo a motivação e o desejo de saber mais, de explorar e de experimentar. Neste seguimento, Bertrand e Pascal (2009) referem alguns indicadores desse envolvimento, tais como: a concentração; a energia (esforço); a complexidade e a criatividade; a expressão facial e postura; a persistência; a precisão; o tempo de reação; a linguagem; e a satisfação. Ademais, Leavers (2014) afirma que o envolvimento está diretamente relacionado com o desenvolvimento e que, neste sentido, cabe ao educador proporcionar “um ambiente desafiador que favoreça a concentração, a motivação intrínseca e a intensidade mental ao desenvolver atividades” (p.156). Na mesma ótica, Oliveira-Formosinho (2009),

salienta que “o envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos são interdependentes” (p. 50)

Ora, tendo em conta tudo o que foi referido e considerando que existem muitas outras competências e funções que devem constar na prática de um educador de infância, é possível afirmar que esta é uma profissão bastante rica e complexa (Cunha, 2008; Formosinho, 2001). Contudo, a prática do educador não se assenta apenas nessas responsabilidades e funções, mas também na relação construída com as crianças e nas interações estabelecidas com as mesmas.

De facto, de modo a conseguir apoiar as crianças nas suas aprendizagens e desenvolvimento, entendendo os seus pontos de vista e as suas necessidades, torna-se crucial que o educador estabeleça, com cada criança, uma relação responsiva e afetiva, na qual estas se sintam seguras e valorizadas. Nesta lógica, as relações educador-criança caracterizadas pela afetividade, não só têm vindo a ser associadas a uma maior autonomia e capacidade de tomada de decisão por parte das crianças, como também a uma maior autoestima (Leite & Alencar, s.d.), contribuindo ainda para o processo de ensino-aprendizagem (Dias & Bhering, 2005; Paula & Faria, 2010; Sarnoski, 2014). Além disso, esta afetividade aliada à responsividade por parte do educador está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento de competências sociais e de regulação emocional por parte da criança (Cadima et al., 2016; Haan & Singer, 2003).

Neste seguimento, Pianta (1999, citado por Cadima et al., 2016) defende que uma relação entre o educador e a criança que seja calorosa, próxima e responsiva, permite que a criança se sinta emocionalmente segura. Relativamente a interações com o grupo, a sensibilidade pelas necessidades de cada criança, as estratégias proativas de gestão comportamental e as conversas que promovam desafios cognitivos contribuem não só para o desenvolvimento académico das crianças, mas também para o desenvolvimento social (Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006, citados por Cadima et al., 2016). Nesta linha de pensamento, também Portugal (2008) acredita que o educador deve desafiar as crianças intelectualmente, bem como a nível dos seus valores, de forma a que esta se sinta competente e capaz de alcançar objetivos e experimentar o sucesso. A mesma autora refere ainda, contudo, a importância de valorizar a criança, as suas competências, os seus conhecimentos, a sua voz, de forma a criar um ambiente em que esta se sinta segura e confiante na sua atitude perante o mundo que a rodeia. Deste modo, também Craveiro e Ferreira (2007) afirmam que “cabe ao educador criar

oportunidades, instrumentos e um ambiente onde a criança tem palavra, tem espaço de escolha e de decisão e onde a iniciativa para defender os seus direitos e respeitar os dos outros é acolhida e valorizada” (p.19).

O estabelecimento desta relação afetiva e responsiva em que há um equilíbrio entre a valorização e o desafio será fundamental na promoção da motivação, do interesse e envolvimento das crianças, bem como de atitudes positivas por parte das crianças. De facto, ao tratar as crianças com respeito e proximidade, valorizando as suas opiniões e escutando realmente o que dizem, o educador serve de modelo, mostrando às crianças como estabelecer interações e relações positivas. Neste sentido Falk (1979, citada por Post & Hohmann, 2007) afirma que “(...) um sistema estável de relações é um pré-requisito para a capacidade de assimilar o padrão social de valores aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação” (p.63).

No contexto do MEM, o educador de infância é encarado como um “mediador cultural que facilita a interação e o diálogo com as crianças fazendo conexões entre o seu universo cultural e as atividades culturais em que participam” (Folque, 2014, p.964) assumindo sempre uma postura inclusiva e democrática (Folque, 2018). Também Stanton-Chapman e Hadden (2011) e Stanton-Chapman (2015) defendem uma intervenção do educador promotora de interações entre pares, sugerindo algumas estratégias que o educador poderá adotar, de forma a cumprir o seu papel enquanto mediador, tais como: a reformulação, a repetição, o questionamento e a sinalização.

A reformulação é utilizada como forma de *feedback* corretivo implícito (Fukuya & Hill, 2006 citados por Stanton-Chapman, 2015) segundo o qual o educador altera determinadas palavras ditas pela criança, por outras mais apropriadas. No caso da repetição, esta estratégia pode ser utilizada no caso de os pares não entenderem o que uma criança disse (Stanton-Chapman, 2015) ou como forma de reforçar o que foi dito pela criança (Stanton-Chapman & Hadden, 2011) e consiste em repetir o que a criança disse. No que diz respeito à sinalização, esta é utilizada como forma de fornecer “pistas” ou sugestões às crianças, de forma a que as mesmas se vão apropriando de determinados comportamentos ou competências sociais (Stanton-Chapman, 2015; Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

Finalmente, no que concerne ao questionamento, este caracteriza-se como sendo uma interação “*back-and-forth*” entre o educador e a crianças (Stanton-Chapman & Hadden, 2011, p.19). Folque (2018) também sublinha a importância deste tipo de

interações, referindo que as perguntas contribuem para a estimulação do pensamento crítico, metacognitivo e especulativo, bem como o raciocínio. A mesma autora defende, ainda, a utilização de perguntas “abertas” em detrimento das perguntas “fechadas” (p.92). Neste sentido, Cazden (2001, citado por Folque, 2018) afirma que apesar de poderem auxiliar as crianças a focarem-se em determinados aspetos da tarefa, as perguntas fechadas podem promover objetivos de desempenho, ao invés de objetivos de aprendizagem. Por outro lado, as perguntas abertas, ao terem mais que uma resposta possível, promovem o diálogo, o debate e suscitam a interrogação nas crianças, bem como o questionamento do mundo à sua volta (Folque, 2018).

Folque (2018) refere ainda a importância do *feedback* nas interações estabelecidas entre o educador e a criança. Assim, a autora afirma que esta estratégia tem um impacto significativo na motivação das crianças, como também na melhoria das suas aprendizagens. Contudo, este *feedback* não deve ser centrado na “criança como um todo” (p.94), mas sim no seu esforço, nas estratégias que utiliza (Folque, 2018). Desta forma, a autora defende, em vez da utilização do elogio centrado na criança, o encorajamento, destacando-o como um “reconhecimento do esforço, que ajuda os alunos a avaliar o seu desempenho, que se centra na força do seu trabalho, apoiando-os desse modo a terem confiança na sua capacidade, demonstra aceitação e respeito, e é percebido como uma mensagem entre iguais e não como um ‘discurso superior’”. (Folque, 2018, p.95).

Em suma, a profissão de um educador de infância pressupõe uma panóplia de competências, de funções e de características a considerar. É uma profissão complexa e em constante transformação. Neste sentido, é fundamental que o educador de infância tenha a capacidade e ser crítico e reflexivo (Perrenoud, 2000; Formosinho, 2001) relativamente à sua prática, às suas atitudes, postura e estratégias, tendo em consideração o modo como estas se adequam às suas intenções pedagógicas e às características do grupo de crianças com quem trabalha.

Nesta ótica, e tendo em consideração todas as perspetivas acima enunciadas, irei analisar as interações estabelecidas entre mim e as crianças, ao longo da minha investigação, focando-me na representação do tipo de educadora que aspiro ser. Assim, procurarei perceber se a minha ação pedagógica se caracteriza pela valorização e desafio, pela escuta ativa das crianças e respeito pelas mesmas, bem como observar se essa ação é centrada numa relação marcada pela responsividade e afetividade.

Ademais, irei ainda olhar para as estratégias que utilizo em momentos de grupo, tentando perceber se utilizo estratégias diversificadas e adequadas a cada momento.

3.3. Roteiro Metodológico e Ético

No presente subcapítulo, passarei a apresentar as opções éticas e metodológicas envolvidas ao longo da investigação “Entre o ser e o querer: as dificuldades de se tornar educadora”. Começando, então, pela apresentação do roteiro metodológico desta investigação, passarei por abordar o método de investigação utilizado, bem como a natureza da investigação e as técnicas utilizadas.

Neste sentido, o método de investigação que orientou esta investigação, foi o método da investigação-ação. Segundo Mertler (2009), esta metodologia é, por norma, utilizada no âmbito da educação, em situações em que um educador procura melhorar sua prática pedagógica ou “testar” ideias relacionadas com a educação. Com efeito, a investigação em causa enquadra-se na primeira situação, na medida em que procurei caracterizar e melhorar a minha prática enquanto educadora.

A investigação-ação processa-se através de um ciclo de planeamento, ação, observação e reflexão que termina numa mudança/intervenção na realidade investigada (Coutinho et al., 2009). Estas são, precisamente, as fases que caracterizaram a investigação em causa. De facto, após uma primeira etapa em que, depois do devido planeamento, me foquei na minha ação e na observação da mesma, seguiu-se um período de reflexão relativamente ao que foi observado e, posteriormente, a implementação de algumas mudanças na minha prática. Após essa implementação, houve ainda uma nova reflexão sobre a mesma, através da qual procurei perceber se as alterações na minha ação foram bem conseguidas e que alterações posso ainda realizar.

É tendo em conta esta forte componente reflexiva e o facto de ser eu própria o objeto de estudo da investigação em causa que, sendo uma investigação-ação, esta investigação tem também uma influência autoetnográfica. Com efeito Adams, Jones e Ellis (2015) defendem que a autoetnografia pressupõe uma reflexão aprofundada e cuidadosa centrada no próprio investigador, estabelecendo pontos de cruzamento entre este e a realidade em que se insere e garantindo um equilíbrio entre o rigor metodológico e a emoção. A autoetnografia é ainda um espelho de um processo em que a pessoa procura compreender o que deve fazer e como deve viver, dando ainda um sentido às suas dificuldades (Bochner & Ellis, 2006, citados por Adams, Jones & Ellis, 2015) o que, mais uma vez, vai ao encontro do que é pretendido com a presente investigação.

Considerando não só o processo de implementação da investigação-ação, mas também os seus objetivos e temática, bem como a sua forte componente reflexiva, a investigação em questão não poderia deixar de se enquadrar numa investigação de natureza qualitativa. Nesta ótica, Oliveira (2008) defende que uma pesquisa qualitativa “se debruça no estudo do fenómeno em seu ambiente natural, analisando o problema processualmente” (p.15).

Oliveira (2008) afirma, ainda, que as técnicas qualitativas devem estar na base de qualquer investigação no âmbito da educação, tendo em conta as relações dinâmicas de carácter iterativo e interpretativo que constituem os ambientes educativos. Neste seguimento, Tomás (2008) afirma que, no que concerne à investigação em educação, as crianças devem ser encaradas com sujeitos sociais e parceiras na investigação, possuidoras de conhecimento, ao invés de “objetos de conhecimento social” (p.388). Quanto aos educadores propriamente ditos, ao colocarem em prática este tipo de investigações, estes “não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tomam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar” (Bogdan & Biklen, 2013, p.286). Bogdan e Biklen (2013) defendem ainda que, através da investigação qualitativa, o educador começará a encarar-se como um objeto de estudo, tornando-se mais reflexivo.

Ainda no que diz respeito às investigações de natureza qualitativa, Amado (2014) defende que estas atribuem especial importância a “dar voz” a quem colabora com os investigadores, o que acaba por se traduzir “numa ‘outra’ perspetiva de ‘ciência’, assente em exigências éticas específicas” (p.421). De facto, essa relação de respeito e confiança entre o investigador e os restantes sujeitos da investigação, o enfoque atribuído ao processo ao invés do resultado da investigação e a recolha direta de dados e a análise indutiva dos mesmos (Bogdan & Biklen, 2013) são também características importantes que contribuem para que a presente investigação seja, de facto, qualitativa.

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados utilizadas, a investigação em questão foi desenvolvida com recurso à observação participante, direta e indireta, tendo como instrumentos notas de campo “detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 2013, p.150) e registos videográficos.

Deste modo, no que concerne às notas de campo, Bogdan e Biklen (2013) apontam este tipo de registos como sendo fundamentais para a observação, mas também como modo de complementar outros métodos de recolha de dados. Na primeira

fase da minha investigação, estes registos foram seleccionados do conjunto de registo de observação realizados entre os meses de novembro de 2020 e janeiro de 2021, quando defini a temática da investigação a desenvolver. Assim, quando estas notas de campo foram inicialmente escritas, não havia, ainda, a intenção de as incluir na investigação. No total, foram analisadas 80 notas de campo, nessa fase inicial, de diferentes momentos e situações vivenciados na minha PPSII, com o intuito de caracterizar a minha ação educativa e a minha relação com o grupo de crianças (cf. Anexo L, secção I). Após definido o plano de ação para a segunda fase da investigação, esses registos de observação começaram a ser elaborados com uma maior intencionalidade. Deste modo, entre março e maio de 2021, foram elaboradas 80 notas de campo que registavam, mais uma vez, diversos momentos e situações do meu dia-a-dia, o contexto de estágio, tendo em consideração as finalidades que defini para a minha ação (Anexo L, secção II).

Quanto aos vídeos gravados, estes permitiram-me observar a minha própria ação de uma outra perspetiva e com algum distanciamento. Neste sentido, foram registados, em cada fase da investigação, seis vídeos: três de interações de grande grupo e três de interações de pequeno grupo. Para as interações de grande grupo, optei por, em cada fase, registar três reuniões da manhã, enquanto que para as interações de pequeno grupo, foram registados dois momentos de realização de um projeto e uma interação não planeada na sala. Os vídeos dos momentos de grande grupo têm, na primeira fase, 33 minutos e 10 segundos, 38 minutos e 16 segundos e 47 minutos e 45 segundos, tendo sido registados em janeiro de 2021. Entre abril e início de maio de 2021, os vídeos dos momentos de grande grupo registados para a segunda fase da investigação têm entre 33 minutos e 45 segundos, 38 minutos e 39 segundos e 44 minutos e 33 segundos. Relativamente às interações de pequeno grupo registadas entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, estas têm uma duração de 14 minutos e 41 segundos, 18 minutos e 35 segundos e 24 minutos e 23 segundos. Quanto às registadas em abril de 2021, estas têm entre 17 minutos, 19 minutos e 45 segundos e 26 minutos e 57 segundos. A disparidade observada no que concerne à duração de alguns destes vídeos está não só relacionada com a natureza destas interações, visto que, por norma, as reuniões da manhã são mais demoradas, mas também com o facto de algumas vezes as crianças terem manipulado o meio de gravação que utilizava, levando as gravações a pararem. De forma a facilitar o processo de análise, cada um dos vídeos em questão foi sujeito a uma transcrição (cf. Anexo M).

Máximo-Esteves (2008) refere, neste seguimento, que a observação é uma técnica de recolha de dados que permite o “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). A autora defende ainda a importância de registar o que é observado, de forma detalhada e fiel ao sucedido. Na investigação-ação, esta observação e o respetivo registo adquirem uma grande importância, na medida em que contribuem para um maior suporte tanto para a produção de conhecimento como para a definição da posterior intervenção.

Terminada a recolha de dados, adquiridos através dos diferentes instrumentos, estes foram sujeitos a uma triangulação através de uma análise de conteúdo, de forma a serem organizados e analisados. Assim, comecei por construir uma árvore categorial, tendo as categorias da mesma sido definidas através de um método misto. Neste sentido, algumas categorias foram definidas *a priori*, em função de algumas respostas específicas que, enquanto investigadora, procurava (Franco, 2005), tendo como base a revisão teórica anteriormente apresentada, nomeadamente o trabalho desenvolvido por Stanton-Chapman (2015). No entanto, tendo em consideração as interações específicas e os objetivos concretos da minha investigação, surgiu a necessidade de definir algumas categorias *a posteriori*, emergentes do conteúdo analisado (Franco 2005). Estas categorias e as respetivas subcategorias permitiram, mais adiante, orientar a análise dos resultados em questão que, conseqüentemente, foram a base para a reflexão e definição das alterações a ser implementadas na minha prática.

Ao longo de toda a investigação, tal como na minha intervenção pedagógica, tive sempre em consideração os princípios éticos previamente delineados para orientar a minha ação. Neste seguimento, foi construído um roteiro ético (cf. Anexo K) com base tanto nos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças, apresentados por Tomás (2011), como na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012).

3.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Finalizada a recolha dos dados, passarei agora a apresentar a análise dos mesmos, enquadrando-os no contexto em que foram obtidos. Desta forma, importa referir que na análise em questão começarei por falar sobre os dados recolhidos durante a primeira fase da investigação-ação, bem como o plano de ação definido, terminando com a análise dos dados da segunda fase.

Assim, na primeira fase começarei por abordar os aspetos que caracterizam a minha ação pedagógica, bem como a minha relação com as crianças. Importa salientar,

neste sentido, que, partindo esta análise de registos de observação realizados por mim sem, inicialmente, a intenção de investigar a minha ação, a mesma análise não tem como propósito definir a minha ação na sua totalidade. Com efeito, o intuito da análise das minhas notas de campo foi, então, o de perceber, de forma geral, se essas qualidades estavam ou não presentes na minha prática pedagógica. Posteriormente, abordarei as estratégias de mediação de grande e pequeno grupo que utilizo, estabelecendo uma comparação entre estes momentos e falando de forma mais detalhada sobre cada estratégia. No que concerne à apresentação dos dados da segunda fase, esta seguirá o mesmo fio condutor que a primeira, tendo sempre presente a comparação entre as duas fases e o que foi definido no plano de ação.

3.4.1. – 1ª fase - Investigação - A educadora que era

Começando então pelos atributos que me caracterizam enquanto educadora, como se torna perceptível através da Tabela 1, foi possível identificar na minha prática (partido das observações realizadas), vários dos aspetos que defini como sendo características que considerava importantes que uma educadora tivesse. De facto, das oito qualidades que procurei analisar, apenas a afetividade não se encontrava presente nas observações realizadas.

Tabela 1

Frequência das categorias e subcategorias analisadas na 1ª fase da investigação

Categoria	Subcategoria	Frequência
Responsividade	Respostas às necessidades das crianças	39
	Regulação da satisfação das necessidades	18
Participação nas brincadeiras	A pedido das crianças	10
	Por iniciativa minha	5
Adaptação/flexibilidade	Com base nas dificuldades observadas	3
	Com base no interesse demonstrado	1
Tomada de decisão	Surge por iniciativa da criança	6
	Surge por minha iniciativa	10
Afetividade	-----	0
Promoção de atitudes positivas	Para com os outros	14
	Adequadas ao momento	3
Desafio	Promoção de novas experiências	9
	Ampliação de momentos vividos pelas crianças	26
Validação	Novas experiências	7
	Momentos vividos pelas crianças	6

Nota. Fonte própria.

Neste seguimento, e observando ainda a tabela acima apresentada, ficamos a saber que a **responsividade** é a qualidade da minha ação pedagógica mais presente na minha relação com as crianças. Esta presença da responsividade nas relações

estabelecidas com as crianças não só é essencial para a criação de um ambiente de confiança, no qual estas se sintam confortáveis, mas para que se sintam emocionalmente seguras (Pianta, 1999, citado por Cadima et al., 2016). Ademais, tendo procurado perceber se a minha responsividade se caracterizava pela resposta às necessidades das crianças ou pela regulação da satisfação das mesmas, percebi que, de facto, a resposta às necessidades era a componente da responsividade mais presente na minha ação. Esta disparidade observa-se tanto no que concerne às necessidades básicas, como às necessidades de realização e emocionais, sendo mais notória nesta última (Anexo N - Análise de conteúdo N1).

Olhando para a categoria da **tomada de decisão**, procurei perceber não só se envolvia as crianças nas tomadas de decisão relativamente ao que fazer e como o fazer, mas também se ouvia as crianças quando elas próprias vinham ter comigo com alguma ideia ou pedido. De acordo com Craveiro e Ferreira (2007), cabe ao educador garantir que as crianças têm a oportunidade de escolher e de tomar decisões por si mesmas. Neste seguimento, percebi que, através da minha ação pedagógica, possibilitava esses momentos de tomada de decisão e ouvia as crianças quando estas me apresentavam um pedido ou sugestão, tendo ainda observado que o primeiro caso é mais predominante (Tabela 1). Por outro lado, no que diz respeito à **participação nas brincadeiras** das crianças, estas acontecem mais a pedido das crianças do que por minha iniciativa (cf. Tabela 1). Ainda na mesma categoria, tornou-se nítido através da análise de conteúdo que essa brincadeira acaba por, muitas vezes, ser orientada por mim (Anexo N – Análise de conteúdo N1).

A **adaptação** foi uma qualidade que surgiu pouco nas notas de campo analisadas, tendo apenas 4 registos da mesma (Tabela 1). Ainda assim, o tipo de adaptação mais presente é o que surge no seguimento de dificuldades demonstradas pelas crianças, perante as quais eu apresento estratégias diferentes, tentando contornar as mesmas. Neste seguimento, foi necessário que houvesse uma observação intencional, de forma a considerar as competências e conhecimentos das crianças (Sousa, 2008) e, conseqüentemente, poder adaptar a minha ação.

Relativamente à categoria da **afetividade**, como é possível verificar na Tabela 1 acima apresentada, não foi encontrado nenhum registo que ilustrasse esse atributo na minha ação. Tendo dito isto, penso que tal possa estar relacionado com o facto de a afetividade não se reduzir só a ações ou gestos, mas também ao modo como tratamos as crianças e falamos com elas. Assim, uma vez que nas notas de campo desta

investigação procurei ilustrar o que acontecia e não tanto o modo como falava, penso que tal possa estar relacionado com a ausência de evidências de afetividade na minha relação com as crianças. No entanto, e apesar desta justificação, considerei importante estar mais atenta a esta componente da minha relação com as crianças na fase da investigação que se seguiu, de forma a possibilitar a promoção do sentimento de autoestima das crianças, bem como a sua confiança e consequente capacidade de tomada de decisão (Leite & Alencar, s.d.).

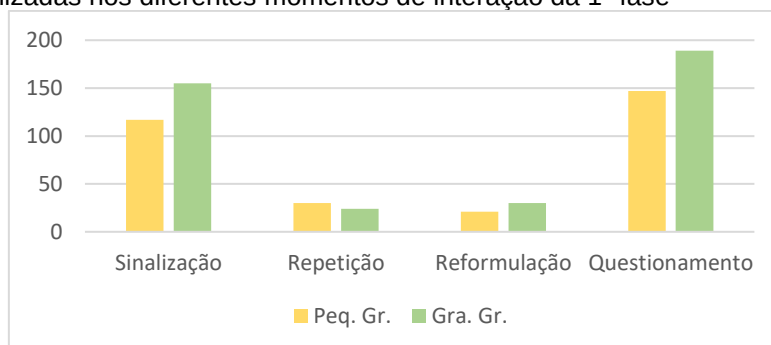
Na categoria da **promoção de atitudes positivas**, vemos que esta surge, sobretudo, na ótica da relação entre pares (Tabela 1). De facto, a maioria das atitudes que procurei promover estão relacionadas com a ajuda entre pares e com o respeito para com o outro (Anexo N - Análise de conteúdo N1). Por outro lado, surge também a promoção de atitudes positivas relativamente ao contexto, com as quais pretendo transmitir às crianças qual a atitude adequada a ter em determinados momentos do dia-a-dia.

No que concerne ao **desafio** e à **validação**, é possível observar que ambos estão presentes na minha prática (Tabela 1). Por um lado, o desafio não só promove a concentração e motivação das crianças (Leavers, 2014), como também fomenta o sentimento de competência por parte com as crianças, possibilitando o sucesso por parte das mesmas (Portugal, 2008). Por outro lado, a validação é crucial na promoção do sentimento de segurança e confiança por parte das crianças (Portugal, 2008). Tanto um como outro são importantes e devem estar presentes na ação pedagógica de uma educadora. No entanto, observando a tabela em questão, torna-se perceptível que, nos registos analisados, o desafio esteve bastante mais presente que a validação. Esta discrepância é, sobretudo, evidente no que diz respeito às interações durante momentos não planeados por mim, nos quais o desafio (26 unidades de registo) é mais do quádruplo da validação (6 unidades de registo).

Tendo abordado brevemente as dimensões que caracterizam a minha ação educativa, passarei agora a expor as estratégias por mim utilizadas, aquando da mediação nos momentos de grande e pequeno grupo, observadas em seis momentos distintos e registados através da gravação de vídeos. Deste modo, ao longo desta primeira fase da investigação, contabilizei 678 interações de mediação do grupo, tendo 360 sido utilizadas em contexto de grande grupo e as restantes 318 em pequeno grupo, tal como é possível constatar na Figura 1 que passo a apresentar.

Figura 1

Estratégias utilizadas nos diferentes momentos de interação da 1ª fase



Nota. Dados recolhidos através da documentação de 3 momentos de grande grupo e 3 momentos de pequeno grupo documentados através de vídeos.

Assim, através da interpretação da Figura 1, ficamos a perceber que nos momentos de grande grupo são utilizadas mais estratégias por minha parte, sendo a repetição a única estratégia que é mais utilizada nos momentos de pequeno grupo. Esta diferença acentuada, acima de tudo, no que concerne à estratégia da sinalização, poderá ser explicada pelo facto de, havendo mais crianças, haver uma maior necessidade de gestão de comportamentos e de envolvimento de todos. Ademais, os momentos de grande grupo são, na perspetiva do MEM, momentos de diálogo e debate e, como tal, promotores de interações entre todos os intervenientes (Folque, 2018), o que mais uma vez poderá justificar essa maior quantidade de estratégias observadas.

Neste seguimento, através da consulta do gráfico que diz respeito especificamente à estratégia da **sinalização** (Anexo O – Gráfico O1), é possível verificar que o tipo de sinalização mais prevalente nos momentos de grande grupo é, de facto, a sinalização negativa do comportamento das crianças. Em segundo lugar, surge o reforço positivo do resultado que acaba por não ter nem metade do que tem a subcategoria anteriormente mencionada (surge 47 vezes enquanto que o reforço negativo do comportamento surge 104). Nestes momentos, o reforço positivo do comportamento acaba por estar pouco presente e a sinalização negativa dos resultados não surge uma única vez. Por outro lado, nos momentos de pequeno grupo, o tipo de sinalização mais prevalente é o reforço positivo do resultado, seguido da sinalização negativa do comportamento e da sinalização negativa do resultado, havendo apenas um caso de reforço positivo do comportamento (Anexo O – Gráfico O1). Assim, quando observamos o gráfico da sinalização percebemos que o reforço positivo do comportamento é, efetivamente, um tipo de sinalização a que recorro muito pouco.

Ainda no que concerne à sinalização, ao observarmos o gráfico, torna-se perceptível que a maior diferença notada aquando da comparação dos dois tipos de momentos, diz respeito à sinalização negativa do comportamento (Anexo O – Gráfico O1) o que poderá estar relacionado, em primeiro lugar com a dimensão dos grupos e, em segundo, com a natureza dos momentos analisados. Assim, quando temos em consideração que as interações de pequeno grupo aconteceram com cerca de um quinto das crianças presentes nos momentos de grande grupo, tal poderá justificar o facto de as mesmas serem menos marcadas pela gestão de comportamentos e de distrações (Folque, 2018). Para além disso, os momentos de pequeno grupo, tanto na realização de um puzzle como nos momentos de desenvolvimento de um projeto, foram desenvolvidas atividades escolhidas pelas crianças, o que à partida influenciará também a sua atitude e consequentemente a minha ação, comparativamente às reuniões da manhã nas quais as crianças não escolhem participar por iniciativa própria.

Relativamente à **repetição** (Anexo O – Gráfico O3), esta foi, tanto nos momentos de grande grupo como nos de pequeno grupo, utilizada, sobretudo, como modo de validar e reforçar o que foi dito pelas crianças (Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Este tipo de repetição não só está mais presente nos momentos de pequeno grupo, como é, nestes momentos, menos utilizada de forma redundante. Tendo dito isto, nos momentos de grande grupo há um maior uso da repetição enquanto estratégia de esclarecimento do que é dito pelas crianças. Isto estará mais uma vez relacionado com a natureza deste momento. Destarte, durante as partilhas de situações vividas pelas crianças que acontecem durante as reuniões da manhã, ao depararem-se com a atenção dos pares, as crianças podem por vezes ficar mais inibidas o que faz com que falem mais baixo ou apenas para determinados amigos, tornando o seu discurso mais difícil de compreender.

A **reformulação** foi a estratégia a que recorri menos durante os diferentes momentos de interação, não havendo, contudo, uma grande diferença entre a quantidade de unidades de registo da repetição e da reformulação (Figura 1). Esta estratégia foi mais utilizada nos momentos de grande grupo, como modo de esclarecer o que é dito e feito pelas crianças ou alterar determinadas palavras por outras mais adequadas (Stanton-Chapman, 2015). Ora, como já vimos, uma vez que há um maior número de partilhas por parte das crianças relativamente a momentos que viveram dentro e fora da escola, com mais detalhes que poderão não ser entendidos pelos pares, surgindo, assim, a reformulação como modo de esclarecimento. Por outro lado, a

predominância da reformulação como forma de correção nos momentos de pequeno grupo (Anexo O – Gráfico O5) poderá estar com a maior utilização de repetição enquanto reforço anteriormente mencionada. Com efeito, tendo em consideração que, comparadas com as reuniões da manhã, as atividades de pequeno grupo registadas são momentos nos quais surge mais a necessidade de respostas ou partilhas de ideias por parte das crianças, torna-se compreensível essa maior ocorrência de reforço ou reformulação do que é dito pelas crianças.

Finalmente, quanto ao **questionamento**, este é a estratégia mais utilizada por mim, havendo uma grande semelhança entre a quantidade de vezes que a utilizei em momentos de pequeno grupo e em momentos de grande grupo, como podemos observar na Figura 1 acima apresentada. Contudo, olhando para o gráfico relativo especificamente ao questionamento (Anexo O – Gráfico O7), torna-se evidente que há uma grande predominância do questionamento fechado em detrimento do questionamento aberto, ou seja, o questionamento que possibilita respostas mais amplas por parte das crianças e promove a reflexão e o debate (Folque, 2018). É ainda de salientar a grande quantidade de questionamento redundante, denominadas por Folque (2018) como “pseudoperguntas desadequadas” (p.100) observada tanto nos momentos de grande grupo como nos momentos de pequeno grupo (Anexo N – Análises de conteúdo N2 e N3). Este tipo de questionamento não pressupõe qualquer tipo de resposta por parte da criança e, como tal, não contribuem para o aumento de envolvimento, para a promoção de pensamento ou para o desenvolvimento do que está a ser dito pelas crianças.

3.4.2. - Plano de ação – A educadora que gostaria de ser

Partindo da análise acima exposta, é importante apresentar agora o plano de ação por mim definido e posto em prática durante a segunda fase da minha investigação, tendo em consideração aspetos específicos que pretendi alterar, manter ou reforçar na minha prática. Ademais, como veremos, há alguns aspetos sobre os quais pretendi refletir mais ou simplesmente procurar observar na minha prática pedagógica. À semelhança do subcapítulo posterior, começarei, então, por abordar as características mais gerais da minha prática e da minha relação com as crianças.

Neste seguimento, acreditando na importância de manter a **responsividade** no modo como interajo com as crianças, considereei que a expressão dessa responsividade pudesse sofrer algumas alterações. De facto, a resposta às necessidades das crianças continuou a ser um aspeto de grande relevância na minha ação. Contudo, achei

importante, ao longo da segunda fase, procurar diminuir a disparidade existente entre essa resposta e a regulação da satisfação das necessidades. Com isto, pretendi, então, mais do que acabar com as necessidades das crianças, proporcionar oportunidades para que elas mesmas lidassem com essas necessidades.

Olhando para o caso das necessidades emocionais, onde a diferença entre a resposta às necessidades e a regulação da satisfação das mesmas foi mais notória, percebi que este seria um aspeto especialmente importante, para o qual deveria trabalhar. Assim, reconhecendo a importância de reconfortar as crianças e de lhes proporcionar um ambiente seguro onde as suas emoções são validadas, considerei também importante contribuir para a promoção da autonomia emocional, através de estratégias que possibilitassem a autorregulação emocional. Neste sentido, sendo verdade que a sensibilidade pelas necessidades das crianças deve ser uma preocupação dos educadores de infância (Mashburn et al., 2008), é também importante que a relação responsiva estabelecida entre o educador e as crianças promova a autorregulação emocional das mesmas (Cadima et al., 2016).

Também no que diz respeito à **tomada de decisões**, defini para a segunda fase da investigação a finalidade de continuar a envolver as crianças nas decisões que lhes dizem respeito, considerando ainda importante procurar estar mais atenta às suas ideias e às tomadas de decisão que surgissem por sua iniciativa. Deste modo, por um lado, achei fundamental continuar, na segunda fase da investigação, a procurar conversar com as crianças, de forma a decidir o que estas queriam fazer e como o queriam fazer, e talvez até aumentar a existência destas situações. Por outro lado, considerei também crucial, estar mais atenta às conversas que surgissem por iniciativa das crianças, na ótica da tomada de decisões, escutando as suas vontades. Na mesma linha de pensamento, acreditando que a brincadeira deve ser a atividade predominante do dia-a-dia das crianças (Kishimoto, 2010) e que, como tal, um educador deve ser capaz de dedicar parte do seu tempo a esta atividade, pretendi continuar a **participar nas brincadeiras** das crianças, principalmente quando estas me pedissem para o fazer. Contudo, considerei ainda que fosse importante ter em atenção o modo como me envolveria nas brincadeiras, de forma a não orientar demasiado as mesmas, sobrepondo-me a possíveis explorações ou momentos de ludicidade.

Relativamente à **afetividade**, apesar de, na primeira fase, não ter detetado nenhuma observação que dissesse respeito a este atributo, considero que o mesmo é crucial no que concerne à relação entre o educador e as crianças. Assim, defini como

importante para a segunda fase da investigação, procurar estar mais atenta a este aspeto da minha prática, de forma a perceber se, de facto, este está ou não presente na mesma e, consoante a conclusão a que chegasse, refletir relativamente à razão e à importância que realmente atribuo à afetividade para com as crianças. No mesmo seguimento, também pretendi estar mais atenta a situações nas quais surgisse a necessidade de **adaptação ou flexibilidade**, tendo em consideração o número reduzido de registos que tinha nesse aspeto.

A **promoção de atitudes** positivas continuou a ser algo bastante relevante de observar na minha prática. Assim, pretendi manter esta característica da minha ação, mantendo sobretudo a fomentação de atitudes positivas para com os outros e tentando perceber se existiam, ainda, outros aspetos para os quais procurava direccionar esse tipo de atitudes.

Abordando, mais uma vez, o **desafio** e a **validação** em conjunto, defini como objetivo para a segunda fase manter o desafio, acompanhando-o também com a validação que esperava tornar mais presente. De facto, na primeira fase não houve o equilíbrio entre a validação do que as crianças fazem e sentem e o desafio de “ultrapassar a fronteira das actuais possibilidades” (p.44) apontado por Portugal (2008) como sendo fundamental para o surgimento de aprendizagens. Neste sentido, procurei tentar, na fase que se seguiu, encontrar esse equilíbrio, diminuindo a disparidade entre estes atributos.

Centrando agora o meu discurso nas estratégias de mediação de grupo utilizadas, importa aqui referir que as alterações que defini para pôr em prática não foram, de forma geral, diferentes nos momentos de grande grupo e nos de pequeno grupo. Ou seja, estas alterações deveriam ocorrer, idealmente, de forma semelhante em ambos os momentos. Assim, nos casos em que, de facto, houve uma diferença, a mesma será devidamente apontada.

Tal acontece, por exemplo, na primeira estratégia sobre a qual irei falar, a **sinalização**. Nesse sentido, apesar de ter pretendido diminuir a sinalização negativa do comportamento em ambos os casos, pensei que seria principalmente relevante ter esse aspeto em consideração nos momentos de grande grupo, nos quais esse tipo de sinalização era bastante superior a qualquer outro, em ambos os momentos. Por outro lado, considerei que o reforço positivo dos resultados seria um aspeto a manter em ambos os momentos. Isto porque atribuo grande relevância do reconhecimento do esforço das crianças, fomentando a sua confiança nas suas capacidades e demonstrando

respeito e aceitação (Folque, 2018). Neste seguimento, importa referir que em ambos os tipos de sinalização anteriormente referidos, achei importante ter em consideração o modo como estes se concretizavam. Quero com isto dizer que acreditei que fosse importante procurar ser mais descritiva com as minhas sinalizações, tornando explícito os comportamentos em concreto que estava a sinalizar negativamente e os resultados que estava a sinalizar positivamente. Ainda no que concerne a esta estratégia, pensei que fosse importante tentar ter mais presente o reforço positivo do comportamento, de forma a tornar claro as atitudes esperadas das crianças, salientando exemplos positivos ao invés de negativos.

Tanto a **repetição** como a **reformulação** são estratégias que pretendi manter e, se possível, utilizar mais na minha ação. Assim, considero que estas são formas de reforço e alteração de comportamentos e atitudes, respetivamente, eficazes e que possibilitam um tipo de *feedback* implícito (Fukuya & Hill, 2006, citados por Stanton-Chapman, 2015) sem se centrarem necessariamente no facto de as crianças estarem corretas ou erradas, mas mais no modo como elas comunicam e se expressam. Ademais, considerando ambas as estratégias fundamentais para o esclarecimento do que é dito e feito pelas crianças, achei importante continuar a utilizá-las de modo a facilitar a comunicação e compreensão entre pares.

Quanto à estratégia do **questionamento**, houve duas alterações que defini para implementar na segunda fase da investigação. Com efeito, se por um lado pretendi aumentar a utilização de questionamento aberto, também pretendi diminuir a utilização do questionamento fechado, nomeadamente no que diz respeito ao questionamento redundante que, tanto nas reuniões da manhã como nos momentos de pequeno grupo, era demasiado utilizado. Com estas medidas, procurei garantir a existência de um questionamento que possibilitasse a promoção de pensamento e o aumento de expressividade por parte das crianças (Folque, 2018).

3.4.3. – 2ª fase – Ação - A educadora em que me estou a tornar

Passando agora a analisar os dados da segunda fase da minha investigação, irei apresentar os mesmos, estabelecendo uma comparação com os dados da primeira fase e relacionando com o que foi definido no plano de ação acima mencionado.

Começando mais uma vez pelos aspetos mais gerais da minha prática pedagógica, apesar de nesta fase ter mais registos dessas características, tal não se traduziu num aumento de frequências em todas as categorias. Com efeito, na fase de ação da minha investigação, tendo analisado o mesmo número de notas de campo, as

mesmas permitiram-me recolher 171 unidades de registo (mais 13 que na fase anterior). Creio que tal possa estar relacionado com o facto de, tendo agora aspetos concretos em mente, ter muitas vezes observado mais que um atributo em cada situação registada. Neste sentido, algumas categorias foram mais observadas durante esta fase, mas nem todas as categorias sofreram um aumento substancial de frequências o que, como veremos, não tem de ter necessariamente uma conotação negativa.

Tabela 2

Frequência das categorias e subcategorias analisadas na 1ª e 2ª fase da investigação

Categoria	Subcategoria	Freq. 1ª fase	Freq. 2ª fase
Responsividade	Respostas às necessidades das crianças	39	19
	Regulação da satisfação das necessidades	18	27
Participação nas brincadeiras	A pedido das crianças	10	7
	Por iniciativa minha	5	4
Adaptação/flexibilidade	Com base nas dificuldades observadas	3	-
	Com base no interesse demonstrado	1	-
	Com base na adequação das propostas	-	1
	Perante demonstrações de desconforto	-	1
	Perante imprevistos	-	1
	Relacionado com a organização do grupo	-	4
Tomada de decisão	Surge por iniciativa da criança	6	8
	Surge por minha iniciativa	10	24
Afetividade	-----	0	15
Promoção de atitudes positivas	Para com os outros	14	5
	Adequadas ao momento	3	-
	Relativamente à alimentação	-	1
	Relativamente ao ambiente	-	2
Desafio	Promoção de novas experiências	9	6
	Ampliação de momentos vividos pelas crianças	26	17
Validação	Novas experiências	7	7
	Momentos vividos pelas crianças	6	21

Nota. Fonte própria.

De forma a ilustrar o que foi anteriormente referido, olhemos para a categoria da **responsividade** apresentada na Tabela 2. Interpretando os dados aí expostos, percebemos que, de facto, foram observadas menos situações de responsividade nas minhas interações com as crianças. Contudo, olhando para as subcategorias, vemos que essa redução apenas aconteceu na resposta direta apresentada às necessidades das crianças (que passou para cerca de metade) e que, por outro lado, houve um aumento significativo na regulação da satisfação das necessidades das crianças. Assim, consegui diminuir significativamente a disparidade entre estes dois tipos de expressão da responsividade, tal como me tinha proposto fazer, sendo agora a regulação da

satisfação das necessidades o aspeto mais predominante desta dimensão. Ainda nesta linha de pensamento, esta evolução é especialmente notória no que concerne às necessidades emocionais (Anexo N – Análise de conteúdo N4), perante as quais procurei ativamente ajudar as crianças a encontrar estratégias de regulação do que sentiam. Tal acabou por ser espelhado depois na análise de conteúdo elaborada, onde podemos ver que a regulação da satisfação dessas necessidades acabou por ser superior à resposta direta (Anexo N – Análise de conteúdo N4).

Relativamente à **tomada de decisão**, houve, à semelhança do que foi delineado no plano de ação, uma maior presença desta categoria nas observações registadas da minha ação. De facto, houve, como é visível na Tabela 2, um aumento de momentos em que procurei envolver as crianças no processo de tomada de decisão (de 10 para 24), o que considero bastante positivo. Contudo, este aumento não foi tão saliente na tomada de decisões que surgem por iniciativa das crianças. Este é um aspeto difícil de avaliar, na medida em que, podendo e devendo estar mais atenta ao que as crianças me pedem ou sugerem, não tenho grande controlo sobre o que surge por iniciativa das mesmas. Assim, penso que será importante continuar a focar a minha atenção neste aspeto e que, seja através da minha iniciativa ou das crianças, continue a envolvê-las nas decisões que lhes dizem respeito, aceitando-as como pessoas com voz e vontade própria (Craveiro & Ferreira, 2007) e agentes do seu próprio processo de aprendizagem. Como consequência dessa atitude, acredito que também as próprias crianças possam começar a tomar consciência da importância das suas opiniões e, como tal, tomar mais iniciativa no processo de tomada de decisões.

A **participação nas brincadeiras** das crianças não sofreu grandes alterações a níveis gerais (Tabela 2), mas em termos específicos, houve alguns aspetos que diferiram um pouco da primeira fase da investigação. Com efeito, olhando para a análise de conteúdo da segunda fase (Anexo N – Análise de conteúdo N4) ficamos a perceber que o número de brincadeiras orientadas por mim sofreu uma grande redução enquanto que as orientadas pelas crianças aumentaram. Estes dados vão, deste modo, ao encontro do que foi pensado para esta fase da investigação.

No que diz respeito à categoria da **adaptação/flexibilidade** esta tornou-se, de forma geral, mais presente nas observações registadas, tendo ainda surgido novas subcategorias na ótica desta característica da minha ação pedagógica (Tabela 2). Neste sentido, foi interessante ver que, à medida em que a gestão do grupo, do ambiente educativo e das propostas realizadas começaram a ser aspetos mais pensados e

orientados por mim, o tipo de adaptações que comecei a fazer foram assumindo um cariz mais prático. Tendo dito isto, penso que será importante, no meu futuro enquanto educadora, procurar ter em consideração essa componente mais pragmática da profissão, sem nunca perder de vista aquelas que são as vontades, interesses (Epstein, 2007) e capacidades das crianças (Decreto-Lei 241/2001) e a flexibilidade que devo demonstrar perante as mesmas.

A **afetividade** foi, junto da validação, a qualidade que sofreu um maior aumento da primeira para a segunda fase da investigação, como aliás se torna perceptível através da interpretação da Tabela 2. De facto, à semelhança do que afirmei no subcapítulo anterior, durante a fase de ação da presente investigação, procurei estar mais atenta a este aspeto da minha relação com as crianças, o que acabou por se fazer notar nas minhas observações e no consequente aumento de frequência dessa categoria. Tendo dito isto, acredito que para além de ter observado mais esse aspeto, tenha também sido mais afetuosa com as crianças no geral. Digo isto porque na segunda fase da investigação, depois de 5 meses juntos, a relação e proximidade que tinha com as crianças já era um pouco diferente da inicial. Assim, penso que essa afetividade tenha surgido com mais naturalidade e frequência nesta fase final, tanto da minha parte como por parte das crianças. Tendo dito, considero que será importante no futuro tentar aprofundar esta vertente, percebendo de que forma é que esta afetividade se expressa e se surge em situações específicas ou é, de facto, uma qualidade que tenho sempre presente nas interações que estabeleço com as crianças.

O que concerne à **promoção de atitudes positivas**, houve uma redução na frequência desta categoria (Tabela 2). Neste seguimento, a promoção de atitude positivas relacionadas com os respeito pelo outro e com a entreaajuda continuam a estar presentes, ainda que em úmeros bastante mais reduzidos. Por outro lado surgiram novas subcategorias como a promoção de atitudes positivas relativamente à alimentação e relativamente ao ambiente, enquanto que a subcategoria de atitudes adequadas ao momento não surgiu nesta fase. Uma hipótese para este declínio poderá estar relacionada com o facto de, durante a segunda fase, as crianças terem recorrido menos ao auxílio dos adultos na gestão de conflitos onde, se olharmos para a análise de conteúdo da primeira fase (Anexo N – Análise de conteúdo N1), era onde surgia a maior parte dos registos dessa categoria. A alteração na atitude das crianças poderá também justificar a diminuição da frequência da subcategoria da adequação aos momentos. No entanto, penso que esta menor presença da categoria em questão esteja

relacionada com uma mudança de atitude por minha parte. Efetivamente, ao longo da minha prática supervisionada, fui tendo uma maior preocupação em não dizer às crianças o que fazer de forma explícita, mas sim promover a compreensão de “valores aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação” (Falk, 1979, citada por Post & Hohmann, 2007, p.63). Assim, procurei ser um exemplo de estabelecimento de interações e relações positivas que as crianças pudessem tomar por modelo.

Focando agora o meu discurso nas categorias do **desafio** e da **validação**, como é possível constatar na Tabela 2 acima apresentada, ao longo da segunda fase da investigação, consegui manter um maior equilíbrio entre estas duas características da minha ação. De facto, apesar de ter havido uma diminuição da frequência da categoria do desafio, a mesma foi acompanhada por um aumento da validação, o que fez com que estes atributos acabassem por se equilibrar. Isto aconteceu não só de forma geral, mas também nas situações específicas em que estas categorias surgem. Deste modo, podemos observar que tanto durante as propostas feitas por mim como nos momentos do dia-a-dia, as frequências do desafio e da validação estão bastante próximas. Ademais, é ainda de referir que, na categoria da validação, e principalmente na subcategoria dos momentos do dia-a-dia, surgiram várias subcategorias novas. Neste sentido, vale a pena destacar as subcategorias da validação das atitudes e das emoções das crianças que foram as que tiveram uma maior frequência. Pessoalmente, acredito que a presença destas subcategorias na minha ação seja crucial de forma a promover ambientes seguros nos quais a criança se sinta compreendida e valorizada.

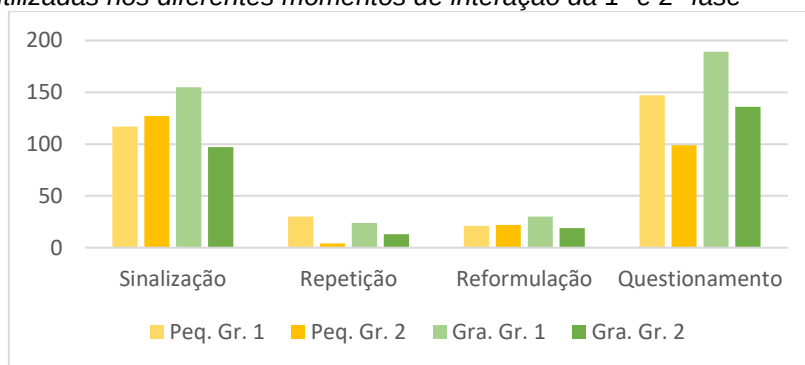
De forma geral, considero que com algumas categorias consegui ir ao encontro do que tinha pensado e delineado com o plano de ação, enquanto que outras ainda podem ser mais trabalhadas no futuro. Com efeito, fiquei bastante satisfeita com a evolução observada a nível da responsividade e com o equilíbrio estabelecido entre o desafio e a validação, bem como com o facto de ter orientado menos as brincadeiras das crianças. Por outro lado, temos as categorias da adaptação, da tomada de decisão e da afetividade que, apesar de terem melhorado segundo o que foi definido no plano de ação, penso que ainda serão pontos que deverei ter em consideração no futuro, de modo a perceber as situações em que estas surgem e como se enquadram na minha ação pedagógica.

Abordado agora as estratégias de mediação de grupo, na segunda fase houve uma redução significativa da quantidade de interações de mediação utilizadas em

comparação com a primeira fase desta investigação, tendo passado a frequência total de 714 para 518. Assim, nas interações de pequeno grupo houve uma redução de 64 interações utilizadas e no grande grupo uma redução de 133. Este fenómeno faz sentido quando verificamos que no plano de ação referi que pretendia reduzir a utilização de duas das estratégias mais utilizadas por mim: a sinalização negativa do comportamento e o questionamento fechado. Como veremos, essa redução acabou por acontecer, contudo, como se torna perceptível através da interpretação da Figura 2, não foi exclusiva às estratégias anteriormente mencionadas.

Figura 2

Estratégias utilizadas nos diferentes momentos de interação da 1ª e 2ª fase



Nota. Dados recolhidos através da documentação de 3 momentos de grande grupo e 3 momentos de pequeno grupo documentados através de vídeos.

Com efeito, olhando para o gráfico acima apresentado, torna-se evidente que todas as estratégias, com a exceção da sinalização e da reformulação nos momentos de pequeno grupo, sofreram uma redução entre as duas fases. Pensando no significado destes resultados na minha prática e no momento em que surgiram, hipotizo que estes possam estar relacionados com dois aspetos.

Em primeiro lugar, esta diminuição da utilização de estratégias poderá estar relacionada com a atitude das crianças. De facto, tendo a primeira fase começado perto do início do ano e a segunda fase terminado perto do fim do ano, é natural que o comportamento e o envolvimento das crianças tenham sofrido algumas alterações e que, como tal, fossem necessárias menos intervenções minhas de modo a mediar esses aspetos. Em segundo lugar, penso que a minha própria atitude e postura tenham mudado ao longo do tempo. Neste sentido, acredito que fui sentindo menor necessidade de intervir constantemente nos momentos de grupo, dando mais espaço para que as próprias crianças interagissem entre si e orientassem as suas próprias partilhas.

Analisando agora as estratégias separadamente, é possível verificar no gráfico relativo à **sinalização** (Anexo O – Gráfico O2), que houve, de forma geral, uma evolução positiva face ao que foi definido no plano de ação. Neste sentido, olhando em primeiro lugar, no que diz respeito à sinalização negativa do comportamento, este esteve menos presente nesta segunda fase, sendo esta redução especialmente notória nos momentos de grande grupo. Por outro lado, apesar de ter estado mais presente nos momentos de pequeno grupo, temos como aspeto menos positivo o facto de ter recorrido menos reforço positivo dos resultados nos momentos de grande grupo. Contudo, importa assinalar neste sentido que essa redução foi em grande parte notada nas sinalizações redundante. Também o reforço positivo do comportamento foi mais baixa nesses momentos e, mesmo nos momentos de pequeno grupo, não sofreu grandes alterações. Destarte, não consegui cumprir a intenção que tinha de sinalizar o comportamento das crianças mais pela positiva que pela negativa. Por outro lado, ao compararmos as análises de conteúdo de ambas as fases (Anexo N – Análises de conteúdo N2, N3, N5, N6), é possível observar através das unidades de registo de uma e de outra que, de facto, fui capaz de ser mais descritiva nas sinalizações que fiz. Neste seguimento, penso que também este aspeto tenha contribuído de certa forma para a redução observável na sinalização negativa do comportamento, na medida em que procurei tornar explícito às crianças que comportamentos não eram desejáveis e o que era esperado delas.

Tanto a **repetição** como a **reformulação** sofreram, de forma geral, uma redução da fase da investigação para a fase da ação (Anexo O – Gráfico O4 e O6). Deste modo, apesar de essa diferença ser pouco notória na reformulação, na repetição a mesma já é mais significativa. Este declínio torna-se mais evidente nos momentos de pequeno grupo, na subcategoria referente ao reforço. Apesar de saber que essa validação vai surgindo através de outras estratégias, tais como a sinalização explícita do resultado, penso que será importante não perder a estratégia da repetição, de forma a criar alguma diversidade nas interações que estabeleço com as crianças. O mesmo é verdade no que concerne à estratégia da reformulação.

Relativamente ao **questionamento**, é possível constatar (Anexo O – Gráfico O8) que a evolução desta estratégia não foi propriamente ao encontro do definido no plano de ação. Nesta linha de pensamento, podemos ver que apesar de a presença do questionamento fechado ter reduzido bastante, também o questionamento aberto sofreu um declínio significativo, ao invés de aumentar, como estava previsto. Por outro lado, temos como aspeto positivo desta estratégia na segunda fase a considerável redução

de questionamento redundante nos momentos de grande grupo que, nesta fase, teve metade da frequência da anterior. Nesta linha de pensamento, penso que será importante continuar a procurar reduzir a presença deste tipo de questionamento, na medida em que, de facto, não acrescentam grande valor às interações que estabeleço com as crianças. Tendo isto, é ainda de mencionar que, o longo da segunda fase, estando mais consciente do tipo de questionamento que executava, percebi nem sempre o questionamento fechado tem de ser necessariamente associado a algo negativo. Ou seja, por vezes considerei relevante pôr em prática este tipo de questionamento de forma a enquadrar o que está a ser tratado e de forma a promover o envolvimento das crianças, como foi o caso das questões relacionadas com a vivência de grupo. Ademais, as perguntas fechadas permitem às crianças focarem-se em determinados aspetos da tarefa a ser realizada (Cazden, 2001, citado por Folque, 2018). Ora, sendo um propósito das reuniões da manhã fazer um balanço do que o grupo fez ao longo do dia (Serralha, 2009), é natural que tenha surgido algumas questões que remetessem para a vivência do grupo, de forma a centrar a atenção das crianças nesse aspeto. Neste seguimento, penso que para além de olhar para as estratégias que utilizo, será importante, daqui adiante, pensar também nas intenções por trás das mesmas e fazer aquilo que faça sentido para mim e para a minha prática, considerando o contexto e as crianças com que irei trabalhar.

Em jeito de **conclusão** importa referir que com a presente investigação procurei analisar criticamente e refletir sobre a minha ação pedagógica, procurando perceber que aspetos tenho a manter e a alterar, quando comparados com a educadora que pretendo ser (Perrenoud, 2000; Formosinho, 2001). Assim, tanto no que concerne às características gerais da minha prática como nas estratégias específicas por mim utilizadas, fui capaz de apontar atributos que iam ao encontro do que desejava e outros que desejava não ter tão presentes na minha ação. Nomeadamente, no que respeita aos aspetos que iam ao encontro do que desejava, fiquei a saber que a minha ação se caracterizava pela responsividade e pelo desafio das crianças, o que são aspetos que considero positivos. Por outro lado, percebi também que ao participar nas brincadeiras das crianças acabava muitas vezes por orientar as mesmas, que não tinha registos de uma relação afetuosa com as crianças e que as minhas interações em momentos de grupo eram bastante marcadas pela sinalização negativa do comportamento e pelo questionamento fechado, o que me surpreendeu pela negativa.

Perante algumas destas descobertas, foi difícil não assumir uma postura demasiado crítica para comigo mesma, focando-me apenas nos aspetos menos positivos da minha ação. Contudo, penso que fui sendo capaz de me centrar no que realmente poderia mudar na segunda fase, através da consciencialização do que esta investigação poderia trazer para o meu processo de aprendizagem e para as crianças com que irei contactar enquanto educadora. Ademais, acredito que ao longo da investigação, fui ainda tomando a consciência de que por vezes não é necessária a minha intervenção e de que o que acontece na sala e nos momentos de grupo não tem de (nem deve) estar centrado em mim, mas sim nas crianças e nas suas aprendizagens. A concretização desta ideia torna-se perceptível não só pela menor presença de interações da minha parte em momentos de grupo, mas também pelo facto de ter respondido menos de forma direta às necessidades das crianças (possibilitando oportunidades de autorregulação) e de a promoção de atitudes positivas ter ocorrido menos de forma explícita e mais através da modelagem.

Neste seguimento, sei que ainda não alcancei todas as qualidades que caracterizam a educadora que quero ser e que houve determinados aspetos que não consegui aprofundar com a investigação em questão. Assim, acredito que se tivesse focado o meu estudo apenas nas minhas características gerais ou apenas nas estratégias que por mim utilizadas, talvez tivesse sido capaz de aprofundar a minha reflexão e intervenção relativamente aos aspetos observados. Tendo dito isto, terminada esta investigação com um foco de estudo mais abrangente, fiquei com uma maior noção da minha prática e do que posso melhorar. Exemplificando, acredito que será importante continuar a ter em atenção a presença da afetividade na minha prática, percebendo em que ocasiões surge e como se expressa, continuar a procurar a ouvir as ideias e decisões das crianças e ter em consideração a minha intervenção em momentos de brincadeira com as crianças. No que concerne às estratégias, penso que será importante continuar a apostar na sinalização positiva e no questionamento aberto, tendo sempre em consideração que as estratégias que utilizo não só devem ser diversificadas, mas também adequadas a cada situação e aos grupos de crianças com que irei trabalhar. Nesta ótica, sei que, mesmo considerando as melhorias observadas entre as duas fases, o final desta investigação-ação, não representa o final do meu processo de autorreflexibilidade e de tentativa melhoria da minha prática pedagógica, mas sim mais um impulsionador para as mesmas.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Terminada a PPS, penso que seja importante refletir sobre tudo o que foi vivenciado durante a mesma e as aprendizagens resultantes dessa experiência. Assim, no presente capítulo do relatório, irei, sobretudo, falar sobre a contribuição do estágio para a construção da minha identidade profissional. Começarei, então, por falar da importância que atribuo ao estágio, abordando depois os aspectos em que tanto a prática supervisionada na valência de creche como na valência de JI contribuíram para o meu crescimento enquanto educadora. Ademais, farei ainda referência aos aspectos em que senti mais dificuldade ao longo da minha PPS e ao modo como os procurei colmatar.

Neste seguimento, o desenvolvimento profissional de um educador está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento pessoal do mesmo, bem como os contextos profissionais, comunitários e familiares em que este se insere e com as relações e interações que daí surgem e que dão origem a novas aprendizagens (Sarmiento, 2009). Neste sentido, Mesquita-Pires (2008) aponta o estágio como um importante fator nesse desenvolvimento profissional, uma vez que representa o primeiro contacto com uma realidade profissional.

Com efeito, encaro os estágios curriculares como períodos privilegiados em que podemos acima de tudo observar a prática e atitudes de outros profissionais, distinguindo aquilo que queremos incorporar na nossa prática pedagógica e aquilo que queremos evitar. É também no estágio que temos a oportunidade de arriscar e de inovar, tendo sempre a segurança de outra pessoa que está lá para nos ajudar e orientar. Nesta linha de pensamento, considero que a minha PPS foi constituída por dois estágios muito diferentes entre si, que me possibilitaram algumas aprendizagens diferente, mas também outras muito semelhantes.

Em primeiro lugar, no que concerne aos aspectos em comum, destaca-se a responsividade e atenção nas relações estabelecidas com as crianças. Efetivamente, ao logo da PPS, mais do que em qualquer outra prática que tenha tido, pude observar e, posteriormente, vivenciar o desenvolvimento desse tipo de relações. Para tal, tornou-se imperativo que tenha assumido uma postura atenta às crianças e ao que elas me diziam, tanto verbalmente, como através da sua linguagem corporal e dos seus comportamentos. Este é o tipo de relações que acredito que qualquer educador deverá ser capaz de estabelecer com as crianças, uma vez que terá um forte impacto não só no seu desenvolvimento emocional como na sua capacidade de estabelecer futuras relações com os seus pares (Rechia, 2012). Para além disso, essa exposição a relações responsivas durante a infância, vai contribuir para um maior sentimento de segurança e

de autoestima por parte das crianças, que permitirá uma exploração mais confiante do mundo que as rodeia. Ainda neste tópico, tanto na PPSI como no início da PPSII senti uma dificuldade que passo a expor

(...) por vezes tive alguma dificuldade em perceber quando é que devia atender às necessidades das crianças, e quando é que as devia desafiá-las a procurar estratégias de autorregulação. (...) Desta forma, as situações em que senti mais essa dificuldade, foram as situações em que as crianças (...) necessitavam de ser consoladas (Turras, 2020, p.51).

Neste sentido, apesar de ser algo no qual terei de ativamente continuar a trabalhar enquanto educadora, sinto que, como vimos no capítulo anterior, a investigação realizada na PPSII constitui um ponto de partida para melhorar esse aspeto da minha prática.

Tendo abordado as diferentes formas de comunicação das crianças, importa referir que ambos os estágios me permitiram uma maior compreensão do modo como as crianças se expressam. Assim, no início da minha PPSI tinha algum receio de não ser capaz de comunicar com as crianças do grupo e que estava inserida.

(...) tenho alguma apreensão quanto à possibilidade de não ser capaz de me relacionar com o grupo de crianças. Isto porque, o modo como me costumo relacionar com as crianças com quem contacto está, por norma, bastante centrado na comunicação verbal (Turras, 2020, p.65).

Contudo, rapidamente fui integrando na minha prática a comunicação com os bebés através do tom da nossa voz, de gestos, da nossa postura, para além da comunicação verbal, recebendo respostas semelhante. Nesta ótica, a compreensão mais alargada da maneira como as crianças se expressavam foi, depois, essencial para o estágio que realizei no JI. Com efeito, apesar de, nesta valência, as crianças conseguirem, na sua maioria, verbalizar o que nos querem dizer, esse olhar que trouxe do estágio de creche ajudou-me muitas vezes a ver para além do elas me diziam, através da observação do seu comportamento, da sua postura e das suas reações. Isto, por sua vez, proporcionou-me a oportunidade de agir de forma mais adequada e ponderada perante determinadas situações.

Ambos os estágios me permitiram, ainda, contactar com o MEM, que representa uma prática com a qual me identifiquei bastante. Assim, destes estágios realizados com

o MEM, há três noções principais que adquiri e que pretendo levar para a minha futura prática: a importância do trabalho cooperativo entre profissionais, a importância da relação com as famílias e a importância da reflexão. Apesar de não serem exclusivas ao MEM, estes são três ideais bastante defendidos por este modelo e que tive a oportunidade de observar e experienciar no contexto em que estive.

Neste sentido, relativamente ao trabalho cooperativo, este pressupõe que os diferentes profissionais acordem orientações e finalidades conjuntas para o grupo de crianças e partilhem experiências, inquietações, dúvidas e saberes (Santana, 2007). Malaguzzi (1999) sublinha ainda o impacto que este tipo de trabalho tem no ambiente educativo, referindo que tanto para os adultos como para as crianças transmite uma sensação de autenticidade e de receptividade. A meu ver, este tipo de trabalho já estava bastante presente nas equipas educativas que tive a oportunidade de integrar, o que facilitou a minha comunicação e trabalho com as mesmas. Houve, contudo, uma diferença significativa no meu trabalho cooperativo com pessoas exteriores às equipas educativas, entre a PPSI e a PPSII. De facto, tendo apontado algum constrangimento da minha parte em expressar as minhas opiniões ao trabalhar com outros profissionais, referi no final do meu estágio em creche que

acredito que seja importante continuar a trabalhar este aspeto e a trabalhar em equipa com diferentes pessoas, de forma a contrariar essa tendência, visto que, no meu futuro profissional, será fundamental que seja capaz de comunicar as minhas perspetivas a outros profissionais (Turras, 2020, p.45).

Tendo isto em mente, ao longo da minha PPSII procurei expor-me a situações em que trabalhava com diferentes profissionais, tanto em momentos mais estruturados, como em situações que surgiam do dia-a-dia. Esta prática permitiu-me vivenciar a riqueza da partilha de opiniões, ideias e conhecimentos que tanto contribuiu para a compreensão de outros pontos de vista e da complexidade da profissão de educadora de infância.

Quanto à relação com as famílias, Epstein (2001) afirma que, sendo a família e a escola duas dimensões essenciais da vida das crianças, cabe ao educador criar entre as duas uma parceria baseada na comunicação. Este foi outro aspeto relativamente ao qual senti que houve uma evolução ao longo da PPS. Deste modo, tendo terminado a minha PPSI com a vontade de desenvolver uma relação com as famílias mais baseada na comunicação e partilha de informações, houve da minha parte um esforço nesse

sentido ao longo da PPSII. Deste modo, apesar de todas as restrições resultantes da atual situação de pandemia em que nos encontramos, fui sendo capaz de estabelecer essa relação com as famílias, partilhando diferentes situações do dia das crianças e o trabalho que fui desenvolvendo com a mesma.

Finalmente, outra grande aprendizagem que adquiri ao trabalhar com o MEM, foi a importância da reflexão. Neste seguimento, Sarmento (2009) associa à identidade profissional de um educador de infância a capacidade de “activar um contínuo processo de reflexão sobre a acção profissional” (p.61). Niza (2013) acrescenta que, no MEM, o processo de formação de docentes está bastante associado às reflexões conjuntas e partilhadas. Assim, sinto que a prática reflexiva me tem surgido com cada vez mais naturalidade, devido a duas razões principais: a elaboração do presente relatório de estágio e a prática das educadoras cooperantes com que estive.

Com efeito, para além das reflexões semanais que fui realizando, todo o corpo do relatório foi sendo desenvolvido com uma forte componente reflexiva relativamente à minha ação e ao que observava em contexto de estágio. Ademais, foram surgindo com ambas as educadoras cooperantes, diversos momentos de partilhas de inquietações, de ideias e até de situações partilhadas com as crianças. Estes, por sua vez levavam-me a refletir sobre a minha postura, sobre aspetos que podia melhorar na minha ação e no ambiente educativo, sobre como o modo como eu agia afetava as crianças e vice-versa. Deste modo, a reflexão foi-se tornando algo constante ao longo da minha PPS e algo com o qual me fui familiarizando.

Esta reflexão, teve também como base todos os registos que fui fazendo ao longo da minha prática e a análise dos mesmos. Desta forma, acreditando que “escrever sobre a experiência (...) significa reinterpretar vivências e buscar para elas novos sentidos.” (Vieira, 2009, p.5284), esta documentação sistemática e intencional é uma prática que pretendo manter enquanto educadora. Tendo dito isso, e tal como tenho vindo a referir, sei que a documentação não será suficiente para a construção de conhecimento e para a compreensão do que observamos. Neste sentido, Parente (2012) defende que aliado à observação e ao registo, deve haver uma capacidade por parte do educador de analisar, interpretar e refletir relativamente às evidências adquiridas.

No que respeita ao processo investigativo, reconhecendo que este me acompanhará ao longo da minha vida profissional (Ponte, 2004), decidi centrar a minha investigação noutro aspeto que constitui uma constante na vida de qualquer educador.

Assim, procurei conhecer-me enquanto educadora, aceitando esse autoconhecimento como ponto de partida para a reflexão sobre as minhas atitudes com vista a melhorá-las e adequá-las ao contexto em que estive inserida (Alarcão & Tavares, 2003). Apesar de ter percebido que ainda não correspondo totalmente àquilo que defini enquanto educadora que pretendo ser, percebi também com a investigação em causa que sou capaz de olhar criticamente para a minha ação, de apontar aspetos a melhorar e de trabalhar nesse sentido. Aliás, tendo em consideração tudo o que foi suprarreferido, torna-se evidente que tanto no que concerne à relação responsiva que estabeleço com as crianças, como no trabalho cooperativo com outros profissionais como na relação com as famílias, da PPSI para a PPSII fui capaz de destacar oportunidades de crescimento e trabalhar no sentido de as desenvolver. Esta foi, a meu ver, o melhor atributo que terá surgido da minha PPS. Assim, mantendo essa atitude de autoconhecimento e tentativa de melhoria, estou certa de que continuarei a apostar na construção da minha profissionalidade e a aproximar-me da educadora que ambiciono ser.

Por fim, sendo a profissionalidade o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (Roldão, 2005, p. 108), não poderia deixar de abordar o aspeto que considero ser comum a qualquer educador de infância. Refiro-me, então, à visão de criança como ser capaz e único a quem devem ser proporcionadas oportunidades de brincadeira, exploração, aprendizagem, interação e desenvolvimento global. Neste seguimento, a educação pré-escolar é a etapa da vida das crianças na qual se desenvolvem “competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social (...) e para a sua cidadania presente e futura” (Formosinho, 2013, p. 10). Como tal, encaro todos os aspetos suprarreferidos como aprendizagens que adquiri com a minha PPS com a responsabilidade de os pôr em prática enquanto educadora, sendo a melhor profissional possível, não por uma questão de ego ou desafio, mas de forma a garantir que as crianças com que irei trabalhar têm as melhores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Marcelo (1999), defende que o estágio possibilita uma articulação entre os conteúdos apreendidos ao longo da formação e a componente prática da profissão. Neste sentido, olhando para o meu percurso ao longo da PPS pude, realmente, presenciar essa articulação em diferentes aspetos, entre os quais saliento a prática no âmbito de um modelo curricular e o desenvolvimento de uma investigação.

Relativamente ao primeiro aspeto, posso dizer que gostei da experiência de trabalhar com MEM e que me identifiquei com muitos dos seus ideais e princípios. Tendo dito isto, estou também consciente de que o que experienciei e esses ideais e princípios identificados estavam muito relacionados com as educadoras com que trabalhei que tinham os mesmos como pilares da sua ação. Assim, estou confiante de que, independentemente de as instituições em que trabalhar seguirem ou não um modelo curricular, levarei sempre para a minha vida profissional a valorização pelo trabalho cooperativo, pela reflexão conjunta e pela escuta ativa das crianças.

No que concerne ao processo investigativo, este foi desafiante na medida em que me levou não só a refletir sobre a minha postura enquanto educadora, mas também sobre a relação que estabelecia com as crianças do grupo em questão e as interações específicas que aconteciam com as mesmas. Foi um processo que por vezes me fez olhar para a minha prática de forma crítica e pouco generosa, mas que eventualmente me fez perceber a capacidade que tenho para apontar e transformar as minhas oportunidades de crescimento.

Quanto à elaboração do presente relatório, penso que esta fomentou em mim um aspeto bastante importante na educação de infância: a “observação intencional e planeada das crianças (...), do seu comportamento, das suas interações, dos seus interesses, das suas dificuldades” (Sousa, 2008, p.18). Além disso, promoveu, ainda, a minha capacidade de organizar e analisar tudo o que fui observando, o que facilitou posteriormente o meu processo de reflexão.

Assim, essa observação, aliada a um constante processo de escrita e de autorreflexibilidade foram fundamentais para a minha aprendizagem e para a construção da minha identidade enquanto educadora. Isto porque, através destes aspetos, fui sendo cada vez mais capaz de definir intenções concretas para a minha prática e de as ter em mente, procurando adequar a minha ação pedagógica ao grupo de crianças, às famílias e à equipa educativa, mas também aos meus próprios valores pessoais. Neste seguimento, tornei-me numa (futura) educadora mais segura e certa da minha ação, na medida em que fui delineando um sentido e orientação para a mesma.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Adams, T., Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. (pp. 217–238). Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In. F. Lemos & M. L. Nascimento (org.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Anderson, C. (2000). Challenges to science teacher education. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 293–294.
- APEI. (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. APEI.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (12ª edição). Porto Editora
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo* (6ª Ed.). Editorial Presença.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Edições 70.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3(34), 235-248.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132–138.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 455-479.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). *A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor-bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto. *Diários da República*, 1ª série – N.º 201.
- Dias, J., & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da investigação às práticas*, 6(1), 23-47.
- Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. National Association for the Education of Young Children.
- Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships – Preparing educators and improving schools*. Westview.
- 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. 65-78). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspetiva*, 32(3), 951-975.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015) A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1(1), 37-54.

- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Forneiro L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In. M., Zabalza (Ed.) *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Franco, M. L. (2005) *Análise do conteúdo* (2ª edição). Liber Livro Ediora.
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Edições Ecopy.
- Haan, D., & Singer, E. (2003). Use your words: a sociocultural approach to the teacher's role in the transition from physical to verbal strategies of resolving peer conflicts among toddlers. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 95-109.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento–Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Novembro/2010. *Anais eletrônicos. Belo Horizonte: FE-USP*, 1.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 25(58), 152-185.
- Leite, D. L. L., & Alencar, M. L. (s.d.) A influência da afetividade na relação educador-educando e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In G. Edwards, C., Gandini, L., Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59–104). Artmed.
- Marinho, P. (2012). A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. *Lumen*, 21(2), 79–90.

- Matos C., Vicente, L., & Alves, R. (2015). O trabalho em equipa numa creche em setúbal. *Revista Mediações*, 3(1), 20.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Mendes, B. (2005). Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 13, 37-45.
- Mertler, C. (2009). *Action research – Teachers as reasearchers in the classroom*. SAGE Publications.
- Mesquita-Pires, C. (2008). Aprender a ser educador de infância: Entre a teoria e a prática. *XV Colóquio da AFIRSE/AIPELF Secção Portuguesa: Complexidade um Novo paradigma para investigar e intervir em educação?*.
- Mortensen, J., & Barnett, M. (2015). Teacher–child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância– Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira, C. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, 2(3).
- Oliveira, Z., Silva, A., Cardoso, F., & Augusto, S. (2006). Construção da identidade docente: Relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 547-571.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso*. Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, C. (s.d.). Potencialidades do portfólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In C. Parente (Ed.), *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp.35-48). Movimenta projetos em educação.
- Paula, S., & Faria, M. (2010). Afetividade na aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1).
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. ARTMED.
- Perrenoud, P. (2005) Assumir (e construir) uma identidade reflexiva. *Correio da Educação*, (287), 1-3.
- Pinho, A. M., Cró, M. L., & Dias, M. L. (2013). A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 109-125.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional..
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I., Alarcão (Ed.). *Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67).
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, (1), 9-24.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche—o primado das relações e a importância dos espaços. *Conselho Nacional de Educação, Educação da criança dos 0 aos 3*, 47-60.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Recchia, S. (2012). Caregiver–Child relationships as a context for continuity in child care. *Early Years: An International Research Journal*, 32(2), 143-157.
- Resolution 44/25 of 20 November 1989. General Assembly of Unites Nations.

- Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In Blatchford, I. S. (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160.). Texto Editora.
- Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2016). O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância – uma prática necessária. Comunicação feita no *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* de 14 a 15 de julho, Lisboa.
- Rodrigues, S. A. & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 105-126.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25–29.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, (71), 31-33.
- Santo, R. C. D. E. (2007). *Autoconhecimento na formação do educador*. Editora Agora.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, 2(2), 47-65.
- Sarnoski, E. A. (2014). Afetividade no processo ensino-aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, 9(20), 1-12.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, (35), 5-51.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da

Educação.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curricu_lares.pdf

- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 6(1), 13–21.
- Sousa, M. J. (2008) Práticas de avaliação alternativa em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (84), 18-21.
- Stanton-Chapman, T. L. (2015). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: The role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 99-107.
- Stanton-Chapman, T. L., & Hadden, D. S. (2011). Encouraging peer interactions in preschool Classrooms: The role of the teacher. *Young Exceptional Children*, 14(1), 17–28.
- Tavares, A., & Barreiro, A. M. (2017). O papel do educador na sociedade pós-moderna. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 21, 1228-1238.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. R. Castro & V. L. B. (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp.387-408). Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Comunicação feita no *II Encontro de Sociologia da Educação* de 27 a 28 de janeiro, Porto. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Turras, B. (2020). *Como é que o espaço exterior se relaciona com a brincadeira?* [Relatório não publicado]. Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto Editora.

- Vieira, F. (2009). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 5281-5296). Universidade do Minho
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.
- Zabalza, M.A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M.A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zenhas, A. (2010). Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, 1-9.

Documentos consultados

Projeto Pedagógico de Sala (2020/2021)

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A

Portefólio individual - registos, reflexões e planificações

|

| | ' ' | | ' '

Notas de campo

1ª semana (9-13 de novembro de 2020)

Dia	Nª da Ocorrência	Ocorrência
9 de novembro	NC1	10h As crianças entram na sala. Cada um tira uma cadeira do monte de cadeira empilhadas e senta-se à mesa. A M. fala-me um pouco sobre o grupo, dizendo que este é constituído por 15 crianças mais velhas e 5 mais novas, e depois explica-me que vamos começar o dia com a reunião da manhã e que, sendo 2ª feira, está deverá ser um pouco confusa. Enquanto todos se sentam, circula uma folha com os dias da semana e as crianças que querem partilhar algo com o grupo escrevem o seu nome nos espaços de 2ª feira.
	NC2	10h10 Apresento-me ao grupo e as crianças dão-me as boas-vindas, depois cantamos o Bom Dia. Terminado o Bom Dia, começam as partilhas das crianças. Seguindo a lista de quem se inscreveu, as crianças dizem se querem "mostrar, contar ou escrever" e depois fazem a sua partilha. Por fim, a M. vai perguntando quem esteve responsável pelas tarefas na semana passada, como correram essas tarefas e quem quer ficar responsável esta semana.
	NC3	10h30 Terminada a reunião da manhã. As crianças fazem uma fila para marcar as presenças no mapa de presenças. Depois, as crianças responsáveis pelo calendário e o mapa do tempo vão preenchê-los enquanto o resto do grupo começa a brincar.
	NC4	10h35 A maior parte das crianças está sentada numa das mesas (a mesa grande da reunião foi dividida em duas) a desenhar nos respetivos cadernos. T., R. e D. brincam com os carros. M.I. pede-me para fazer uma pintura e, quando a termina, outras crianças começam também a pintar.
	NC5	11h30

		S. vai lavar as mãos porque as sujou com tinta. Passado pouco tempo chama-me e aponta para as pernas que estavam com urina. Ajudo-a a trocar a roupa enquanto lhe peço para nos avise quando tem necessidade de ir à casa-de-banho. Quando pego nas meias, a criança pede para ser ela a vesti-las e fá-lo sem problemas. Quando pego nos ténis, S. aponta para uma cor de um dos sapatos e pergunta qual é o nome da cor, ao que eu respondo que é roxo.
	NC6	11h45 Vamos para os espaço exterior e S. e C. deslocam-se de mão dada até à árvore. Passado algum tempo aproximo-me delas e as crianças vêm ter comigo a rir, mostrando as suas mãos cobertas de resina.
	NC7	14h45 Enquanto executamos uma pesquisa sobre as diversas formas de arte existentes, algumas crianças parecem distraídas e conversam umas com as outras. No final, quando as crianças dos outros grupos se vão embora, M. tem uma conversa com o grupo, dizendo que percebe que tenham muita energia, mas que não gostou do comportamento de alguns elementos ao não estarem atentos à pesquisa e interromperem quem falava.
	NC8	15h15 S. pede-me que vá com ela, encaminha-me na direção da área da matemática e pega no abaco. Sento-me com ela no chão e espero que a criança mexa as contas como queira. Quando ela para, pergunto quantas contas estão do lado esquerdo de cada fila e S. vai-me respondendo. C. junta-se a nós. Pergunto a S. qual é a cor da primeira fila de contas e esta responde-me que é roxo. Depois S. e C. começam a dizer as cores do ábaco e, enquanto S. acerta todas, C. em alguma dificuldade no verde e no amarelo. Quando chegamos às peças pretas, S. não sabe o nome da cor e C. diz que é castanho. Aponto para um brinquedo que estava perto e digo “Olha, aquilo é castanho. Vês como é diferente?”. Depois digo “Esta é a cor daquele sapato” apontando para um sapato da área do faz-de-conta. C. diz “Preto!”. N. aproxima-se e começa também a nomear as cores das filas do ábaco. Quando chega à última não sabe dizer o nome da cor. C.

		volta a dizer que é castanho, mas depois de eu dizer “Lembras-te C.? Era a cor daquele sapato.”, C. nomeia a cor corretamente.
	NC9	15h30 S. e C. vão brincar com umas formas. Junto destas encontram-se umas fotografias de possibilidades de imagens que podem ser contruídas com as formas. Quando as desafio a tentar imitar as imagens, ambas fazem casas à semelhança das que viam nas fotografias, contudo não imitam as restantes imagens. Passado algum tempo, S. começa a fazer um boneco com as formas, fazendo um homem com cabeça, chapéu, corpo, braços e pés.
10 de novembro	NC10	10h40 A M. vai perguntando às crianças se querem fazer os registos da experiência da massa mágica que fizeram a semana passada. Quando as crianças dizem que sim, a M. dá-lhes as fotografias da experiência para que elas possam cortar, colar na sua folha de registos e depois desenhar o seu registo da atividade. Quando N. e M.I. vão fazer os seus registos, sento-me com elas e vamos conversando sobre o que cada uma está a desenhar e sobre a experiência que fizeram. Quando elas terminam o registo, escrevo aquilo que as crianças me disseram.
	NC11	11h10 Vamos para o espaço polivalente para ter um tempo de ginástica. M. pede às crianças para se sentarem encostadas à parede e pergunta-lhes o que vamos fazer. As crianças respondem que vamos fazer um aquecimento, depois vamos fazer um percurso e, por fim, o relaxamento. Quando começa o aquecimento em que as crianças correm em círculos, imitando a M., S. e C. vêm ter comigo e dão-me a mão. Corro com as duas, incentivando-as a correrem sozinhas. Eventualmente, C. larga a minha mão e começa a correr com os outros, mas S. não chega a correr sozinha.
	NC12	11h20 Eu e a M. preparamos o circuito e as crianças batem palmas e gritam. Quando terminamos, M. explica o que devem fazer, mas as crianças já sabem o que fazer em cada material. As crianças começam a fazer o percurso e eu fico perto do espaldar. Ai. sobe o espaldar até ao topo e Mi. diz que também consegue. A partir

		daí, a maior parte das crianças começou a tentar subir o máximo que conseguia, chegando algumas a tocar no teto. M.I. e C. demonstraram algum medo em subir o espaldar, pelo que eu coloco uma mão nas costas delas e as incentivo a subir mais um pouco, desafiando-as a subir até ao nível da minha mão.
	NC13	10h30 No relaxamento, a M. põe a tocar uma música que as crianças conhecem por a ouvirem nos relaxamentos ou quando precisam de “acalmar o coração”. D., M.L. e Mi. começam a dizer os movimentos que vão fazer, antes de a M. os fazer. No final, já não se ouvia a música, por as crianças estarem a falar entre si.
	NC14	12h30 À hora de almoço, as crianças sentam-se pelas mesas, e começam a comer a sopa. A maioria das crianças come sem dificuldades e sem necessitar de qualquer ajuda. Quando terminam a sopa, levam o prato para um alguardar e fazem fila para ir buscar o segundo prato. S. e C. são as últimas a terminar a sopa e ambas pedem ajuda. Vou ajudar S. e, quando termino, tento ajudar C., mas esta já não quer a minha ajuda, uma vez que fui ajudar S. primeiro. Quando as crianças terminam o segundo prato, a educadora leva os pratos e dá-lhes a fruta. No final da refeição, as crianças levam tudo o que anda está em cima da sua mesa para o alguardar da loiça ou para o lixo.
	NC15	14h45 Estamos no espaço exterior e a educadora refere a necessidade de arrumar e limpar a horta, de forma a torná-la mais segura para que as crianças possam brincar. Assim, começamos as duas, juntamente com a Est. R. a arrumar a tábuas soltas e a retirar as que tinham pregos espetados ou não cabiam no baú. D., A., Ma. e Cr. juntam-se a nós e começam a varrer algumas folhas, a recolher lixo e a arrumar as ferramentas de jardinagem. Quando começo a levar as tábuas com pregos para o lixo, D. e Cr. juntam-se a mim e ajudam-me a levar tudo. Quando passamos por uma estante com trofeus, D. pergunta se pode ficar com um. Explico-lhe que não pode ficar com aqueles, mas que pode ganhar um se for muito bom a fazer algo que gosta. D. diz-me que gosta muito de “jogos com todos”.

11 de novembro	NC16	14h50 Quando pego numa tábua, reparo que esta tem bastantes bichos da conta. Chamo Ma. que estava perto de mim e mostro-lhe os insetos. Ma. abre os olhos e sorri, quando lhe explico que, por vezes, estes animais se encolhem para se esconder e começa a tocar-lhes para os ver “a ficar bolinhas”. A. e Cr. aproximam-se e começam também a tocar nos insetos. Ma. pega num dos bichos da conta, dá outro a A. e tenta dar um a Cr., mas esta não quer. As três ficam a olhar durante algum tempo, até que M. pede para levarmos a tábua para o lixo.
	NC17	15h15 Vamos para a sala e as crianças têm a oportunidade de escolher o que querem fazer. A maioria escolhe desenhar, outras cortar e colar, mas todas acabam por recorrer à Área das Artes Plásticas e ficar nas mesas durante algum tempo.
	NC18	10h45 N. faz um puzzle com letras e imagens, tentando encaixar as peças aleatoriamente. Mostro-lhe a imagem que está na caixa e digo "Olha, qual é que fica ao lado da abelha?" quando ela responde que é a baleia, pergunto onde se encontra a baleia e N. procura-a. C. junta-se e seguindo esta lógica, as crianças colocam todas as imagens no sítio certo. Tento fazer a mesma coisa com as letras, mas as crianças não as conseguem distinguir tão bem. Então peço às crianças para escolherem e à medida que me vão dando eu pergunto onde está a imagem correspondente. Exemplificando, se as crianças me davam um R eu dizia "Este é um R de rei. Onde está o rei?" e as crianças encontravam o rei, colocando a letra por baixo.
	NC19	10h55 Quando o puzzle está terminado M.I. aproxima-se e diz que também quer fazer o puzzle. N. ajuda-a a desfazer o puzzle e depois voltamos a repetir o que tínhamos feito. Quando chega a parte de juntar as peças, M.I. não o consegue fazer. C. fica frustrada e junta-as empurrando M.I.. Peço a C. que deixe M.I. juntar as peças. Depois de algumas tentativas e de rodar várias vezes as peças M.I. olha para N. e esta ajuda-a. Com a ajuda da N., M.I. consegue juntar as imagens e sorri.

	NC20	12h50 No final da refeição e percebendo que ainda temos tempo até ao final da refeição, incentivo as crianças a raspar os restos dos seus próprios pratos. <i>As crianças mais velhas fazem isto sem qualquer hesitação, mas C., S. e M.I. não percebem bem onde devem colocar as coisas e demonstram alguma dificuldade em raspar a comida que têm no prato para o lixo.</i>
	NC21	13h Vou ajudar as crianças a vestir os casacos e, quando chego ao espaço exterior, as crianças já estão sentadas numa roda, no círculo azul do chão onde normalmente se sentam depois do almoço. D. chega com um boneco e entrega-o a M.. <i>Pergunto a D. se não tem de ajudar a pôr as camas com Mi. e D. responde-me que hoje não quer.</i> M. diz “Tudo bem, depois falamos”.
	NC22	14h45 <i>Ai., St., D. e R. juntaram as casinhas de brincar e estão a passar entre os telhados das mesmas.</i> A Ed. Va. grita com eles para que saiam. M. explica-lhes que sabe que eles gostam de trepar, mas que os telhados das casas se estão a partir e que não aguentam com muitas pessoas em cima.
	NC23	15h15 Vamos para o espaço polivalente onde se encontra uma funcionária da APAR para dinamizar uma sessão sobre os a proteção dos oceanos. A M. não pode ir, mas pede ao grupo que oiça o que a dinamizadora diz. <i>Ao longo de toda a dinâmica, as crianças fazem o que lhes é pedido rindo e imitando a dinamizadora</i>, distraíndo-se apenas algumas vezes com a decoração. As crianças ficam especialmente <i>calmas</i> durante a leitura <i>da história contada pela dinamizadora e do momento em que todos cantámos uma canção acompanhada de gestos.</i>
13 de novembro	NC24	9h30 Vou ajudar o Di. a trocar de roupa, <i>uma vez que este tem urina nas calças. Di. é capaz de se despir e vestir sozinho na totalidade</i>, precisando apenas da minha ajuda para arrumar a roupa suja. Enquanto se veste, Di. fala bastante sobre o seu irmão, sobre os doces que a sua avó lhe dá (poucas vezes porque faz mal aos dentes) e sobre foguetões. Além disso, Di.

		fala-me também sobre alguns dos seus sonhos que envolvem bastantes abóboras, sabonetes e o seu irmão.
	NC25	10h Na reunião da manhã, quando chega a altura de ver o plano do dia anterior, Cr. (que é um dos assistentes esta semana) é responsável por perguntar aos pares como correu cada um dos momentos acordados para esse dia. Cr. vai-me então perguntando o que está escrito em cada momento e eu digo-lhe em voz baixa para que esta possa perguntar ao grupo. A primeira tarefa assinalada era “fazer o projeto da capoeira”. Quando a M. pergunta de que cor deve ser a bola que a Cr. vai desenhar à frente dessa tarefa, L. responde que deve ser amarela, porque o projeto ainda não está terminado e Cr. marca uma bola com essa cor.
	NC26	10h45 M.I. pega num puzzle e pede-me para ir brincar com ela. Sentamo-nos numa mesa onde D., K. e St. cortam brinquedos de um catálogo e os colam numa folha. N. junta-se e pergunta se também pode brincar, pedindo-me depois ajudar para separar as peças grande das pequenas. Enquanto M.I. e N. brincam juntas, começo a falar com D., St. e K.. St., perguntando a St. o que está a cortar. St. explica-me que é uma personagem dos Power Players (desenho animado) e que é o mais forte de todos. D. responde que o Goku é mais forte e começamos a falar sobre os desenhos animados que eles gostam de ver. Ao longo da conversa, D. e K. que estavam no outro lado da mesa, tiveram alguma dificuldade em ouvir-me. Penso que isto tenha acontecido, não só pelo barulho que está na sala, mas por causa da máscara que tenho de usar.
	NC27	12h20 A. está a chorar e vou ter com ela, perguntando-lhe o que se passa e se me quer contar porque está triste. A. – Elas não querem dar-me a mão. Benedita – Quem é que não te quer dar a mão? A. – A M.L., a L. e a Mt.. Dizem que eu não posso fazer parte do grupo porque não estou de cor-de-rosa. Benedita – Queres dar-me a mão a mim?

		A. dá-me a mão e eu digo que falo com elas lá dentro. Enquanto A. vai lavar as mãos, encontro M.L, Mt. e L. a tirar os casacos. Explico-lhes que não temos de querer brincar com toda a gente, mas que temos de respeitar os sentimentos dos outros. Quando lhes digo que A. estava a chorar sozinha no recreio, as crianças explicam-me que não tinham reparado. <i>A. sai da casa de banho e as três raparigas abraçam-na. A. sorri e as quatro vão para o almoço.</i> A. fica numa mesa separada das amigas, mas não se parece importar.
	NC28	13h <i>M. relembra a D. que ele tem de ajudar a arrumar as camas. D. diz que não quer, mas M. insiste, dizendo que pode não querer uma vez, mas que não pode não fazer as tarefa todos os dias. D. chora e diz que não quer, mas M. leva-o até à sala.</i>
	NC29	13h15 <i>K. pergunta-me se pode ser ele a ler a história</i> e eu digo que sim. K. escolhe a história, mas entretanto a M. explica-me que tem uma lista e relembra a K. que já leu 2 vezes. Explico a K. que não sabia desta organização e peço-lhe para arrumar a história, uma vez que hoje é a vez de Mt. contar.
	NC30	13h20 <i>Mt. conta a história que escolheu</i> ao resto das crianças. Não é uma história que conheça, mas Mt. guia-se pelas imagens, descrevendo o que vê. <i>As crianças parecem todas bastante atentas, mesmo as que estão a mexer em paus parecem estar a ouvir e olham cada vez que Mt. mostra as imagens.</i>
	NC31	15h30 Na reunião de conselho as crianças relembram o que mais gostaram da semana. Ao falarem do jogo das escondidas, <i>R. aponta o facto de D. ter feito batota</i> , porque queria ser contar três vezes seguidas. <i>D. nega isso ter acontecido, mas os pares e a M. confrontam-no</i> , dizendo que é verdade. <i>D. começa a chorar e tapa os ouvidos.</i> M. tira-lhe a mão dos ouvidos e diz que este pode baixar a cabeça, mas que tem de ouvir a reunião.

2ª semana (16-20 de novembro de 2020)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
16 de novembro	NC32	9h10 Vou ajudar a N. a calçar outras meias, uma vez que as suas estão molhadas. A criança diz-me em que saco estão as meias e, visto que tem collants, vamos para a casa-de-banho para que se possa despir. Peço a N. para ir calçando as meias enquanto vou arrumar os collants e N. tenta calçá-las, mas quando volto ela ainda está descalça e diz-me que não consegue. Ajudo-a a calçar as meias e N. veste as calças sozinha. Depois N. pega nos sapatos e tenta calçar-se, mas não consegue pôr o calcanhar.
	NC33	10h45 Quando têm a oportunidade de brincar livremente, Di. e T. vão para a área do faz-de-conta brincar com um computador. A., M.I. e M.M. querem brincar aos médicos e pegam na caixa com instrumentos de medicina e vão para perto da porta. Vou ter com elas dizendo que estou doente e elas examinam-me e dizem que remédios devo tomar.
	NC34	11h30 Vamos para a sala polivalente onde se encontra a professora Mr. Para dar uma sessão de E.F.. Durante toda a sessão as crianças sorriem e fazem tudo o que a professora pede e fazem tudo o que a professora pede. A certa altura a professora pede para tocarem com os calcanhares no rabo e T. encosta-se à parede, olhando para o chão. Vou falar com ele e T. explica-me que não consegue fazer o que a professora pede. Digo-lhe para fazer como conseguir e ele diz "Não consigo tocar no rabo". Mostro-lhe que nem todos tocam no rabo e explico que o importante é continuar a tentar e T. começa a correr e a tentar tocar com os calcanhares no rabo.
	NC35	11h40 Enquanto jogam ao "jogo das cores", M.M. dá a mão a M.I. e A. a N.. As crianças mais velhas vão incentivando as mais novas a correr, dizendo-lhes também em que cores devem tocar.
	NC36	12h No recreio, reparo que D. está a bater em T. e St. com uma pá. Aproximo-me e peço para ele parar o que está a fazer e explicar

		o que se passa. D. diz que os amigos lhe querem tirar a pá, mas St. diz que T. é que tinha a pá e D. a tirou e lhe começou a bater. <i>D. diz que não é verdade, atira a pá e vai-se embora.</i>
	NC37	15h A porta do berçário abre-se e <i>as crianças vão ver os bebés.</i> A Ed. V. pede-me para os levar para o outro lado de recreio, uma vez que são a fazer muito barulho. Explico-lhes que temos de nos afastar porque alguns bebés estão a dormir e as crianças parecem desiludidas, mas quando <i>lhes digo que vou ensinar o jogo da “manteiga derretida”, as crianças começam a correr para junto de mim e a dizer que também querem jogar.</i> Apenas A. fica com a irmã à porta do berçário e o resto das crianças vem jogar.
	NC38	15h30 Durante o tempo participado da linguagem oral e escrita, fazemos uma pequena comparação entre palavras do português europeu e português do Brasil, no seguimento de uma conversa em grande grupo na qual percebemos que em Portugal e no Brasil se fala a mesma língua, mas com algumas diferenças, uma vez que, por vezes, T. utiliza algum vocabulário do português do Brasil. A M. está numa reunião, pelo que é Ri. quem relembra as crianças do que vamos fazer e de como surgiu esta proposta e, depois, dá início à atividade. Ao início, <i>as crianças começam a partilhar palavras em inglês e em francês que conhecem</i> , mas quando a Ri. <i>pede para se concentrarem no que estão a fazer, as crianças começam a tentar pensar em palavras que conheçam</i> e que sejam diferentes em Portugal e no Brasil. Como ninguém se lembra de nenhuma palavra, Ri. começa a ler uma lista de palavras e a perguntar se as crianças sabem como se dizem no Brasil ou se sabem o que significa em português europeu. <i>Nesta fase, T. e K. são capazes de “traduzir” algumas palavras.</i> Quando ninguém sabe a palavra, eu e a Ri. tentamos dar-lhes pistas, fazendo comparações com outros objetos ou dizendo o som inicial das palavras. A certa altura, L. diz “Já acertei três!”.
17 de novembro	NC39	9h15 Chego e <i>D. e K. vêm ter comigo, pedindo para jogarem à “manteiga derretida”.</i> Sugiro que vão encontrar mais pessoas que queiram jogar e, rapidamente, se forma um grupo de crianças à

		minha volta. O grupo é, sobretudo, constituído por crianças mais velhas das três salas de JI, mas N. também que participar no jogo. Começamos a jogar e eu vou dizendo que é a apanhar. Quando é a vez de N. apanhar, esta continua a correr e a fugir dos pares. Algumas crianças demonstram frustração perante esta situação. Vou ter com N. e explico-lhe que ela tem de tentar tocar nos amigos. N. começa a correr e apanha Mt..
	NC40	9h55 M. está no atendimento a uma família, pelo que é Ri. quem dá início à reunião da manhã. A reunião decorre normalmente, sendo discutido o plano do dia anterior, seguido do “mostrar, contar ou escrever” e da definição do plano do dia. A certa altura D. deita-se em cima da mesa e Ri. pede-lhe para se sentar direito, mas D. não se mexe. Ri. volta a pedir-lhe mais algumas vezes, mas é só quando lhe pergunta se ele quer sair que D. se senta na sua cadeira.
	NC41	10h30 Quando termina a reunião, alguns elementos do grupo fazem uma fila para marcar a sua presença no mapa de presenças. As crianças mais velhas reconhecem rapidamente o seu nome (que foi escrito por elas) e marcam a sua presença, arrastando o dedo ou a caneta desde o seu nome até ao espaço correspondente ao dia 17 e assinalando com uma bola verde. Quando é a vez de R., pergunto se este quer também marcar as faltas, uma vez que essa é a sua tarefa esta semana. R. diz que sim e pergunta-me onde está o nome de Ai. para lhe marcar a falta. Incentivo-o a procurar e digo que começa com um A. R. encontra o nome e assinala a falta.
	NC42	10h40 Tendo todas as crianças mais velhas assinalado as presenças, vou chamar C., Mg., S e M.I. que não foram para a fila. Mg. pergunta-me onde está o seu nome e eu digo-lhe onde está, já C. e S. apontam para o seu nome e perguntam se é o delas.
	NC43	10h43 Depois de marcar a presença, pergunto se M.I. quer ir marcar o dia do calendário, uma vez que é a sua tarefa durante esta semana. M.I. diz que sim e vai buscar uma caneta. Digo-lhe que

		hoje é dia 17 e aponto para o número que ela deve circundar. Ao contrário de ontem, em que M.I. fez uma bola ao pé do número antes de o circundar, hoje M.I. já sabia o que fazer e circunda o número 17 sem problemas. Depois chamo D. e comento o facto de ele ontem não ter marcado o tempo. D. vai buscar canetas e pergunta-me como estava o tempo ontem. Pergunto-lhe se ele se lembra de estar lá fora e se estava com frio ou calor. D. lembra-se de que estava sol e desenha a meteorologia no espaço correto. Depois olha pela janela e desenha nuvens no dia 17.
	NC44	10h50 M.I. vem ter comigo e diz que quer pintar. Pergunto-lhe que tintas quer usar e ela aponta para as aguarelas. Dou-lhe uma folha, um copo de água e um pincel e M.I. começa a pintar bolas. Ao verem isto N. e C. começam também a pintar com as aguarelas. Quando M.I. acaba, dá-me a folha e vai-se embora. N. e C., por outro lado, decidem colar coisas na sua pintura.
	NC45	10h55 Di. vai para o computador e eu sento-me ao pé dele. Pergunto o que está a fazer e Di. explica-me que vai pôr música. Depois, Di. mostra-me que há uma página de “músicas para bebés”, uma de músicas de Halloween e outra de “músicas que eu gosto”. Acaba por escolher uma música de rock e começa a dançar. Ao ouvir a música, T. junta-se a nós. Os dois continuam a mostrar-me o que há no computador até que Di. encontra um documento com o seu nome. Lá dentro estão escritas diversas palavras e T. pergunta se também pode escrever no computador. Abro outro documento e, à vez, T. e Di. começam a escrever o seu nome e outras palavras que se encontravam num conjunto de cartões com palavras e imagens. Quando Di. não encontra a letra G, explico que no teclado só aparecem as letras maiúsculas e aponto para as caixas de letras que se encontram perto do computador, para que Di. possa ver a letra maiúscula da letra G. Tirando isso, as crianças apenas precisam da minha ajuda para colocar acentos em determinadas palavras.
	NC46	11h15 A. e M.M. vêm ter comigo com alguns adereços da área do faz de conta e dizem que são um unicórnio e o seu namorado. As

		duas explicam ainda um pouco da história por trás destas personagens. M.I., que estava com elas, diz-me que é um gato e lambe a mão.
	NC47	11h20 Vou para o recreio e vejo St. a subir a estrutura do escorrega por uma parte que não tem escadas. Aproximo-me e vejo que St., Ai., D. e K. puseram uns trocos em cima dos outros, de forma a conseguirem subir para o escorrega. K. vem ter comigo a sorrir, dizendo que vai juntar mais um tronco para fazer de degrau. Peço para as crianças terem cuidado e para se ajudarem uns aos outros de forma a que ninguém caia e se magoe. St. dá a mão a K. para o ajudar a subir e este sorri cá para baixo assim que se encontra dentro da estrutura.
18 de novembro	NC48	10h35 N. vem ter comigo e diz que não encontra o seu caderno para desenhar. Ofereço-me para a ir ajudar, mas pergunto se ela já fez a sua tarefa (dar comida aos peixes). N. diz que já fez a sua tarefa com a Ri., pelo que a vou ajudar a encontrar o seu caderno entre os outros.
	NC49	10h40 Cr. e Ma. estão a olhar para os peixes e a tocar no aquário. Aproximo-me e faço-lhes algumas perguntas sobre os animais. Fico a saber que se chamam Docinho e Biscoito e que são da responsabilidade de todos. As crianças dizem que gostam deles e que eles são bonitos.
	NC50	11h D. faz um puzzle, mas ainda só consegui juntar duas peças. R. aproxima-se e pergunta se D. quer ajuda. D. diz que não quer que R. toque e que consegue fazer o puzzle melhor que ele. Passado algum tempo, D. ainda não conseguiu juntar mais nenhuma peça e desiste do puzzle, arrumando tudo na caixa e arrumando a caixa na prateleira dos puzzles.
	NC51	11h30 M.I. segura uma frigideira com um caracol lá dentro e vem mostrar-mo. Passado algum tempo, vejo M.I. sentada a chorar e reparo que Cr. e Ma. estão a falar com A. que tem a frigideira na mão. Vou falar com ela e ela diz-me que A. lhe tirou o caracol.

		Vou ter com A. e percebo que Cr. e Ma. estão a tentar que esta devolva o animal a M.I., mas A. diz que foi ela que o encontrou primeiro. Pergunto a A. se não podem todas tomar conta do animal e A. concorda. Cr. e M. voltam para ao pé de M.I. com o caracol e esta sorri e pega no animal.
	NC52	12h30 À hora de almoço, S. não come a sopa e espera que eu tenha a oportunidade de a ir ajudar. Mi., que está ao pé dela, pega na colher de S. e tenta dar-lhe a sopa. S. fecha a boca e cruza os braços. Explico-lhe que Mi. está a tentar ajudar e S. abre a boca. Mi. dá-lhe a sopa e sorri.
	NC53	15h L. vem ter comigo a chorar, uma vez que Mi. e M.L. não querem brincar ao mesmo que ela. Falo com ela e L. acaba por se acalmar e fica sentada ao pé de mim. A. aproxima-se e pergunta a L. o que se passa e se ela está bem. A. põe a mão no ombro da amiga e L. volta a chorar.
	NC54	15h30 No momento da animação cultural, St., T. e D. apresentam o teatro de fantoches que prepararam durante a semana com Ai. a substituir K., que estava numa consulta. Preparam o espaço onde vão apresentar e vão buscar os fantoches feitos de rolos de papel. Durante a apresentação, os pares olham par o que está a ser apresentado e não falam. No final, o grupo ouve comentários dos amigos e da Ri. que diz que se notou alguma preparação no que diz respeito à elaboração dos fantoches e do cenário, mas que tinham de combinar melhor a história e o que cada um vai dizer. O grupo não parece ouvir este comentário, estando a brincar uns com os outros, e quando as restantes crianças vão lanchar, estes ficam com Ri. na sala a arrumar e a falar com ela.
20 de novembro	NC55	10h30 Ao fazermos o plano do dia na reunião da manhã, a M. faz notar que ainda há crianças que não fizeram a pintura com folhas e pergunta se querem fazer isso de manhã comigo. As crianças dizem que sim, pelo que quando termina a reunião vou com Di., N., Mg. e M.M. para a sala das artes fazer as pinturas. M.M. escreve o seu nome numa folha de papel e Di. vai buscar o seu

		cartão do nome para escrever o seu enquanto eu escrevo os de N. e Mg.. Depois de vestirem as batas, as crianças começam rapidamente a pegar nas folhas de árvores, a colocá-las na tinta e a bater com estas na sua folha de papel. As crianças exploram diferentes cores e misturam-nas no papel. Di. começa também a “pincelar” com as folhas em vez de bater com esta. Passado algum tempo, N. e Di. vão-se embora e eu peço-lhes para chamar St. e Ai.. M.M. e Mg. ficam na sala durante bastante tempo e continuam a pintar mesmo quando já não há espaço em branco nas suas folhas de papel.
	NC56	11h R. aparece na sala enquanto os colegas estão a pintar e diz que também quer fazer uma pintura. M. fornece-lhe todo o material que R. precisa e este começa a pintar no cavalete. Passados alguns minutos, M.L. aparece na sala e diz que também quer pintar. Quando St. acaba de pintar com as folhas vai também para o cavalete pintar. Mi. vem pintar com as folhas e, quando termina também quer ir para o cavalete. Pouco depois aparece A. que também quer ir pintar. As crianças exploram diferente materiais enquanto pintam e vão partilhando-os entre si.
	NC57	11h25 Antes de irmos para o recreio, M. aparece na sala das artes com K., St. e Ai. e vão para a área do faz-de-conta, de onde M. retira alguns panos e prende à volta do pescoço das crianças de forma a fazer capas. Ao ver estas capas, A. e M.M. pedem para ir também buscar alguns panos.
	NC58	11h45 C. vem ter comigo, dá-me a mão e começa a puxar-me para uma casinha de brincar. Entro e C. e S. entram também. Pergunto o que vamos fazer e C. encolhe os ombros. Começo a falar de tudo o que podemos encontrar dentro daquela casa e, quando menciono as janelas, S. aponta o facto de estas não terem “uma porta”. Mg. está fora da casa a olhar para nós e a ouvir que dizemos. Convido-a a entrar na nossa casa, chamando-lhe “vizinha” e ela vem a sorrir. C. aponta para as prateleiras e diz: C. – Este é para pôr a papa. Benedita – Então é onde é que está a papa? Não está aí.

		C. – (encolhe os ombros) Benedita – Então e que tal se fizéssemos uma papa para pôr aí? C. – Sim, vou fazer uma papinha. S. – Eu vou fazer uma massinha. Mg. – Eu vou fazer suco de laranja. Benedita – Boa, então eu faço um bolo para a sobremesa. Depois de “provar” a comida de cada uma, agradeço as crianças por me receberem e digo que tenho de ir passear porque estou muito cheia. Mg., S. e C. começam a sair atrás de mim, mas eu peço para elas ficarem porque eu já volto, e que podem ir arrumando a casa. As três voltam lá para dentro e continuam a brincar.
	NC59	15h As crianças jogam à “manteiga derretida”. L. vem ter comigo a dizer que A. não parou quando ela lhe tocou e A. diz que só fez isto porque L. também não parou na sua vez. Relembro-lhes que este é um jogo que se joga em grupo e que, se uns começarem a não cumprir as regras, o jogo deixa de ter piada. Pergunto se ambas estão dispostas a jogar com as regras estabelecidas e ambas dizem que sim, retomando, então, o jogo.
	NC60	15h30 No início da reunião de conselho, M. coloca uma música e pede a todos para respirarem. Depois elogia Mg. por estar tão calma e pede às restantes crianças para verem o que esta está a fazer. Mg. levanta e baixa os braços à medida que vais inspirando e expirando. Eu e a M. começamos a imitar Mg. e rapidamente outras crianças começam a fazer o mesmo. Assim, o grupo fica em silêncio durante algum tempo, enquanto repete estes movimentos.
	NC61	16h Quando o grupo vai lanchar, ainda lá está um grupo de creche a comer. Uma das crianças mais novas levanta-se e vai ter com A.. A Ed. I. chama-o para que volte para o seu lugar, mas A. diz que não faz mal porque Vo. é seu amigo.

3ª semana (23-27 de novembro de 2020)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
23 de novembro	NC62	10h Na reunião da manhã a M. pergunta quem é que quer ser assistente esta semana e N. oferece-se. M. volta a perguntar se ela quer mesmo ser assistente e N. diz que sim, que quer fazer as bolinhas (no plano do dia). M. concorda e pergunta às crianças mais velhas quem quer ser assistente e ajudar a N., K. oferece-se e M. agradece. Quando chega o momento de "contar, mostrar ou escrever", eu digo os nomes das pessoas inscritas e N. pergunta-lhes o que querem partilhar.
	NC63	11h A professora Mr. não veio e a Ed. A.R. tem de se ausentar, pelo que a M. opta por levar os materiais de ginástica para o exterior e fazer um percurso. Eu e a Est. R. montamos o percurso e, assim que chegam, as crianças começam a explorar os materiais. Separamo-nos ao longo do circuito para ajudar as crianças em algumas partes em que é preciso ter mais cuidado e para os ir orientando em relação ao que devem fazer.
	NC64	13h Depois do almoço vamos lá para fora e eu pergunto se alguém quer aprender um jogo novo. As crianças juntam-se todas à minha volta dizendo que sim e eu pergunto se alguém já conhece o jogo da lagarta. As crianças dizem que não, pelo que eu lhes explico as regras do jogo. Quando começam a jogar, as crianças que estão a apanhar largam muitas vezes as mãos, o que leva outras crianças a chamar-lhes batoteiras e a desistir do jogo. Volto a explicar a regra e reduzo o espaço de jogo e não volta a haver tantos conflitos.
	NC65	15h30 No tempo participado da linguagem oral e escrita, continuamos o trabalho começado na semana anterior. Desta vez, Mi. e Ai. ensinam aos pares como se dizem as palavras anteriormente discutidas em inglês. Quando não sabem alguma palavra, a M. ajuda.
	NC66	10h30

24 de novembro		Relembro St. que tem de marcar as faltas e este pega na caneta vermelha. Pergunta-me qual é o nome de Di. e eu digo-lhe que começa por D. St. não sabe qual é a letra D e D. aproxima-se e aponta para o nome de Di., dizendo “Começa pela mesma letra que eu.”.
	NC67	10h40 Chamo T., St., D. e M.I. para vir pintar os seus rolos na sala das artes. Ao ouvirem isto, várias crianças pedem para também vir. Explico que não há batas para todos, mas que vou chamando à medida que os outros vão terminando. Algumas crianças vão trabalhar no projeto da capoeira com Ri., outras vão brincar, mas quando são chamadas para pintar vêm rapidamente e a sorrir.
	NC68	11h30 Enquanto vestem os casacos para ir para o recreio, Mi., L. e M.L. falam comigo sobre a dança que vão apresentar e que vão ensaiar agora. Pergunto-lhes se têm tudo o que precisam e Mi. lembra-se de que ainda não foram buscar acessórios. As três vão à sala das artes buscar o que precisam e depois vão para o recreio.
25 de novembro	NC69	9h Por estar a chover, em vez de irem para o espaço exterior, as crianças do JI vão para a sala do grupo da Ed. A.R.. Quando chego, N. está a andar de um lado para o outro, explorando diferentes áreas da sala. M.I. por outro lado está parada em pé perto da porta da sala. Aproximo-me e vejo que a criança está com lágrimas nos olhos. Pergunto-lhe o que se passa e M.I. diz-me que quer desenhar. Incentivo-a a ir buscar uma folha e ela diz que quer o seu caderno, pelo que lhe explico que pode ir buscar o seu caderno à sala. M.I. sorri e sai da sala para ir buscar o seu caderno.
	NC70	10h No início da reunião da manhã D. discute com alguns dos pares e M. chama-o para falar com ele. A criança começa a gritar e a tentar bater na M., mesmo quando esta pede para ele se acalmar e não lhe magoar, pelo que esta se afasta com ele para falarem enquanto eu fico com o grupo. Mais tarde M. sugere a D. que este vá dormir um pouco na hora da sesta, em vez de ir para o

		espaço exterior, como é costume. Ao início D. que não quer ir, mas depois acaba por aceitar a oferta.
	NC71	13h Na hora da sesta, as crianças entram na sala e começam a dirigir-se para as suas camas. Mg. e N. começam a despir-se, M.I. descalça-se e deita-se na sua cama e fecha os olhos. T. começa a dançar e a andar pela sala. Falo com ele e peço para que ele respire e se acalme. T. deita-se, bem como D.. Ponho a fralda a Mg. e ajudo C. a despir-se. Do outro lado da sala, M.L. (que tem a tarefa de ajudar com as camas esta semana) ajuda S. a deitar-se, enquanto M. coloca música. D., L., e T. começam a rir e M. agradece a ajuda de L. e pede para esta ir para o recreio, depois pede a D. e a T. para fazerem silêncio, relembrando que as outras colegas também querem dormir. M.L. acaba por se ir embora e M. fica entre D. e S., enquanto eu fico entre N. e C., de forma a ajudá-los a adormecer. Pouco tempo depois todas as crianças estão a dormir. T., Mg. e M.I., por sua vez, adormecem sozinhos.
	NC72	15h40 Vou chamando as crianças para levarem a sua folha onde vão falar sobre as festividades para os respetivos cabides. No final, começo a chamar duas crianças ao mesmo tempo: uma criança mais velha e uma mais nova. Chamo M.I. e Mi. e peço a Mi. que ajude M.I., depois chamo St. e S. e peço que St. ajude S. a deixar a sua folha no cabide. As crianças mais velhas dão a mão às mais novas e saem da sala. D. vem ter comigo e diz que também quer ajudar alguém. Explico-lhe que já todos levaram as folhas, mas que pode levar a de Ma. (que não está cá). D. sorri, pega na folha e sai em direção aos cabides.
	NC73	16h20 À hora do lanche C., S., L., e M.L. ficam na mesa enquanto os pares se vestem para ir para o recreio, por não terem terminado de comer. Ajudo C. a terminar o iogurte cantando com ela após cada colherada e, ao perceber que C. se ia embora, S. acaba rapidamente o pão.
	NC74	10h

27 de novembro		Durante a reunião da manhã, N. (assistente) chama R. e pergunta se este quer mostrar, contar ou escrever. R. não ouve N. por estar a falar com T.. Ao repararem nisto, M.L. e Mi. repetem o que N. disse. Desta vez R. ouve e faz a sua partilha.
	NC75	10h10 N. pergunta a M.I. se esta quer mostrar, contar ou escrever e esta não responde, olhando para as suas mãos. M. pergunta se ela quer mostrar aos amigos a fotografia que a M. recebeu e M.I. acena com a cabeça. Depois M.I. mostra a fotografia em que ela aparece com a sua árvore de natal e diz que esta foi tirada na casa da sua mãe. A fotografia é passada pelo grupo e as crianças comentam os enfeites utilizados, nomeadamente o de uma rena. Estes comentários levam algumas crianças do grupo a, mais uma vez, recordarem os enfeites que fizeram com a M. quando eram bebés e que ainda têm lá em casa.
	NC76	10h40 Chamo M.L. para vir escrever numa cartolina uma palavra da lista que fizemos sobre palavras em português, inglês e português do Brasil. Enquanto esta escreve, Mi. vem ter comigo perguntando se pode escrever a Santa Claus. Digo que sim e, quando chega a sua vez de escrever, Mi. partilha que gosta bastante de escrever.
	NC77	11h Quando acaba de escrever a sua palavra, T. pergunta-me se pode continuar a escrever e acaba por escrever mais duas e as suas traduções. Quando é capaz de escrever uma palavra inteira sem a minha orientação, T. sorri e diz que “escrever é fácil”.
	NC78	11h10 Enquanto vou acompanhando o processo de escrita das palavras da lista por parte das crianças mais velhas, M.I. vem ter comigo algumas vezes, dizendo-me o que vai fazer ou simplesmente ficando a olhar para mim e para quem estava a escrever. Quando se afasta M.I. anda pela sala ou desenha sozinha no seu caderno.
	NC79	11h15 A. aproxima-se de M. e esta pergunta se ela precisa de algo. A. abraça-a. e M. sorri, abraçando-a de volta.

	NC80	11h20 R. e Cr. vêm ter comigo pedindo para escrever. Enquanto escreve, Cr. depara-se algumas vezes com a letra E e diz-me que não a sabe fazer. Sugiro que faça um C de Cr. e que depois “feche a letra na parte de cima”. Nos últimos Es, Cr. já os faz sem qualquer ajuda e sorri quando vê que estes estão bem feitos.
	NC81	13h15 A. vem ter comigo dizendo que St. não a deixa brincar com o túnel. Incentivo-a a ir falar com ele, de forma a resolverem as coisas. A. vai, mas passado pouco tempo volta a vir ter comigo, dizendo que tentou falar com ele, mas que St. continua a não a deixar brincar.
	NC82	15h20 Antes da reunião de conselho, a M. coloca uma música para as crianças respirarem um pouco. Enquanto a música toca, M. anda à volta da mesa, fazendo massagens às crianças. No final pergunta às crianças se gostaram das massagens e estas dizem que sim. Depois a M. comenta que um dia podíamos convidar a mãe da Ma. para nos ensinar a fazer massagens e pergunta às crianças o que acham. As crianças dizem que sim, sorrindo.
	NC83	15h30 S. e C. falam uma com a outra. N. descalçou-se e mexe-se na cadeira, olhando à sua volta. M. dá um pedaço de plasticina a cada uma e a M.I., como modo de as ajudar a manterem-se sentadas em silêncio durante o resto da reunião de conselho.
	NC84	16h30 Despeço-me das crianças que ainda estavam a vestir os casacos e L. vem-me abraçar e faz um gesto para eu me baixar, de forma a conseguir dar-me um beijinho. S. e C. ficam a olhar e quando L. se afasta, vêm também abraçar-me.

4ª semana (2-4 de dezembro de 2020)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
	NC85	10h

2 de dezembro		À medida que entram na sala, as crianças começam a inscrever-se para o “Mostrar, Contar ou Escrever”. A lista rapidamente fica cheia e muitas das crianças dizem que têm algo a partilhar sobre o fim de semana perlongado.
	NC86	10h20 Algumas das crianças já trouxeram a sua folha em que falam sobre o seu natal preenchida. M.L. e M.I. partilham o que fizeram com as suas famílias, mostrando as suas folhas com fotografias, textos e colagens sobre os seus natais de anos anteriores. Pergunto às crianças o que querem dizer sobre o que trouxeram e depois faço algumas questões sobre o que vejo.
	NC87	11h Vou perguntar a Mi. se quer fazer a numeração e Mi. diz que agora está a desenhar e pede a minha ajuda para escrever. M.M. aproxima-se e diz que quer fazer os números. Explico a Mi. que primeiro vou ajudar M.M. a fazer os números, mas que quando acabarmos e quando ela acabar os desenhos, a vou ajudar a escrever.
	NC88	11h05 M.M. faz os números conforme vê no calendário passado. Quando faz o 1, o 7 e o 9, fá-los “em espelho” faço notar este apeto e M.M. repete os números. Depois, quando volta a fazer estes números já os faz de forma correta.
	NC89	11h30 Durante a sessão de EF, as crianças dançam algumas coreografias ao som de música. As crianças imitam a professora Mr. e mexem-se energeticamente. S. não quer participar e a professora Mr. disse-lhe para se ir sentar ao pé do espaldar. M.I. fica parada ao pé de M.M. e, quando a tento incentivar a dançar, a criança senta-se e baixa a cabeça. C. não segue as coreografias, mas dança bastante. Depois vem ter comigo e dá-me a mão enquanto dança. Mostro-lhe alguns passos com mais calma e a criança começa a imitar-me.
	NC90	15h Mt., K. e D. estão a brincar em redor de uma árvore e começam a desviar as paletes que se encontram junto à mesma. Ao verem duas das paletes juntas, as crianças começam a falar sobre

		contruir uma casa. Reúnem mais paletes e colocam-nas de modo a contruir a casa. D. tenta por uma paleta no topo da casa, mas não consegue aguentar o peso. Ao verem isto, K. e Mt. vão ajudar e os três conseguem colocar a paleta onde queriam. Quando terminam, R. junta-se para ver e todos se sentam lá dentro.
	NC91	15h10 K., Cr., D. e Mt. entram, à vez, dentro da estrutura que construíram e fecham-se lá dentro. Rapidamente, começam a dizer que estão na prisão e a decidir que é polícia e vilão, pedindo-me para ser polícia. Pergunto se as crianças querem jogar aos polícias e ladrões, chamando-lhe “polícias e vilões”. As crianças sorriem e dizem que sim e mais crianças se juntam ao grupo pedindo para jogar. Rapidamente, todas as crianças que estavam no recreio (sobretudo finalistas) estavam a jogar, à exceção de Ma. e Cr..
	NC92	15h30 Pergunto a R. se ele quer fazer a numeração do mapa do tempo e este diz que sim, sorrindo. Enquanto R. faz os números, T. ri-se do par algumas vezes e eu peço para que, em vez de gozar, T. ajude R., dizendo-lhe o que deve fazer. As crianças decidem, depois, dividir a tarefa entre as duas. Cr. aproxima-se e diz que também quer fazer os números. Peço às crianças para dividirem o trabalho entre si e estas fazem-no. Depois Cr. e R. dizem que querem fazer as casinhas, marcando os dias em que ficam em casa e eu digo-lhes quais os dias em que as devem fazer. Cr. fica com os fins-de-semana e R. com os feriados e pontes. Apesar de ter 8 dias enquanto R. tem 5, Cr. comenta que ficou com menos que o par. Explico-lhe que não, mas só quando contamos os dias de cada uma é que Cr. acredita.
	NC93	16h30 De modo a celebrar o aniversário de Mt., as crianças juntam-se perto do portão, em redor de uma mesa e do bolo. Os pais de Mt. estão no lado oposto do portão e todos juntos cantamos os parabéns. No fim, Mt. vai dar um abraço aos pais.
	NC94	9h15

4 de dezembro		Na sala da Ed. A.R., T. e K. começam a medir-se e a comparar alturas. Depois chamam Di. fazem o mesmo processo com ele. Quando D. chega à sala, K. explica o que estão a fazer e D. mede-se. T. depois compara as alturas de todos, dizendo que D. é o mais alto, depois ele, depois Di. e, por fim, K..
	NC95	10h30 C. trouxe algumas peças de lego para ficarem na sala. M. também trouxe alguns puzzles e miniaturas de comida. Quando termina a reunião da manhã, Ai., D., St. e K. vão brincar com as peças de lego, M.L. e Mi. vão fazer puzzles e T., R., e Di. vão brincar com as miniaturas.
	NC96	10h45 Pergunto a Mt. se já escreveu alguma palavra na lista de palavras em português, inglês e português do Brasil e esta diz que não, pelo que pergunto se ela o quer fazer agora. Vamos para uma mesa à parte e Mt. começa a escrever. A criança apresenta algumas dificuldades com a letra E, acabando muitas vezes por fazer um 6 em vez de um e. Quando isto acontece, Mt. começa a dizer que não consegue escrever e que é melhor ser outra pessoa a fazê-lo. Digo-lhe que está a escrever muito bem e que as letras não têm de estar todas perfeitas. Explico-lhe ainda que não precisa de ter pressa a escrever e que podemos acabar noutra altura se não conseguir terminar todas as palavras. Mt. acaba de escrever a palavra portuguesa e sorri. Digo-lhe que fez um bom trabalho e que depois continuamos, uma vez que temos de ir para a ginástica.
	NC97	11h20 Durante a sessão de EF, a professora Mr. monta um percurso. No início do percurso, as crianças têm de fazer uma cambalhota. Ma. vem ter comigo e diz que não quer fazer a cambalhota. Pergunto porquê e ela simplesmente diz que não quer. Explico-lhe que não tem de fazer sozinha e que a professora Mr. a vai ajudar. Ma. avança e eu vou ajudar Di. no rolo. Quando olho, Ma. está a chorar e a dizer que não quer e a professora Mr. a dizer que, então, pode avançar.
	NC98	13h

		Uma vez que as crianças que não dormem têm de ficar na sala 2 por estar a chover, as crianças do grupo têm de se dividir pelas outras salas. Vou à sala onde estão T., Ma. e Di. e encontro T. e Di. em pé junto das suas camas. Ambos vêm ter comigo pedido para que os tapasse. Tapo-os e explico que hoje vão ficar com a Ed. Va.. Vou ver S. e C. que estão noutra sala e C. está sentada na cama, não querendo deitar-se. Eventualmente, acabou por aceitar a chupeta e por se deitar, mas tanto C. como S. demoram algum tempo a adormecer.
	NC99	15h As educadoras do JI entram na sala e pedem para as crianças arrumarem o que estão a fazer e se reunirem à volta da mesa. Quando as crianças o fazem, as educadoras perguntam se estas querem fazer a festa de final de ano, que tema querem, quando a querem fazer. Ao longo de toda a conversa, as crianças falam pouco e as educadoras têm de intervir para pedir a sua atenção.
	NC100	15h30 No início da reunião de conselho, M. fala com o grupo sobre a sua atitude durante a reunião de finalistas e explica que compreende a agitação que estão a sentir, mas que têm de compreender que á momentos para brincar e momentos para trabalhar. Depois falam sobre a semana, mas nenhuma criança consegue dizer se a semana correu bem ou porquê.

5ª semana (9-11 de dezembro de 2020)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
9 de dezembro	NC101	8h45 Por faltar uma educadora e estar uma auxiliar a receber as crianças do JI no exterior, Ro. (auxiliar da creche) está com as crianças do JI nas mesas do espaço comum. Explica-me que estão ali em vez de ir para a sala, para que Ro. possa também ajudar com as crianças da creche que vão chegando. Ofereço-me para ficar com as crianças do JI na sala e levo-as a todas para a sala 2.
	NC102	10h

		Relembro Di. que tem de ir marcar o dia no Calendário. Di. vai buscar uma caneta e vem ter comigo. Digo-lhe que hoje é dia 9 e Di. aponta para o dia 21, depois aponta para o dia 13. Digo "Di. olha para os dias que estão marcados. É depois desses e depois das casinhas.". Di. aponta para o dia correto e eu aceno com a cabeça, depois a criança marca o dia.
	NC103	10h30 S. e N. estão a fazer um puzzle. C. chega e coloca uma cadeira ao pé de S.. S. empurra-a e C. quase cai. Digo "Assim não S., há espaço para todas.". S. afasta-se e cruza os braços, pelo que eu digo "Se não queres fazer mais, tudo bem, mas se quiseres fazer o puzzle vais fazer com a N. e a C. sem as empurrar.". S. olha para mim é volta a juntar-se para fazer o puzzle.
	NC104	11h Estou sentada no chão a fazer construções com T. e D.. N. aproxima-se, baixa a cabeça e começa a chorar. Chamo-a e ela continua a chorar. Peço para que a criança respire e me explique o que se passou, pois assim não a compreendo. N. para de chorar e diz-me que quer fazer construções, pelo que eu pergunto "Então e já perguntaste aos amigos se podes brincar com eles?". N. olha para D. e este diz "Podes, sim.". N. senta-se e começa a fazer uma construção e eu digo-lhe "Vês N.? Só tens de falar com os amigos, se não eles não percebem o que queres."
	NC105	11h30 K. põe música no computador e começa a dançar, juntamente com Di.. Rapidamente se juntam Ai., St., D., e N.. e as crianças começam a dançar e a fazer "breakdance".
	NC106	13h Depois do almoço as crianças vão se vestir com a sua "roupa de chuva" para ir para o exterior. Enquanto se vestem, muitas crianças mostram-se as suas capas ou as suas galochas. Quando todos estão vestidos, as crianças saem a correr e a sorrir.
	NC107	15h45 Durante a sessão da APAR, a dinamizadora pede para M.M. ajudar C. a trazer as algas. M.M. levanta-se e M.I. levanta-se

		também para ir atrás dela. Peço a M.I. para se sentar e esta diz-me "Mas a M.M. vai.". Explico-lhe que só porque a M.M. vai, ela não tem de ir e M.I. olha para o chão, mas acaba por se sentar.
11 de dezembro	NC108	9h30 Enquanto a professora Mr. explica o percurso que as crianças têm de fazer D. olha para mim e diz "A ginástica está a ficar mais difícil." e sorri.
	NC109	9h35 Quando as crianças começam a fazer o percurso, vou para o colchão onde elas têm de fazer uma cambalhota. Chamo Ma. e esta começa a andar na minha direção bastante devagar, mexendo nas mãos e encolhendo os ombros. Quando chega ao pé de mim, temos o seguinte diálogo: Ma. – Não quero fazer a cambalhota. Benedita – Porquê Ma.? Ma. – Não quero. Benedita – Mas porque é que não queres fazer? Tens medo? Ma. – (acena com a cabeça) Benedita – Porque é que tens medo? Eu estou aqui para te ajudar, não vou deixar que te magoes. Ma. – (não responde) Benedita – Olha, fazemos assim, agora podes rebolar assim (rebolo) e depois falamos melhor, pode ser? Ma. sorri e rebola.
	NC110	9h40 S. não consegue saltar por cima de uma barra e começa-se a criar uma fila atrás dela. D. aproxima-se e estende-lhe a mão, mas S. estende a mão para mim. Digo "S., olha o D., ele está a tentar ajudar-te.". S. Olha para o D. é depois para mim, mas ao perceber que eu não lhe estou a estender a mão, acaba por aceitar a ajuda de D..
	NC111	10h D. pergunta a L. se quer contar, mostrar ou escrever e L. diz que quer contar. A criança fala sobre a sua ida a casa da avó, mas os pares estão a falar uns com os outros e não a estão a ouvir. Eu e a M. chamamos algumas crianças à atenção e enquanto o

		fazemos, L. fica a olhar para a mesa. Depois M. pede a L. para continuar o que estava a dizer e esta diz que já acabou.
	NC112	10h15 M. pergunta ao grupo o que querem fazer hoje, perguntando se "querem só brincar, ou querem fazer outra coisa?". As crianças dizem que querem fazer outra coisa e Mi. diz que quer pintar com os dedos. R. diz que quer pintar com berlindes como já fizeram uma vez. M. pergunta se ele se lembra disso e R. diz que sim. O grupo acaba por concordar com a pintura com berlindes e a atividade vai para o plano do dia.
	NC113	11h N. vem ter comigo pedindo para lhe ajudar a tirar o seu caderno. Incentivo-a a procurar o seu caderno sozinha e N. diz que não consegue, pois precisa que eu segure nos cadernos enquanto ela os tira. Explico que pode deixar os outros cadernos em cima da cómoda à medida que vai tirando. N. faz isso e acaba por encontrar o seu caderno, depois arruma os outros cadernos.
	NC114	11h30 No recreio as crianças brincam com um diamante de plástico. O brinquedo é de Mi., mas esta emprestou a St., K., D., Ai. e R.. As crianças discutem algumas vezes entre si sobre quem tem a posse do diamante, vindo, por vezes, ter comigo e com a M. para resolver o problema. Nós, contudo, incentivamos as crianças a resolverem as coisas entre si, falando.
	NC115	13h Depois do almoço, levo as crianças que vão dormir a sesta para ir à casa-de-banho e lavar as mãos. Depois V.V. (auxiliar da sala 1) vai ajudar as crianças que dormem enquanto eu e a Sog. (auxiliar de creche) vamos com as crianças mais velhas para o espaço exterior.
	NC116	15h17 Ao longo do dia, algumas crianças perguntaram pela Ri.. Na reunião de conselho, M. explica que para a semana estaremos só as 2 com o grupo, uma vez que Ri. tem de ficar em casa, pois a sua filha está em isolamento. As crianças demonstram <i>desapontamento</i> ao ouvir esta informação.

6ª semana (14-15 de dezembro de 2020)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
14 de dezembro	NC117	9h40 Na sessão de E.F., as crianças jogam ao jogo das cadeiras com arcos. N. é a primeira a perder, mas continua a correr à volta dos arcos. Chamo-a para perto de mim e explico que agora tem de esperar que o jogo acabe. N. olha para o chão e eu digo-lhe que podemos ficar as duas a dançar enquanto esperamos pelo final do jogo. À medida que as crianças vão perdendo, vão-se juntando a mim e a N., e juntos dançamos enquanto os pares jogam. As crianças sabem aceitar quando perdem e no final, quando T. e L. ganham, os pares vão ter com ele para festejar.
	NC118	9h50 A professora Mr. coloca música e começa a dançar. As crianças organizam-se e começam a imitar os seus movimentos. Todas as crianças imitam a professora, com a exceção de C. e S. que dão as mãos e andam à roda. Coloco-me perto delas e chamo a sua atenção para os movimentos que estão a fazer. As crianças começam, então, a imitar-me e todo o grupo dança em conjunto.
	NC119	10h15 L. e Mt. estão a jogar ao jogo do galo e, estando L. a ensinar o jogo à amiga. M. comenta que poderíamos construir um jogo do galo para a sala e M.M., Mt. e L. concordam e dizem que querem fazer.
	NC120	11h Di. faz um <i>puzzle</i> e eu sento-me ao pé dele. Di. procura a imagem de um pinguim e quando o encontra pergunta “Como é que os pinguins vivem na neve? Nós não conseguimos estar na neve?”. Enquanto lhe explico que a pele dos pinguins é diferente da nossa, St. aproxima-se e pergunta sobre o que estamos a falar. Explico que estamos a falar sobre como os pinguins conseguem estar na neve e St. diz “Nós também conseguimos, com casacos.”.
	NC121	14h30 Chego à sala das artes e vejo que M.M. e L. estão com So. (auxiliar de apoio geral) e que esta lhes está a mostrar algo.

		Quando So. Se começa a levantar, M.M. diz “Não, espera, tu és o bebé e eu sou a mãe. Vou buscar a tua comida, não tens de te levantar”. So. ri-se e diz “Ok, ok. Já estou a ficar com fome”.
	NC122	15h30 O grupo está sentado à mesa para M. contar uma história. As crianças falam entre si e M. pergunta se pode falar. Passado algum tempo as crianças calam-se e M. fala sobre a importância de saber ouvir e explica que não fizeram todos silêncio, não conseguem ouvir a história.
15 de dezembro	NC123	10h Hoje as crianças passam a manhã a brincar no espaço exterior. Algumas crianças estão sentadas em mesas a fazer desenhos, outras estão a brincar às escondidas. Entretanto chega uma criança da sala da Ed. Va. E esta pergunta quem tem a chave do portão. A Aux. Sog. É quem tem a chave, pelo que a Ed. Va. sinaliza ao pai da criança para esperar um pouco, uma vez que a auxiliar em questão estava a limpar as mesas do lanche da manhã. Passado algum tempo, Sog. Vai receber a criança.
	NC124	10h30 M. tenta falar com D. sobre a sua atitude para com os pares, mas D. foge à volta do corredor. Quando M. o apanha, D. começa a gritar.
	NC125	11h St. e Ai. estão na horta a brincar com um vaso cheio de água. M. chama as crianças e diz que, se quiserem brincar na horta, têm de ir calçar as galochas. St. e Ai. vão rapidamente calçar-se e, quando regressam, começam a fazer bolas de lama, juntando terra à água e amassando-a.

7ª semana (4-8 de janeiro de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
4 de janeiro	NC126	9h30 Durante a reunião da manhã as crianças falam umas com as outras, fazendo com que a M. tenha dificuldade em falar. Quando finalmente consegue falar, M. explica que percebe o que as

		crianças estão a sentir, dizendo que apenas vai escrever no plano do dia “ginástica” e “matar saudades”.
	NC127	10h15 Durante a sessão de E.F., a professora Mr. tem algumas dificuldades em fazer-se ouvi. Quando vão jogar o “jogo da vassoura”. Mr. não deixa D. e St. juntarem-se à roda e diz para estes ficarem sentados, uma vez que não ouviram. M.L. e L. estavam a brincar e caíram, pelo que a Mr. lhes diz para se sentarem com D. e St.. Quando o jogo acaba, antes de começar a dança, M.L. e L. vão pedir desculpa a Mr., D. e St., por outro lado, começam a dança e a empurrar-se um ao outro.
	NC128	13h10 Quando vamos para o espaço exterior, M.M. vem ter comigo, perguntando se podemos jogar a um jogo novo. Respondo-lhe que podemos, mas que precisamos de mais pessoas para jogar. M.M. pergunta a algumas crianças se querem jogar e rapidamente se forma um grupo à minha volta. Ensino às crianças o jogo do Bang, mas estas não conseguiam fazer o que era esperado e, aos poucos, começam a desistir do jogo.
	NC129	14h45 Estou a falar com Mt. e R. vem ter comigo, pedindo para jogarmos a um jogo. Mt. pergunta se podemos jogar ao jogo novo, mas R. sugere o Lencinho Vai na Mão. Acabam por concordar no lencinho e escolhem um sítio seco onde todos se possam sentar. Começamos o jogo com 5 pessoas, mas ao ouvirem a canção, mas crianças se vão juntando acabando por sermos 16.
	NC130	15h15 Depois do “Contar, Mostrar ou Escrever”, M. pergunta se as crianças querem ouvir uma história ou brincar. 10 crianças votam na opção de ouvir uma história pelo que M. explica que é isso que vamos fazer, mas que se formos rápidos e não houver interrupções, podemos brincar depois. Contudo, durante a história, houve muitas crianças a falar e a sair da cadeira, pelo que a M. teve de interromper a história algumas vezes. No final, M. pede às crianças para lavarem as mãos para irmos lanchar.
	NC131	16h

		T. vem ter comigo com a cabeça para baixo e andando devagarinho. Pergunto-lhe o que se passa e T. diz que M. errou porque não foram brincar. Explico que não foram brincar porque não souberam ouvir a história do início ao fim e que não sobrou tempo. Depois pergunto se não era esse o compromisso que tinham feito com M. e T. acena com a cabeça. Sugiro que para a próxima estejam mais atentos e oiçam quem está a falar e T. volta a acenar, depois vai lavar as mãos.
5 de janeiro	NC132	9h15 A. fez um desenho para o seu pai e colocou-o num envelope. Pergunto se ela não quer escrever na parte de fora do envelope para quem e de quem é, à semelhança do que se faz com as cartas. A. concorda, mas e diz que quer escrever “Para pai, de A.”, mas que não sabe como. Respondo-lhe que a posso ajudar e sentamo-nos as duas à mesa onde acontece o seguinte diálogo: Eu – Então, a primeira palavra que vamos escrever é “para”. Qual é que achas que é a primeira letra que tens de fazer? A. – Aaah... Eu – Para. Pa pa pa p-. A. – M? Eu – Não... Olha, é a mesma letra que pai natal e pica-pau. A. levanta-se e vai ver a lista de palavras acompanhadas por imagens que temos na sala, sendo uma delas pai natal, depois volta. A. – Já sei! (escreve um P) Eu – Muito bem A., é o P.
	NC133	10h30 Aproximo-me de S. e pergunto se ela quer vir escrever a carta aos pais com as palavras que, em grupo, decidimos que queríamos aprender a dizer em ucraniano. S. sorri e diz que sim, vindo sentar-se à mesa. Pergunto também à Cr. e à Ma. se nos querem ajudar e estas concordam. R. acaba por também se juntar, uma vez que viu o que estávamos a fazer e Cr. e Ma. tem de ir fazer o bolo de aniversário de Cr. R. vai dando sugestões do que poderíamos dizer e S. vai concordando ou discordando.

		Quando acabo de escrever releio a carta e ambas as crianças parecem felizes com o resultado final.
	NC134	12h Durante o recreio, tenho de intervir algumas vezes no jogo de futebol de algumas crianças, por estas se estarem a bater. Numa dessas vezes, quando me aproximo das crianças, D. começa a fugir de mim. Chamo-o, mas ele ignora-me, pelo que lhe pego no braço e lhe peço que se venha sentar comigo. Já no banco, D. empurra-me e dá-me beliscões. Digo “Não D., não me vais magoar, porque eu também não te trato assim.”, pelo que a criança para de me empurrar, mas continua a chorar e a gritar. Passado algum tempo, consigo que D. me ouça e falamos sobre o que ele fez e porque o fez. No final da conversa explico que D. não tem de estar com Ai. e com St. se não quiser e que pode sempre brincar sozinho ou estar com outras crianças. Depois pergunto-lhe o que quer fazer, se quer continuar a jogar futebol ou fazer outra coisa. D. fica calado durante algum tempo e depois aponta para o escorrega.
	NC135	14h45 Jogo às escondidas co Mi., Mt., M.M., K., A., R. e M.L.. É a vez de M.L. contar e eu estou perto, pelo que a oiço contar até 20 da seguinte forma “1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 15,17,16,20”. Quando é a vez de K. contar, este conta de forma semelhante.
	NC136	15h M. conta às crianças que St. fez um desenho de um tigre, utilizando um boneco para fazer o contorno, enquanto estava no espaço exterior. Depois, ao mostrar como St. fez o desenho, com a ajuda da criança, explica como o modo como St. estava a desenhar ao sol a fez pensar na possibilidade de desenhar com as sombras. Ao perguntar às crianças o que acham da ideia, estas concordam e, enquanto exploram a suas sombras, antes de começarem os desenhos, as crianças saltam e dançam para ver como as suas estas se alteram.
6 de janeiro	NC137	10h45 Di. mostra-me o que escreveu numa folha, com o auxílio de cartões com nomes de animais e as respetivas fotografias. Comento que as palavras estão muito bem escritas e desafio-o

		a escrever uma sem olhar para os cartões. Di. concorda e eu pego o cartão do pato, começando por fazer os sons da palavra. Di. não consegue perceber qual é a letra, pelo que vou buscar os cartões com o alfabeto e digo “A primeira é a letra P. Onde é que achas que está a letra P?”. Di. aponta para a letra P e escreve na folha. Depois reconheceu o som da letra A e escreveu o T assim que eu disse “T de T. (seu amigo)”. Não conseguiu perceber qual seria a última letra, mas assim que lhe disse que era um O, escreve-o imediatamente. Por fim mostro-lhe o cartão e Di. sorri, dizendo “Está igual.”. Depois pega no cartão da borboleta e diz “Agora este!”.
	NC138	15h Durante a proposta dos instrumentos musicais, à medida que vou dando um instrumento a cada um, as crianças sorriem e começam a explorá-los. Vou incentivando-os a explorar de diferentes maneiras e digo-lhes como se chamam os instrumentos, depois da exploração. Quando chego a meio da roda, contudo, as primeiras crianças a ter instrumentos estavam a fazer bastante barulho, pelo que já não se conseguia ouvir as outras crianças. Mostro-lhes dois instrumentos de sopro e um de cordas, fazendo-lhes questões sobre como os estou a tocar e sobre os aspetos em que estes diferem dos que eles estiveram a tocar. Algumas crianças participam, dizendo que estou a tocar com a boca e que estou a tocar nas “fitas”.
	NC139	15h15 Recolho os instrumentos das crianças e enquanto o faço, as crianças começam-se a levantar e a falar. Peço para voltarmos a fazer uma roda, o que demora algum tempo. Depois pego nos cartões com os grupos de instrumentos e, sistematizando o que tínhamos falado, explico às crianças que existem três tipos de instrumentos: de percussão de sopro e de corda. Depois, um a um, as crianças vêm ter comigo perto das janelas, onde eu lhes dou um instrumento e estas o colocam perto do cartão do grupo a que pertence. A primeira é Mt., que não sabe onde colocar a pandeireta. Pergunto-lhe se ela quer ajuda e esta responde-me que sim, pelo que peço a K. para a ajudar. Mi. e D. colocam os seus instrumentos no sítio correto. Quando dou um cartão ao T.

		com uma flauta, este não reconhece o instrumento ao início, mas quando R. diz que é uma flauta, coloca-o nos instrumentos de sopro. Quando é a vez de L., esta coloca, rapidamente, a guitarra nos instrumentos de corda.
	NC140	15h45 L. toca um pouco da guitarra. Por esta altura, as crianças já estão a falar para o lado, causando algum barulho. Vendo que mais ninguém quer jogar, pergunto quem quer tocar guitarra. Todos se põem em fila e, um a um, tocam a guitarra. Explico-lhes como se segura na guitarra e ajudo-os a manter a guitarra direita enquanto tocam. Depois dou a proposta por terminada, deixando que as crianças explorem livremente os instrumentos. A. ri enquanto explora a pandeireta e depois senta-se com ela à mesa. Pergunto-lhe o que está a fazer e esta diz-me que vai desenhar a pandeireta porque foi o seu instrumento preferido.
	NC141	15h55 Enquanto arrumo os cartões, Mi. e M.L. vêm ter comigo, perguntando se podem tentar colocar os instrumentos nos sítios certos. Digo que sim e explico que os cartões vão também estar na área dos jogos se elas depois quiserem jogar mais. Quando lhes pergunto onde acham que devo colocar a balalaica, Mi. fica a olhar para o cartão durante algum tempo e pergunta “É difícil fazer instrumentos?” digo “Não sei Mi., acho que alguns são mais difíceis que outros, mas podemos pesquisar sobre isso.”. Ao verem o cartão do berimbau, as crianças não sabem onde o colocar. M.L. sugere que colocar nos instrumentos de corda, uma vez que em uma corda. Chamo Cr. e pergunto-lhe se ela sabe o que é o berimbau. Cr. diz que sim, que se toca na capoeira. Quando lhe pergunto como se toca, esta explica e Mi. coloca o instrumento junto dos instrumentos de percussão.
8 de janeiro	NC142	10h30 A. vem ter comigo e diz que M.M. está a chorar debaixo da mesa. Aproximo-me e pergunto o que se passa M.M. explica que A. disse que não ia convidar para a sua festa e A. responde que só disse isso porque a amiga fez batota. Faço notar o facto de ambas estarem magoadas com a situação e A. diz que pode desculpar M.M. se ela também a desculpar. M.M. volta para

		baixo da mesa, mas eu chamo-a e incentivo-a a falar com A.. Depois afasto-me, deixando as duas conversar e, quando volto a olhar, vejo que ambas estão de novo a jogar ao “4 em linha”.
	NC143	10h45 Ai., M.L., L., Mi. e Mt. estão a fazer experiências com alguns recipientes e com água. Quando passo por eles, as crianças chamam-me, festejando o facto de a água estar roxa. Pergunto como fizeram isso e as crianças explicam-me que juntaram corante azul e vermelho.
	NC144	11h S., Mg. e N. estão a brincar e S. começa a chorar. Vou ter com elas e pergunto o que se passa e S. diz que as amigas não a deixam ser a mãe. N. diz que ela é a mãe e que Mg. é a avó e que por isso a S. tem de ser a bebé. Sugiro que N. e S. sejam ambas mães e que o bebé seja o nenuco que S. tem na mão. Mg. diz que isso não pode ser e eu pergunto-lhe porquê. Mg. diz que ela só tem uma mãe e que tem um pai. Explico-lhe que eu também, mas que há pessoas com duas mães ou dois pais. Mg. fica a olhar para mim e N. diz “Então, ela é mãe e eu sou mãe.”, ao que eu respondo “Sim, podem ser as duas.”.
	NC145	15h Quando pergunto às crianças o que acham que vai acontecer quando apontar a luz ao diamante e ao prisma, surge o seguinte diálogo: Ai. – Eu acho que vão ficar luzes. Mi. – Acho que vai ficar arco-íris. E que vai ficar como espelho. A. – Eu acho que vai ficar mais pequeno. D. – Eu acho que vai ficar maior. As crianças continuam esta discussão, pondo o dedo no ar e falando um de cada vez.
	NC146	15h10 Quando as crianças apontam a luz para o diamante, St. comenta “Estão bolinhas na cara do T.!”. Depois as crianças reparam na luz que aparece na mesa e começam a tentar apanhá-la.
	NC147	15h15 Quando apontam a luz ao prisma, pergunto o que veem e N. diz “Eu vi o arco-íris!”. Ao ouvirem isto, as restantes crianças

		começam a procurar o arco-íris, apontando a luz de diferentes formas e rodando o prisma.
	NC148	15h25 Quando pergunto às crianças o que viram, cada grupo partilha o que viu, havendo poucas interrupções. Quando pergunto porque acham que aconteceu o que aconteceu no diamante, T. diz “É porque bateu por fora, em vez de ir por dentro.”. Digo “Muito bem T.!” e depois exemplifico o que aconteceu em cada situação, pedindo a ajuda de D. e de S. para mostrar o que aconteceu à luz em cada caso.
	NC149	15h40 Para a reunião de conselho, M. dá um pedaço de plasticina a S. e a N.. S., sentada ao pé de mim, faz um arco com a sua plasticina. Quando percebe que estou a olhar para ela sorri e diz “É o arco-íris.”.

8ª semana (11-15 de janeiro de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
11 de janeiro	NC150	9h T. brinca com uma pista de carros e eu aproximo-me. T. explica-me que está a fazer corridas, mas depois interrompe a brincadeira, perguntando-me de que países são as bandeiras representadas na pista. Digo-lhe, mas quando chego à de Inglaterra digo “Esta tu conheces, não conheces? Está ali na nossa lista de palavras.” e T. responde “É da Inglaterra!”. Comento que um dia destes podemos começar a pesquisar mais sobre alguns países e descobrir mais bandeiras ao que T. responde “Sim!”, sorrindo.
	NC151	9h30 Quando nos sentamos à mesa, as crianças falam umas com as outras e eu peço algumas vezes para se acalmarem. Ri. chega e, antes de se sentar, pergunta às crianças porque não me estão a ouvir, lembrando-as de que me devem ouvir, da mesma forma que a ouvem a ela ou à M.. As crianças calam-se e ficam a olhar para mim. Depois, damos início à reunião com o Bom Dia.

	NC152	10h30 Aproximo-me de T. e de Di. e pergunto se estes querem vir fazer registo da experiência. T. concorda, pega na folha de registo e vai para a mesa. Di. começa a chorar e diz que não se lembra do que fizemos na sexta-feira. Explico que me vou sentar com eles e que juntos podemos falar sobre a experiência. Di. senta-se comigo perto de T.. Elogio o trabalho de T. e Di. começa a copiar o amigo. Pergunto-lhe o que está a fazer e Di. não me consegue responder. Começo a falar com Di. sobre a experiência, mencionando os diamantes. Di. fala sobre o arco-íris que viu dentro do diamante grande e começa a desenhar alguns diamantes, bem como o arco-íris.
	NC153	11h20 Na sessão de E.F., a professora Mr. pede às crianças para se sentarem junto á parede, mas estas continuam a brincar. Chamo as crianças e pergunto porque não estão a ouvir a professora Mr.. As crianças calam-se e a Mr. fala sobre a atitude das crianças, referindo que, por não a ouvirem, fazem menos jogos, uma vez que ela tem de se estar sempre a repetir. Durante esta conversa, T. tem de ir para o outro lado da sala, visto que se estava a rir com Di..
	NC154	15h Depois de ler uma história, comento que quem quiser pode desenhar a parte que mais gostaram do livro. Todos, com a exceção de D. e de T., começam a desenhar. L. e A. dizem-me que vão desenhar o momento em que as personagens caem pelo arco-íris e eu digo “Muito bem!” perguntando o que vão desenhar para representar esse momento. L. e A. dizem que vão desenhar as personagens, o arco-íris e o pote ao que eu repondo “Muito bem, então comecem lá a desenhar!”. Depois a maior parte das crianças começa a desenhar essa parte da história. Pergunto a Di. o que vai desenhar e este responde-me que vai desenhar o Zé Leitão e a Maria Cavalinho no carro. Ao ver o desenho dos pares, contudo, começa a desenhar um arco-íris e diz-me que o carro se estragou no arco-íris. Na história, o carro nunca se estraga e não aparece na parte da história em que se fala do arco-íris.

12 de janeiro	NC155	10h30 Estou sentada com St. e Ai., falando com eles enquanto estes fazem os seus registos da experiência que fizemos na sexta-feira. R. aproxima-se e pergunta o que estamos a fazer. Explico e R. diz que não se lembra da experiência. Relembro-o de que ele não estava cá quando a fizemos, mas que ainda tenho os diamantes guardados, caso ele queira ver o que os amigos viram. Ele concorda e, apesar de não conseguir ver o arco-íris ao início, sorri assim que o vê e diz que também quer registar a sua observação. Dou-lhe uma folha de registo e R. dá início ao seu desenho.
	NC156	15h30 Depois de ler uma história acompanhada por sombras, M. entrega uma lanterna a cada criança para que possam explorar diferentes sombras. Algumas crianças começam a correr pela sala e a brincar com as lanternas. M. põe música e todos começam a dançar.
13 de janeiro	NC157	9h T. e Di. brincam com alguns geoplanos. T. começa a fazer um A, tal como vê num papel e, ao ver isto, Di. faz o mesmo. Este último faz então um triângulo com um elástico e, com outro, faz um risco no meio. Pergunto-lhe o que fez e Di. responde-me que fez um A. Mostro-lhe outra vez a imagem e pergunto se o que fez está igual ao desenho. Di. diz que sim, mas T. faz notar que não e corrige o que o amigo fez. Di. pega noutro geoplano e continua a fazer triângulos.
	NC158	11h30 A Ed. A.R. coloca música numa coluna, no espaço exterior. Assim que saem, a maioria das crianças aproxima-se do foco da música correndo e a sorrir. No final do recreio, Mt., A., M.L., Ma. e L. continuavam a dançar ao som da música.
	NC159	15h30 Durante a sessão APAR, a dinamizadora mostra um gafanhoto e pergunta às crianças se sabem o que é. Mi. responde que sabe o nome em inglês, mas que não sabe dizer em português. M. pergunta-lhe como acha que se chama e Mi. diz “grass hopper”,

		ao que M. responde “É isso mesmo Mi.. Em português diz-se gafanhoto.”.
15 de janeiro	NC160	8h50 Quando chego, T. e Ma. vêm ter comigo, abraçando-me. Cumprimento-os e pergunto como estão. Depois pergunto a T. se já pensou em alguns países sobre os quais quer descobrir mais. T. responde que sim, dizendo que quer pesquisar sobre o Brasil e sobre a China. Ma. pergunta sobre o que estamos a falar e eu explico que eu e T. vamos pesquisar sobre alguns países e ficar a saber mais sobre eles. Ma. responde dizendo “Eu também quero!”. Digo-lhe que se pode juntar a nós e pergunto se há algum país que quisesse ficar a conhecer melhor. Ma. fica calada durante algum tempo enquanto T. vai dizendo alguns nomes de países. Por fim, Ma. acaba por dizer “Humm, vou pensar.”.
	NC161	10h30 Pergunto a N. e a A. se querem vir pintar o calendário que vamos fazer para a sala. Ambas concordam e vamos para a sala das artes. N. pega num mata-moscas e diz que quer utilizar o objeto para pintar. Pergunto a A. se também quer utilizar o mata-moscas e esta concorda. Juntas escolhem as cores e pintam a folha.
	NC162	11h M.M. e M.L. vêm para a sala das artes e dizem que querem pintar. M.L. deixa cair um pincel depois de eu ter limpado o chão e diz “Não faz mal, eu limpo!”. M.L. pega na esfregona e limpa o que sujou. Quando terminam a pintura, ambas voltam a limpar o chão e limpam os pratos e pinceis que tinham utilizado. Quando uma criança de outra sala pergunta o que estão a fazer, M.M. responde que “Estamos a limpar porque somos boas cidadãs.”.
	NC163	13h M.M. pede-me para jogarmos um jogo novo. Pergunto quem quer jogar e Mt., M.L., L., K., St. e G. juntam-se a nós. Explico às crianças o jogo da Linda Falua e St., K. e G. dizem que não querem jogar. As restantes crianças jogam durante algum tempo e M.In. e Mn. (finalistas de outra sala) juntam-se ao jogo. G. e St. voltam a pedir para jogar e quando digo que tenho de ir almoçar todos se demonstram <i>desapontados</i> , uma vez que ainda não

		aprenderam a música e não conseguem jogar sem mim. Explico que podem jogar com outra música, mas as crianças dizem que preferem jogar quando eu voltar do almoço.
	NC164	15h30 Quando, na reunião de conselho, falamos sobre as coisas que não gostámos, abordamos a situação em que Di. e T. puxaram para baixo as calças de St.. M. pergunta a Di. se este se lembra do que combinaram que aconteceria se esta situação se repetisse. Depois de algum tempo calado a olhar para M., Di. admite que não sabe o que ficou combinado e M. pede ajuda ao restante grupo para relembrar o que foi dito.

9ª semana (18-20 de janeiro de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
18 de janeiro	NC165	10h40 Pergunto a Di. se me pode ajudar a cortar as fotografias para o registo da experiência que fizemos com os diamantes. Di. concorda e corta a primeira fotografia sem problemas. Agradeço e digo que está muito bem cortado. As outras fotografias, contudo, já surgem com um pouco mais de folha branca e Di. diz que não consegue fazer melhor.
	NC166	11h25 Estou a colar os registos da experiência na porta da sala e M.L. vem ter comigo, perguntando se pode colocar a fita cola. Digo que sim e no final a criança vem-me perguntar o que pode fazer mais. Digo que pode só arrumar para irmos para a ginástica e a criança vai ajudar os pares.
	NC167	11h30 Enquanto as crianças vestem os casacos explico que quando chegarmos ao espaço exterior vão ver um percurso montado, mas peço que não toquem nos materiais e, em vez disso, façam uma roda. Vamos para o espaço exterior e as crianças fazem uma roda comigo. Quando chega o grupo de outra sala, este começa a mexer no material e eu peço às crianças que ajudem os mais pequenos a formar uma roda. L. e Mt. vão dar a mão a

		Lo., as restantes crianças alargam a roda, de forma a caberem mais pessoas.
	NC168	15h Quando chega à sala Mi. vê o material da proposta e pergunta "Vamos trabalhar com letras?". Digo que sim e Mi. grita para os amigos "Vamos trabalhar com letras!", sorrindo.
	NC169	15h05 Enquanto explico o que vamos fazer e de onde surgiu a proposta, todo o grupo ouve o que eu digo. Pergunto ao grupo quem quer exemplificar e Ai., A., M.L., Mi., L. e R. oferecem-se. Chamo Ai. e Mt. e enquanto estes procuram as letras das suas palavras, o restante grupo olha para o que estes estão a fazer.
	NC170	15h15 Quando Mt. acaba de escrever a sua palavra e fazer o desenho, vem ter comigo e pergunta se pode ir brincar. Digo que sim, mas pergunto se antes poderia ajudar C.. Esta responde que sim e vai ajudar a outra criança.
	NC171	15h20 Pergunto a Ai. quantas letras teve de procurar para escrever a sua palavra e Ai. diz cinco. Peço-lhe para contar novamente as letras e este corrige-se, dizendo que encontrou seis.
	NC172	15h30 Pergunto a L. que palavra está a escrever e esta responde "sopa" uma vez que a imagem representa o pote de sopa que vimos na história. Pergunto qual é a primeira letra e esta diz que não sabe, mas que é a primeira letra do nome da sua mãe. Repito o som da primeira sílaba do nome da mãe de L. algumas vezes e, quando percebo que a criança não sabe a letra digo "Este é um P", pelo que L. responde "É papa!". Explico que não é o que está dentro do recipiente, mas sim onde está a sopa e L. diz "É pote!".
	NC173	15h35 S. encontra todas as letras da palavra "Ilha". M. pergunta se esta quer escrever e S. responde que sim. A criança escreve a palavra, mas risca o A. Celebramos todos o que S. fez e esta responde, "Mas este está mal", apontando para o A. Faço notar que as restantes letras estão muito bem feitas e S. sorri.
	NC174	10h30

19 de janeiro		Pergunto ao grupo quem se quer juntar ao T. para fazer um projeto sobre os países e Ma., M.M., R. e A. levantam o braço. Digo que Ma. também já tinha falado connosco sobre os países que queria conhecer, por isso também se podia juntar e M. fala com St., abordando o facto de esta ainda não ter feito nenhum projeto este ano e pergunta se este não quer pesquisar um pouco sobre os países. St. concorda. M.M. e R. também se querem juntar, mas M. pede para eles decidirem entre si quem vai fazer, uma vez que já ambos fizeram um projeto este ano. As crianças falam entre si e, no final, é R. quem se junta ao grupo.
	NC175	11h Junto-me com o grupo do projeto e as crianças começam a nomear países sobre os quais querem pesquisar e bandeiras que querem descobrir. Tendo anotado esses aspetos, pergunto que mais, para além das bandeiras, poderíamos tentar descobrir sobre cada país. Ao início ninguém responde, pelo que pergunto se já algum deles tinha viajado para outro país. R. responde que já foi a Espanha e eu pergunto o que ele lá viu e o que reparou que era diferente de Portugal. R. diz que viu alguns monumentos e que a língua e a comida eram diferentes de Portugal. Comento com as crianças que poderíamos investigar um pouco sobre esses aspetos nos países que selecionaram e T., R. e Ma. dizem “Sim!”. Depois R. acrescenta que também quer pesquisar mais sobre Espanha, pelo que adicionamos esse país à nossa lista.
	NC176	11h30 M.M. vem ter comigo e pede para jogarmos à Linda Falua. Mais crianças acabam por se aproximar e, depois de uma votação, o grupo decide jogar ao jogo da Lagarta. M.M. começa a chorar e a dizer que quer a sua mão. M.L. e L. tentam consolá-la e, passado um tempo M.M. junta-se aos amigos, ainda a chorar.
	NC177	13h10 M.L., L., M.M., Mt., A. e R. vêm-me pedir para jogar à Linda Falua. Enquanto jogamos, as crianças começam a acompanhar-me na canção e quando tenho de ir almoçar, as crianças continuam a jogar, cantando sozinhas.
	NC178	10h30

20 de janeiro		Mt. vem ter comigo, dizendo que já colou as letras da sua palavra. Pergunto a Mt. se colocou todas as letras pela ordem correta e Mt. diz que sim. Depois fica a olhar para o que fez e troca duas letras dizendo “Agora e que está!”.
	NC179	15h As crianças entram na sala e algumas começam a mexer no fio que estava no meio da sala. Outras estão aos saltos e a falar alto. M. pede para o grupo sentar e para respirarem. As crianças fazem alguns exercícios de respiração e depois ouvem a explicação do jogo que vamos fazer.
	NC180	15h15 T. acerta na representação de L.. Peço-lhe para escolher um amigo para ir fazer a mímica, uma vez que ele já foi. T. escolhe outra criança e depois pergunta “No final podemos repetir? Ir outra vez os que já foram?”.
	NC181	15h30 M.L. e St. levantam-se para dizerem o que acham que N. está a representar. Mais crianças começam a levantar-se e eu e M. pedimos que se sentem e que tenham calma. As crianças sentam-se, mas continuam a falar ao mesmo tempo, pelo que senti dificuldade em ouvir o que algumas estavam a dizer.

10ª semana (22-26 de março de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
22 de março	NC182	9h Chego ao recreio e várias crianças do grupo vêm ter comigo abraçando-me e dizendo que tiveram saudades minhas. Respondo que também tive saudades de todos e pergunto como estão, como foi a primeira semana de regresso à escola. M.M. pergunta se podemos jogar a um jogo novo.
	NC183	10h L. traz para a reunião da manhã sementes que diz querer plantar na escola com os amigos. M. diz que talvez seja melhor não plantar as flores na horta, uma vez que esta tem sido utilizada

		para diferentes brincadeiras, pelo que sugere que as plantemos nos vasos.
	NC184	11h Tendo as crianças demonstrado interesse em fazer ginástica, fomos para a sala polivalente. Depois de um breve aquecimento, dispomos vários materiais pela sala para que as crianças o possam explorar livremente. Inicialmente, coloco-me perto de uns degraus, ajudando quem não consegue subi-los sozinho. R. começa por aceitar a minha ajuda, mas depois tenta fazer sozinho. Cai algumas vezes, mas depois acaba por conseguir subir todos os degraus sozinho e vem ter comigo, abraçando-me e a sorrir.
	NC185	11h45 A. vem ter comigo, dizendo que M.M. está triste. Vou ter com M.M. e esta começa a chorar dizendo que A. não a está a ouvir. Sugiro que M.M. vá falar com A. e M.M. fá-lo. A. e M.M. falam, resolvendo o conflito, mas quando o jogo que estavam a jogar retoma, M.M. volta a chorar, dizendo que tem saudades da mãe. Sento-me com ela no chão para falarmos e M.L., A. e L. juntam-se a nós. Explico que é natural que M.M. tenha saudades da mãe e as restantes crianças partilham que também sentem o mesmo, mas que brincar com os amigos ajuda a sentirem-se melhor.
	NC186	12h40 A. pergunta-me como consigo ver quando não estou com óculos. Explico que utilizo lentes de contacto e como estas funcionam. A. diz que não as consegue ver e eu respondo que são transparentes. A. pergunta como as coloco e eu explico, acrescentando que um dia poderei mostrar como são as lentes.
	NC187	13h Chamo Di., juntamente com as crianças que vão dormir a sesta e este fica a olhar para mim. Ri. explica-me que, desde que regressámos do confinamento, Di. já não vai dormir a sesta.
	NC188	13h10 Vou levar S., C., Mg., N. e M.I. às camas e reparo que S. não tem uma fralda na sua cama. Pergunto-lhe se já não usa precisa de fralda e S. responde que não, sorrindo.
	NC189	15h30

		Vou ter com Di., pedindo que escreva o seu nome no desenho que fez. Di. vai buscar uma caneta e escreve o seu nome. Comento o facto de Di. não ter utilizado o seu cartão do nome e Di. responde “Sim, é fácil.”.
23 de março	NC190	10h15 Durante a reunião da manhã, pergunto ao grupo do projeto dos países se ainda querem continuar o projeto. As crianças respondem que sim pelo que, mais tarde temos uma breve conversa, falando sobre o que vamos fazer no projeto, o que vamos manter do que tínhamos planeado e o que vamos alterar.
	NC191	11h40 R. e Ma. pedem-me para me juntar a eles na sua “casa”. Sento-me com eles e pergunto o que estão a fazer. As crianças respondem-me que estão a construir a sua casa e perguntam se eu quero ajudar. Respondo que sim e Ma. diz que eu posso ser a filha porque eles são o pai e a mãe. Concordo e brinco um pouco com eles, até que vejo N. a chorar, agarrando-se à cabeça e vou ter com ela perguntando o que se passa.
	NC192	15h30 Mt. vem ter comigo, pedindo para contar a história “dos pontos e da magia” que contei ontem. Explico que agora K. e T. estão a utilizar o computador, mas que quando eles terminarem, poderei contá-la.
24 de março	NC193	9h30 Jogo ao jogo do “cameleão de que cor és tu?” com M.M., M.L. e M.I.. Depois de dizer todas as cores, sugiro jogarmos ao “pirata que tesouro tens tu”. Assim, vou dizendo determinadas coisas que tenho “no meu tesouro” e as crianças vão procurando-as. Rapidamente se começam a juntar mais crianças e, no final, estão 15 crianças a procurar os objetos que vou nomeando, por todo o recreio.
	NC194	11h M.I. pinta na sala das artes e pergunta-me o que se encontra dentro de uma caixa. Respondo que são carimbos e pergunto se ela os quer utilizar na sua pintura. M.I. responde que sim e diz que gosta bastante de carimbos, referindo que gostava de fazer alguns com os amigos.

	NC195	11h15 A. e Mt. vêm ter comigo, dizendo que que M.M. e Ma. não as deixam ouvir o que querem no computador. Peço para as crianças tentarem falar com as amigas, resolvendo as coisas entre si e é o que as crianças acabam por fazer.
	NC196	11h45 L. pinta no espaço exterior e pergunta-me como pode obter laranja através de outras cores. Pergunto-lhe como acha que o pode fazer e L. pergunta se é com azul. Respondo que não é com azul e L. faz algumas experiências com as tintas até chegar à cor que desejava com vermelho e amarelo
	NC197	15h30 Os finalistas apresentam as músicas e o teatro que têm estado a ensaiar, às restantes crianças das suas salas. No final. As crianças mais velhas demonstram-se <i>satisfeitos</i> com o que fizeram. Terminadas as apresentações, os três grupos do JI lancha no espaço exterior, junto à laranjeira.
25 de março	NC198	10h Durante a reunião da manhã, T. pergunta se vamos desenhar as bandeiras. Digo que sim e que assim que R. acabar o que tem a fazer com a Ri., podemos ir imprimir e desenhar as bandeiras.
	NC199	12h Mt. está a chorar e vou ter com ela perguntando-lhe se está bem. A criança responde-me que tem saudades do Figas, o seu coelho de estimação que morreu. Abraço-a e falamos um pouco sobre o seu coelho, sobre o que ela gostava de fazer com ele e sobre o que ele gostava de comer. Depois pergunto-lhe se gostaria de desenhar o seu coelho, se isso a ajudaria a sentir-se melhor. Mt. diz que sim e que assim eu poderia ver como ele era, pelo que combinamos que à tarde ela fará o desenho e eu ficarei com ela para a ajudar a escrever o nome dele.
	NC200	12h40 À hora do almoço Di. entorna a sua sopa. Enquanto vou buscar um pano, Di. levanta-se da mesa. Vou ter com ele e encontro-o no corredor, despido. Di. explica que se sujou, mas que se esqueceu de ir buscar a roupa limpa. Ajudo-o a tirar a muda de roupa e a criança veste-se sozinha.

26 de março	NC201	10h45 Vou chamar R. para irmos fazer as bandeiras do projeto dos países e reparo que este está a desenhar algumas bolas com pintas, semelhantes às imagens de vírus que se veem nas notícias. R. fecha o caderno e vem comigo, sorrindo.
	NC202	11h Ajudo T. a fazer as estrelas para completar a bandeira da China que estava a fazer e a criança diz-me “É melhor fazeres tu, eu não sei fazer.”. Explico que o vou ajudar, mas que sei que consegue fazer as estrelas sozinho. Depois de algum tempo a mexer-se a cadeira e a falar sobre outros assuntos, T. vê que St. se enganou na sua bandeira e que eu lhe ofereci uma solução. T. pega na folha e desenha uma estrela. Digo que a estrela está bastante bem feita e T. faz as outras sem problemas.
	NC203	12h30 S. e C. discutem sobre um bebé com o qual ambas querem brincar. Explico que agora vamos almoçar, por isso não é preciso o bebé e pego no brinquedo. C. senta-se no chão a chorar dizendo que quer o bebé, pelo que digo “C. eu sei que estás triste porque queres o bebé, mas vamos agora almoçar, por isso vamos lavar as mãos. Não são precisos brinquedos. Queres ir sozinha para a casa-de-banho ou queres vir comigo?”. C. para de chorar e dá-me a mão.

11ª semana (29-31 de março de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
29 de março	NC204	9h Chego ao recreio e T. vem ter comigo dizendo “Ontem joguei um jogo e um tinha a minha bandeira”. Quando pergunto que bandeira tinha o jogador, T. explica que era a da China.
	NC205	10h30 M. diz que nestes dias não vamos fazer o plano do dia, mas pergunta ao grupo se alguém quer fazer algo em específico. Ninguém tem nenhuma ideia, pelo que M. dá a reunião por terminada.

	NC206	12h15 K. vem ter comigo, perguntando se podemos conversar. Digo “Claro que sim K.!”. Sentamo-nos à sombra e pergunto sobre o que K. quer falar. Este começa-me a falar sobre um jogo novo que vai receber e sobre os super-heróis e vilões que fazem parte do mesmo.
	NC207	14h45 M. fala com o grupo da banda sobre o que fizeram e sobre todo o processo que percorreram até ao dia do espetáculo. Enquanto M. fala, Di. olha para a porta, mas quando M. pergunta à volta da mesa, que instrumentos cada criança tocou, Di. responde que tocou o triângulo.
	NC208	15h30 Vou ter com T. e pergunto se quer acabar a bandeira da China. T. concorda e, depois de terminar sorri, dizendo “Só me falta a do Brasil!”. Vou ter com St. perguntando se quer cortar as bandeiras que fez e St. concorda. Quando termina vai mostrar as suas bandeiras a T. que sorri e diz ter terminado também a sua bandeira da China.
30 de março	NC209	10h30 Relembro Di. de que é ele a marcar o tempo no Mapa do Tempo e este vai buscar uma caneta amarela. Pergunto-lhe o que vai desenhar e quando este responde “O sol” peço que olhe para o céu, pela janela. Di. olha e quando lhe pergunto o que vê, responde “Estão nuvens.” Depois vai buscar uma caneta azul. Quando chega perto do Mapa do Tempo, T. (que estava à sua espera para brincar) diz “Não é essa!”. T. tira a caneta ao amigo e vai trocá-la por uma cinzenta. Depois diz “Pronto, agora podes.” e Di. desenha as nuvens com a caneta que o amigo lhe forneceu.
	NC210	11h40 Estamos no espaço exterior e estou no chão, a falar com K., M.M. e St.. M.M. olha para mim durante algum tempo e depois pergunta “Como é a tua cara?”, ao que K. acrescenta “Eu nunca vi a tua cara”. Pergunto se as crianças querem ver a minha cara sem máscara e todos dizem que sim, sorrindo. Levanto-me e peço para as crianças se afastarem um pouco, depois baixo a minha máscara e as crianças sorriem. Pergunto se era o que

		estavam à espera e M.M. e K. dizem que sim. Volto a pôr a máscara e as crianças vêm ter comigo a saltar, depois K. pede para jogarmos ao telefone estragado, pelo que nos sentamos e começamos a jogar.
	NC211	12h45 Durante o almoço St. e R. falam sobre as bandeiras que têm feito para o projeto dos países e quando me aproximo, acontece o seguinte diálogo: R. - Sabes, o T. queria a bandeira da China porque foi lá que criaram o corona vírus. Eu - Eles não criaram, mas foi lá que apareceu, sim. R. – Sim sim eles criaram na China, a minha mãe disse. Eu – Começou na China, mas o que eu estou a dizer é que ninguém o criou. Ele apareceu nuns animais que passaram para os humanos e depois espalhou-se por todos os países. Ai., R. e St. ficam a olhar para mim durante uns segundos, depois Ai. diz “Podes repetir isso?”. Repito o que tinha dito e R. comenta “O Covid é muito mau.”, ao que eu respondo “É, eu também não gosto muito dele.”.
	NC212	15h30 Durante a caça ao tesouro o grupo demonstra-se <i>entusiasmado</i>, correndo para os locais indicados pelas pistas e procurando juntos as novas pistas. Quando alguma criança descobre uma pista, as restantes celebram a descoberta. Contudo, por vezes algumas crianças demonstram-se <i>frustradas</i> por não conseguirem encontrar nenhuma pista. Nessas ocasiões, relembra-lhe de que a caça ao tesouro não é uma competição, que estão todos a trabalhar para o mesmo e que todos são importantes para que o grupo consiga chegar ao final e descobrir a surpresa.
	NC213	16h No final da caça ao tesouro, reunimos o grupo numa roda e eu e M. falamos um pouco sobre como, por vezes, os tesouros não têm de ser algo material, dizendo que neste caso a surpresa deles são os nossos beijinhos e abraços. Começamos a abraçar as crianças e elas vêm ter connosco abraçando-nos e dando-os beijinhos, sendo St. o único que se demonstra <i>desapontado</i> com

		a surpresa. Voltamos todos para a sala onde M. revela que afinal há ovos de chocolate e as crianças começam a celebrar. A. diz "Isto é o melhor dia de sempre!" e os amigos concordam.

12ª semana (5-9 de abril de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
5 de abril	NC214	8h45 N. ajuda-me a arrumar a sala. Peço-lhe para pôr o banco no sítio certo e ela vai buscá-lo. N. pega no banco com uma mão e diz que não o consegue virar, pedindo-me ajuda. Sugiro que pouse a garrafa e use as duas mãos. N. segue a minha sugestão e depois diz "Consegui!" arrumando o banco no sítio certo.
	NC215	11h Pergunto a A. se quer fazer os números para o Mapa do Tempo. A. diz que sim, mas que primeiro quer desenhar. Chamo Di. e pergunto se quer fazer os números do calendário. Quando A. vê Di. a fazer os números diz que também queria fazer. Relembro-lhe da resposta que me deu e digo que quando acabar o desenho ainda tem o mapa do tempo para fazer, uma vez que Di. está a fazer o calendário. A. vai guardar o seu desenho e senta-se ao pé de mim, dizendo que está pronta. Quando lhe peço para fazer os números em tamanho pequeno, A. diz que não consegue, mas depois de eu a encorajar e de lhe explicar a razão de terem de ser pequenos, A. faz todos os números em pequeno, no canto dos quadrados.
	NC216	11h15 Peço a Di. para vir fazer os números do nosso calendário. Di. faz os primeiro 3 sem problemas e quando faço notar esse aspeto, ele responde "Está demais isto!". A criança continua a fazer os números corretamente, mas a partir do número 13 começa a perguntar se já estamos quase a acabar e no final começa a fazer alguns erros. Quando termina Di. sorri, perguntando se pode ir mostrar a T. o que fez. Digo que sim e Di. vai mostrar o calendário ao amigo dizendo "Fui eu que fiz!".
	NC217	15h20.

		Pergunto ao grupo quem quer fazer as casas no calendário, marcando os dias em que não estamos na escola. Mi., M.M., A. e M.L. dizem que não querem, mas R. pergunta se pode ser ele. Digo "Claro que sim, querido". Depois de lhe dizer quais os dias em que deve fazer as casas, R. fá-las nos sítios corretos, sem necessitar que eu repita as indicações. Faço notar esse aspeto à criança, acrescentando que as casas estão muito bem feitas.
6 de abril	NC218	9h30 Quando digo a Ma. que vamos voltar a trabalhar no projeto dos países, explico também que enquanto ela esteve de férias, o resto do grupo esteve a fazer as suas bandeiras, consoante o que tínhamos decidido. Depois pergunto se à tarde quer fazer a sua. Ma. pergunta qual era a bandeira que ela tinha de fazer e eu incentivo-a a lembrar-se sozinha. Passado algum tempo digo "Era da U-..." ao que ela responde "Ucrânia! ". Depois pergunto se Ma. se lembra das cores da bandeira e está diz "Amarela e... Azul! Amarela e azul!".
	NC219	10h15 Vou com A. para a sala das artes pintar o seu pé, uma vez que a criança perdeu o pé com a sua cara que assinava quantos anos tinha nos aniversários da sala. A. escolhe as cores com que quer pintar o seu pé e eu coloco as tintas num recipiente enquanto ela vai buscar pinceis. Começo-lhe a pintar o pé e A. ri-se dizendo que faz cocegas, depois volto a pintar tentando não fazer cocegas, mas A. afasta o pé e diz que não está a gostar. Percebendo que a criança está desconfortável, pergunto-lhe se ela quer pintar o seu próprio pé. A. diz que sim e fá-lo sem problemas, marcando depois o seu pé numa folha de papel. Depois pergunto se precisa da minha ajuda para limpar o pé ou se prefere fazê-lo sozinha e A. diz que não consegue ver onde está sujo. Ofereço-me então para a ajudar e esta aceita a ajuda.
	NC220	10h45 Relembro N. de que ainda não fez a sua tarefa de ir marcar o dia no nosso calendário. N. vai buscar uma caneta e eu levo-a até ao calendário, mostrando-lhe o dia em que estamos (6). Depois vamos para o outro calendário e pergunto-lhe onde está o dia de hoje, pelo que N. aponta para o número 6 e pergunta "É bola

		grande?", ao que eu respondo "Sim, como fizeste ontem" e aponto para o dia anterior.
	NC221	11h15 Quando pesquisamos "Ucrânia" para ver onde se localiza no mapa, Ma. escreve um U e um C e T. pega no rato para carregar onde diz Ucrânia. Pergunto-lhe como sabia onde tinha de carregar e T. diz "Então, porque estava lá a bandeira."
	NC222	11h20 Enquanto falamos sobre como vamos juntar todos os registos que temos, R. diz que podemos fazer um cartaz como fizeram no Projeto da Capoeira e T. responde "Não, não cabe, tem de ser muuuito grande.". Pergunto a T. o que acha que podemos fazer e este diz que podemos fazer um livro como o que utilizámos para pesquisar. Ma. e St. concordam rapidamente e, depois de uma breve troca de opiniões, R. acaba por também concordar.
	NC223	14h30 As educadoras A.R., V. e M. juntam-se com o grupo dos finalistas, para falar sobre o que vão fazer agora que já apresentaram o seu espetáculo aos pares. Durante esta conversa, as crianças não respondem às questões das educadoras ou dão respostas que não fazem sentido. As três educadoras comentam que talvez seja melhor dividir o grupo em grupos menores, dando a conversa por terminada. Quando regressamos à sala, M. fala com as crianças mais velhas sobre o que se passou e sobre a atitude que tiveram durante o tempo dos finalistas. Depois relembra o grupo de que há momentos para brincar, mas que também há momentos para nos focarmos, ouvirmos e participarmos nas coisa, referindo ainda que a sua opinião é importante e que nós, adultos, queremos saber o que o grupo quer fazer e não apenas atribuir-lhes tarefas pensadas por nós.
7 de abril	NC224	9h10 S. vem ter comigo segurando nos seus sapatos. Vou ter com ela e encaminho-a até uma cadeira, S. dá-me os sapatos, mas eu incentivo-a a calçá-los sozinha, uma vez que sei que o sabe fazer. S. calça os sapatos, eu dou-lhe a mão e vamos juntas para o recreio.

	NC225	10h Antes de começarmos o momento do Contar, Mostrar ou Escrever, digo ao grupo que ontem a N. ficou triste porque ninguém a estava a ouvir e não conseguiu acabar de contar o que queria, lembrando que estas partilhas são feitas para o grupo e que por isso é importante que as crianças oiçam o que os pares dizem. Depois Mi. e A. contam o que queriam partilhar e o restante grupo ouve. Mi. fala sobre um acidente que a sua bisavó teve e, depois de lhe perguntar se a sua bisavó está melhor, pergunto se quer dizer mais alguma coisa e quando está diz que não, agradeço a sua partilha.
	NC226	10h50 Mostro a M.I. o dia em que estamos, tirando o post-it do calendário e colocando-o perto do Mapa do Tempo. Pergunto-lhe onde está o número 7 e esta não sabe. Passado algum tempo, começo a colocar o post-it perto de alguns números, perguntando se são iguais. M.M. aproxima-se para ajudar a prima, mas eu peço que a deixe tentar sozinha. M.I. responde sempre que não e quando coloco o papel perto do número 7, M.I. diz "Sim, é esse!".
	NC227	15h30 Ensino a Barra do Lenço ao grupo. As primeiras vezes que chamo um número, apenas uma ou nenhuma das crianças vem buscar o lenço, tendo-se esquecido do seu número atribuído. À medida que continuamos a jogar, contudo, as crianças começam a correr assim que o seu número é chamado. Quando o jogo acaba, as crianças comentam que queriam jogar mais. Explico que temos de ir lanchar, mas que amanhã poderemos jogar mais.
8 de abril	NC228	10h R. chega e fala com M. que chama as crianças para o espaço exterior. Quando chegamos lá, R. e M. mostram ao grupo o cão de R. que tem um mês. As crianças colocam-se à volta da M. e vão tocando no cão à vez. Durante este tempo, a mãe de R. está no outro lado do portão a ver e a sorrir.
	NC229	10h30 Voltámos para a reunião da manhã e, antes de começarmos o Contar, Mostrar ou Escrever, comento com as crianças que

		gostei bastante da sua atitude durante o Contar, Mostrar ou Escrever de ontem, agradecendo o facto de terem ouvido a Mi. e a A. e peço que hoje tenham o mesmo cuidado. Ma. e N. fazem as suas partilhas e os pares ouvem com muito poucas interrupções.
	NC230	13h30 M.M., M.L., A., K. e Mi. vêm ter comigo, pedindo mais uma vez para jogar à Barra ao Lenço. Explico às crianças que vou almoçar, mas que podem jogar sozinhos e que quando eu voltar me junto a eles.
	NC231	15h50 T. brinca com os cartões numerados, pondo-os por ordem decrescente. Di. ajuda-o encontrar os cartões que o amigo pede. Sento-me com eles e, estando todos os cartões organizados, sugiro que as crianças tentem colocar o número de peças correto por cima de cada cartão. T. coloca 10 peças em cima do cartão com o número 10. Desafio Di. a fazer o mesmo com o número 6 e este coloca 8 peças no cartão. Peço-lhe para contar as peças e este diz que estão 10, uma vez que contou 2 peças duas vezes. Conto as peças, afastando-as à medida que o faço, de forma a tornar claro aquela que já contei. Depois pergunto a Di. quantas temos de tirar. Di. olha para mim durante algum tempo e T. acaba por tirar duas peças. Pergunto a Di. se quer voltar a tentar com o número 5 e Di. coloca 5 peças em cima do cartão. Chega a hora do lanche e as crianças dizem que querem continuar, mas explico que temos de ir e que amanhã podemos continuar a brincadeira.
9 de abril	NC232	10h30 Estou no Mapa das Presenças, ajudando M.I. a marcar a sua presença. N. aproxima-se e diz que já acabou a pera, pelo que eu lhe dou a caneta para marcar a presença. Depois, vou ajudar a M.I. a fazer o Mapa do Tempo e vejo a Mg. a falar com a N., apontando para uma pera que está no chão. Pergunto de quem é a pera e Mg. diz que é da N.. N. admite que é a sua pera e eu pergunto porque é que ela me disse que já tinha comido. N. responde que não queria mais e que por isso deitou no chão. Explico que nunca a ia obrigar a comer a pera toda, mas que não

		pode desperdiçar assim uma pera inteira e que é importante que também coma alguma fruta. Depois peço a N. que coloque a pera no lixo e que não me volte a mentir. A criança acena e vai colocar a pera no lixo.
	NC233	11h15 O grupo do projeto dos países estabelece uma ligação entre as bandeiras dos países e as suas localizações. Quando terminam, Mi., M.L., L., M.M. e Mt. aproximam-se perguntando o que estão a fazer. St. começa a explicar o propósito das linhas, dizendo ainda o nome de cada país, à medida que vai apontando para as bandeiras e para a localização dos países. Depois, T. explica às amigas como foi o processo de descoberta dessas localizações.
	NC234	11h30 M.L. bate com o cabo da vassoura no olho de M.M. e esta começa a chorar. Vou ter com ela e, colocando-me a nível da cara dela, dou-lhe um abraço. Depois peço para ver a pálpebra dela e, vendo que não tem nenhuma ferida, pergunto se está melhor. M.M. diz que sim e eu pergunto se quer ir lavar a cara. M.M. acena com a cabeça e vai para a casa-de-banho.
	NC235	12h45 N. pergunta-me se pode comer mais e eu pergunto quantas vezes já comeu o prato principal, uma vez que, por norma, as crianças só podem repetir uma vez. N. responde que já comeu dois pratos de massa e eu chamo-a para lhe servir de mais. Antes de lhe servir, contudo, ponho-me ao nível dela e agradeço por me ter dito a verdade, dizendo ainda que lhe vou pôr mais um bocadinho de massa, mas que depois tem de comer a banana toda na mesma. N. acena com a cabeça e eu devolvo-lhe o prato.

13ª semana (12-16 de abril de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
12 de abril	NC236	9h Durante a reunião da manhã há várias interrupções e tenho de pedir diversas vezes às crianças que oiçam os pares. Mt. tenta

		partilhar algo com os pares, mas depois para olhando para mim e dizendo "Ninguém me está a ouvir!".
	NC237	11h45 N. vem ter comigo segurando uma frigideira com terra e diz "É um bolo.". Sento-me com ela no chão e pergunto se o bolo é para mim. N. diz que sim e que me vai cantar os parabéns. S. e C. juntam-se a nós e começam a cantar-me também os parabéns. Depois, as crianças vão pedindo para ser a sua vez de fazer anos, pelo que cantamos os parabéns a todas.
	NC238	15h50 A. entrega-me o seu desenho e quando pergunto o que desenhou, esta responde-me que desenhou uma floresta porque eu tinha falado de uma floresta. Agradeço-lhe e guardo o seu desenho.
	NC239	15h55 R. vem-me mostrar o seu desenho. Pergunto o que desenhou e este não me sabe responder. Quando todos acabam de desenhar, reparo que apenas sete das crianças desenharam aquilo que imaginaram ao ouvir os poemas que li.
13 de abril	NC240	15h45 Mostro imagens de pinturas do Picasso e as crianças dizem o que veem. Mostro o quadro "Busto de Mulher" e as crianças dizem que é uma vaca, um burro, um cowboy. Digo que era uma das namoradas de Picasso e as crianças riem-se. Mostro a quadro "Mulher chorando" e D. diz que é um zombie e T. diz que vê um polvo. Pergunto a S. o que esta vê e ela responde "Uma borboleta". Faço notar o facto de as crianças terem visto coisas bastante diferentes.
	NC241	16h Quando o grupo vai lavar as mãos para ir lanche, S. aproxima-se do computador e pergunta "Isto é o cabelo?" apontando para o cabelo da senhora. Respondo que sim e S. começa a passar o dedo pela imagem, apontando para vários pormenores da imagem. Vou dizendo o que ela está a apontar à medida que ela o faz. Depois S. fica a olhar para a imagem. Pergunto se posso tirar a <i>pen</i> e S. acena. Retiro a <i>pen</i> e digo "Vá, vamos lanche.". Dou-lhe a mão e vamos para a casa de banho.

14 de abril	NC242	10h40 S. está a brincar com a plasticina. Aproximo-me dela e pergunto se quer vir comigo para a área da escrita. S. responde que sim e eu digo que pode trazer a plasticina. Quando nos sentamos, desafio S. a escrever o seu nome com plasticina, exemplificando com a letra S. S. aceita o desafio e faz as letras do seu nome com poucas dificuldades. No final comento que falta o S, uma vez que fui eu que o fiz e S. faz a letra S sozinha.
	NC243	15h40 Quando começamos o jogo do espelho, reparo que alguns pares estão parados. Aproximo-me de St. e M.L. e M.L. diz-me que St. não quer fazer. Mi. vem também ter comigo, dizendo que S. não a quer imitar. Sugiro que Mi. e M.L. façam juntas. Depois falo com S. e St. e faço movimentos para que estes me imitem. St. começa por me imitar, mas assim que vê que S. está parada, deixa de fazer os movimentos que estou a fazer.
	NC244	15h50 Quando digo que os pares podem mudar, T. vai ter com St., dizendo que vai ser o espelho. St. sorri e começa a imitar o amigo.
15 de abril	NC245	9h40 Na reunião da manhã falamos sobre o que as crianças gostaram de fazer ontem. K. partilha que gostou de fazer o jogo do espelho.
	NC246	10h50 Enquanto lemos sobre alguns animais do Japão e os seus significados, um destes vem representado sobre a forma de origami. St. pergunta como foram feitos e eu explico, dizendo ainda que esta técnica surgiu no Japão. St. pergunta se vamos fazer e eu comento que se quiserem podemos fazer. Todos dizem que sim e eu sugiro que falemos desta ideia com todo o grupo para ver se os pares também querem fazer. As crianças concordam, pelo que cominamos que na próxima reunião abordaremos o assunto.
16 de abril	NC247	10h30 Vendo que o grupo do projeto estava envolvido noutras atividades e uma vez que trabalhamos no projeto todos os dias da presente semana, não chamo as crianças para a biblioteca.

		T. vem ter comigo, perguntando se não vamos avançar no projeto. Respondo que não, mas que se quiser, pode recortar as imagens de Portugal que seleccionámos. T. recorta as imagens e, quando St. se junta, ambos fazem um desenho de monumentos de Portugal à sua escolha (Palácio da Pena e Torre dos Clérigos).
	NC248	12h40 As crianças estão a almoçar e Di. chama-me para perto de si. Baixo-me para falar com ele e Di. diz “Sabes, eu faço ginástica em casa.” Ao que eu respondo “Pois, eu vi-te a fazer uma vez no zoom.”. Di. sorri e diz “Pois, não vejo só televisão e jogos!”.
	NC249	15h Durante o tempo dos finalistas, T. não quer pintar a sua estátua. M. fala com ele e este diz que está cansado. Quando vamos para a reunião de conselho T. pousa a cabeça nos braços e adormece, ficando a dormir até irmos lanchar.
	NC250	15h40 Quando, durante a Reunião de Conselho, falamos sobre o que queremos fazer a próxima semana, pergunto ao grupo do projeto se não tem uma sugestão para fazer ao resto do grupo e St. diz “Ah, aquilo do pássaro de papel!”. Explico ao grande grupo que descobrimos uma arte japonesa chamada Origami e pergunto se querem fazer todos juntos para a semana. As crianças concordam e escrevemos no diário.

14ª semana (19-23 de abril de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
19 de abril	NC251	9h30 Vamos para a sala e A. vem ter comigo, perguntando se hoje a reunião da manhã pode ser mais curta. Digo que claro que sim, mas que isso também depende do grupo e da capacidade que têm de ouvir os pares. A. responde “Ok, vou ouvir com atenção!”.
	NC252	15h00 Tendo falado com a Ri. sobre a melhor forma de pôr em prática a proposta dos “Sons e as suas imagens”, chegámos à

		conclusão que seria melhor fazê-lo em pequenos grupos. Explico ao grupo que o Tempo Comparticipado de hoje será em pequenos grupos e pergunto quem se quer juntar a mim para um pequeno jogo. Mt., M.M., A. e L. vêm ter comigo dizendo que querem e sentamo-nos uma mesa. Passado algum tempo, M.I. junta-se a nós.
	NC253	15h10 M.M. retira a letra A e o grupo fica a olhar para as imagens. L. pergunta se a imagem correspondente é óculos ou vulcão. A. pergunta se é Japão. Peço às crianças que tentem procurar o som, em vez de simplesmente apontarem para as imagens. Mt. pega na imagem do arco-íris e diz “Arco-íris! A A Arco-íris!”. Digo “Muito bem Mt.! Arco-íris.” E Mt entrega a imagem a M.M..
	NC254	15h40 Mi. e M.I. estão na área do faz-de-conta a olhar para o grupo que está a fazer a proposta “Sons e as suas imagens”. Quando este se começa a levantar, as crianças vêm ter comigo perguntando se também podem fazer. Respondo que sim e peço para se irem sentando, depois chamo S. e Cr. e pergunto se estas se querem juntar a nós ao que ambas respondem que sim. Mi. e M.L. conseguem encontrar facilmente as suas imagens, contudo Cr. e S. têm alguma dificuldade.
	NC255	15h55 Quando C., Ma. e K. vêm fazer a proposta, percebo que as crianças não estão a conseguir fazer o que é pedido. Tento dar algumas pistas, mas as crianças não conseguem identificar o som das letras nas imagens e apenas vão apontando para diferentes imagens até acertarem. Assim, optei por não chamar mais nenhum grupo, na medida em que percebi que a proposta não estava, de facto, a ser significativa para as crianças.
20 de abril	NC256	9h40 Durante a reunião da manhã, falamos sobre o que as crianças gostaram de fazer no dia anterior. M.L. partilha que gostou de fazer o “jogo dos sons”.
	NC257	10h40 M.M. e A. vêm ter comigo perguntando se me podem pintar a cara. Digo que sim e sento-me numa cadeira. M.M. coloca-se à

		minha frente e pergunta “Então o que é que a senhora quer?”, ao que eu respondo “Olhe, consegue desenhar um unicórnio? Adorava ter um unicórnio na testa.”. M.M. acena e começa a passar com o pincel na minha testa.
	NC258	12h15 Durante o recreio M.I. está a chorar porque a M.M. está a correr e ela não a consegue acompanhar. Coloco-me ao nível dela e explico que a prima está a jogar à apanhada e que por isso tem de correr, mas que se M.I. não quiser correr, pode brincar a outra coisa com outros amigos. M.I. continua a chorar e eu digo que percebo que se esteja a sentir triste, perguntando se quer um abraço. M.I. diz que sim, pelo que a abraço. Depois pergunto se quer ir à casa-de-banho lavar a cara e M.I. diz que não. Volto-me a pôr de pé e M.I. e ofereço-lhe a minha mão para passearmos um pouco. M.I. aceita e começamos a andar pelo recreio.
21 de abril	NC259	9h45 Durante a ginástica, Mt. vem ter comigo perguntando se pode tirar a camisola. Digo “Claro que sim.” e a criança pede-me ajuda e eu incentivo-a a tentar despir-se sozinha. Mt. acaba por tirar a camisola sozinha e vai arrumá-la.
	NC260	10h30 R. chega e aproxima-se de mim sorrindo. Dou-lhe um abraço e dou-lhe os parabéns. R. agradece e diz “Hoje vou com a L. comprar as coisas para o bolo”.
	NC261	14h45 Durante o tempo dos finalistas explico ao grupo da escultura que, por estar a chover, não podemos ir ao recreio apanhar coisas para incorporar na escultura com elementos naturais. Sugiro, então, às crianças que façam um desenho daquilo que querem modelar, pensando nos diferentes elementos da natureza de que vão necessitar. Quando Mt. acaba o seu desenho, pede para ir buscar o cartão para escrever o seu nome. Pergunto se quer que eu diga as letras, em vez de utilizar o cartão e esta aceita.
	NC262	15h30 Enquanto fazemos os origamis, a maior parte das crianças consegue acompanhar as instruções. Olho para a folha de M.I. e reparo que esta ainda não fez nenhuma dobra. Peço a M.M. e a

		St., que estão ao pé dela, para a ajudarem na realização do seu origami, uma vez que vejo que estão a ser capazes de acompanhar todos os paços e estes fazem-no. Agradeço a atitude das crianças e continuo a fazer o origami com as outras crianças. K. para e fica a olhar para o seu papel, quando peço ao grupo para dobrar a parte de cima da folha até à risca do meio. T. olha para ele e diz “É fácil, olha.”, mostrando ao amigo o que fez e depois ajudando-o a fazer na sua própria folha.
22 de abril	NC263	11h45 A. e M.M. vão buscar um tapete. Pergunto o que vão fazer e, quando estas me respondem que vão fazer um piquenique, pergunto se me posso juntar ao que as crianças respondem que sim. Estendemos o tapete e sentamo-nos. Depois pergunto o que vamos comer e as crianças dizem que vão buscar a nossa comida. Enquanto espero, N. e V. juntam-se a mim e N. diz “É preciso um bolo!” indo buscar terra numa taça.
	NC264	12h15 L. está a chorar na horta. Vou ter com ela e, colocando-me ao nível dela, pergunto o que se passa. L. não responde e continua a chorar. Dou-lhe um abraço e peço-lhe que respire. Depois volto a perguntar o que se passou e L. responde que Mn. a magoou.
	NC265	15h15 Falo com M. comentado que as crianças estão bastante envolvidas nas suas brincadeiras e que hoje tiveram, de facto pouco tempo para brincar. Deste modo, concordamos que poderemos fazer a proposta de matemática para a semana, deixando este tempo para a brincadeira livre das crianças.
23 de abril	NC266	9h Quando chego de manhã, vou cumprimentar as crianças, dando-lhes um abraço e desejando-lhes um bom dia. Passado algum tempo, T. vem ter comigo, dizendo “Hoje não me abraçaste.”. Explico que não o vi e abraço-o, perguntando se está bem. T. responde que sim e depois vai ter com K. e com Di..
	NC267	10h30 Ai. vem ter comigo, dizendo que o vídeo do origami do cão do computador não está a funcionar. Sento-me com ele e, depois de

		lhe pedir que fizesse um quadrado na folha, fazemos juntos o cão, vendo o vídeo no meu telemóvel.
	NC268	12h30 Peço a Ma. para se sentar para almoçar e esta diz "Benedita, o St. disse-me konichiwa na casa de banho!" e ri-se. Sorrio e a criança acrescenta "E eu disse-lhe hello!".

15ª semana (26-30 de abril de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
26 de abril	NC269	9h30 Di. inscreve-se no Contar, Mostrar ou Escrever pela primeira vez em algum tempo, depois passa a folha a N. para que está se inscreva. N. não sabe onde deve escrever o seu nome e Di. levanta-se, deslocando-se até ao outro lado da mesa para mostrar a N. onde se pode inscrever.
	NC270	15h30 Enquanto as crianças pensam em algumas palavras que conheçam com o som "ne", A. diz "Benedita! Benedita tem "ne"." ao que eu respondo "Muito bem A.. Benedita tem "ne"." Mi. olha à volta da sala e diz "M. também tem "ne"!". Passado algum tempo Cr. Faz nota que o seu nome também tem "ne".
	NC271	15h45 Pergunto a St. se este conhece alguma palavra com o som "ne" e este responde que não. Dou-lhe uma pista, dizendo-lhe que há algo no céu que tem esse som. St. começa por dizer "céu" ou "sol", mas eventualmente acaba por dizer "nuvens". Passado algum tempo, St. está a olhar para o cordão das suas calças e diz "Nó! Nó! Nó!".
	NC272	15h50 Percebendo que as crianças já estavam a perder um pouco a concentração e vendo que, de facto, já tínhamos tido algumas descobertas significativas em grande grupo, digo às crianças que podem ir brincar, pedindo que não desarrumem muito, uma vez que daqui a pouco tempo iremos almoçar.

27 de abril	NC273	11h No âmbito do projeto, pesquisamos algumas comidas típicas da China. Enquanto vemos as imagens, T. diz "Também sei uma comida do Brasil que tenho de partilhar! O pão de queijo. Vi em casa.". Quando vemos a Muralha da China, comento com o grupo que conheço um jogo com esse nome e as crianças pedem-me para o ensinar. Sugiro que joguemos com todo o grupo da sala e as crianças concordam, pelo que refiro que poderemos jogar durante a Animação Cultural.
	NC274	12h30 Depois de lavar as mãos para ir almoçar, S. vai buscar papel para as secar e diz "Benedita, olha, só dois papeis.", uma vez que tenho vindo a falar com ela sobre o desperdício de papel. Digo "Boa. Vês como chega?" e encaminho-a para a mesa.
	NC275	15h40 Começo por explicar o que são as mandalas e para que servem. O grupo ouve tudo com poucas interrupções. No final, pergunto ao grupo quem quer experimentar pintar uma e todas as crianças poem o braço no ar. Eu e a educadora cooperante vamos rapidamente imprimir mais exemplares, mas a impressora está avariada. Voltamos para a sala e damos as mandalas que temos a algumas crianças, sugerindo às restantes que tentem desenhar as suas próprias mandalas. As crianças seguem a sugestão, mas as que não tinham mandalas perguntam se amanhã poderão pintar. Respondo que sim e que amanhã trarei algumas mandalas para ficarem na nossa sala e para poderem pintar quando quiserem.
28 de abril	NC276	9h Como está a chover, as crianças têm de vir para a sala. L. pergunta-me se já há mandalas para pintar e eu respondo que sim, mostrando-lhe as mandalas que trouxe. L. senta-se a pintar e rapidamente o resto das crianças se junta, pintando e cortando mandalas. Quando vamos para a reunião da manhã, as crianças guardam as mandalas, perguntando se depois poderão continuar a pintá-las.
	NC277	10h30

		M.L. pede-me mais uma mandala para pintar e eu faço notar que já é a terceira que pinta, sugerindo-lhe que tente desenhar uma quando acabar de pintar a que tem na mão. M.L. acena com a cabeça e quando termina a mandala vem ter comigo dizendo "Agora vou desenhar uma.".
	NC278	11h15 Enquanto as crianças cortam e desenhavam algumas imagens da China que selecionaram, R. faz notar que ainda não vimos nada sobre o Brasil e a Inglaterra. Pergunto se querem pesquisar sobre esses países amanhã e o grupo diz que sim, pelos que definimos que amanhã pesquisaremos os monumentos, comidas e clubes de futebol desses países.
	NC279	13h20 T. vem ter comigo, mostrando-me uma concha com terra e diz-me "É comida japonesa.". Pergunto-lhe o que é e este responde "É sushi!".
	NC280	15h40 Durante o jogo da Muralha da China, Mt. e Mg. passam algumas vezes por trás de mim, apesar de ter dito que não o poderiam fazer. Peço que se juntem à muralha e as crianças não voltam a passar por trás de mim.
	NC281	16h Quando o jogo termina, as crianças pedem-me para continuarmos a jogar. Explico que vamos lanchar, mas que depois poderiam continuar o jogo. Ao terminarem o lanche, as crianças vão a correr para o local onde estávamos a jogar e pedem-me para ser eu a dizer quando devem passar de um lado para o outro. Explico que me vou embora, mas incentivo as crianças a tentarem jogar sozinhas, contando juntas até três antes de passar a muralha.
29 de abril	NC282	10h30 Depois de falar com o grupo sobre o facto de o meu estágio estar a terminar, D. vem ter comigo e abraça-me. Ponho-me ao nível dele e abraço-o de volta. Mi. diz que também quer, eu estendo-lhe o braço e abraçam-nos os três. Ficamos assim durante algum tempo e M.L. pergunta o que estamos a fazer. Explico que nos estamos a abraçar e ela pergunta durante quanto tempo nos

		vamos abraçar, pelo que respondo "Até quando eles precisarem.". Ao ouvirem isto, Mi. e D. abraçam-me com mais força.
	NC283	11h Enquanto pesquisamos monumentos do Brasil, T. não encontra a letra B e começa a dizer para eu escrever que ele não consegue. Tento incentivá-lo a escrever sozinho, escrevendo a letra B numa folha para que visse como era, mas a criança começa a levantar a voz, dizendo que não consegue. Peço-lhe para ter calma e digo que vejo que está a ficar frustrado e que estou aqui para o ajudar a pesquisar, que não lhe pediria que escrevesse tudo sem a minha ajuda e T. acaba por concordar e escrever aquilo que queríamos pesquisar no motor de busca. Quando acabamos de ver os monumentos, comidas e monumentos do Brasil e da Inglaterra, digo a St. e a R. que podem ir terminar o que estavam a fazer antes e que T. e Ma. podem ir brincar. R. e St. vão para a sala, mas T. e Ma. perguntam o que eu vou ficar a fazer. Quando explico que vou colocar todas as imagens que seleccionamos no mesmo documento para as imprimir, as crianças pedem para ficar comigo e ficamos a organizar as imagens que estivemos a ver. Assim, T. vai apontando para as imagens de que tínhamos falado, enquanto Ma. as coloca no documento, com a minha ajuda.
	NC284	12h15 No recreio, as crianças acabam de jogar à Muralha da China e M.L. sugere jogarem a outra coisa, uma vez que está cansada. Comento com as crianças que conheço outro jogo para o qual também é preciso uma linha. Mi., M.L. é Mt. pedem-me para lhes ensinar o jogo. Explico-lhes como se joga o jogo do Espanha Esparguete e, passado pouco tempo, M.M., Ai., A., S., St., N., Mg. e R. juntam-se. Quando percebo que todas as crianças compreenderam o jogo, sugiro que seja um deles a dizer Espanha ou Esparguete e M.L. assume esse papel.
	NC285	15h40 Contamos as pessoas que estão na sala e ficamos a saber que somos 24. Quando pergunto ao grupo se com apenas 12 pizzas,

		posso dar uma a cada um, as crianças dizem que não. Pergunto o que podemos fazer para todos terem piza e A. diz "Já sei! Temos que partir em metades!". Digo "Muito bem A.. Então é se eu cortar assim, estou a cortar em metades?" (fazendo com o dedo um corte imaginário na piza). As crianças respondem-me que não, pois as metades têm de ser iguais.
	NC286	15h45 Quando pergunto que grupo tem mais pizzas, as crianças respondem que é o grupo com 8 metades, dizendo "Porque tem 8 pizzas.". Pergunto "Eles têm 8 pizzas?", as crianças voltam a contar e respondem-me que sim, pelo que volto a perguntar "Só 8 pizzas inteiras?". Quando as crianças respondem que são 8 metades, pergunto às crianças quantas pizzas inteiras são. Ambos os subgrupos juntam as metades que têm para perceber quantas pizzas inteiras têm.
	NC287	15h50 T. corta a sua piza de plasticina em quartos e eu mostro o resultado ao grupo, falando um pouco sobre isso. Depois faço o mesmo na minha piza e pergunto se alguma das minhas pizzas tem mais que a outra. L. diz que sim, que a dos quartos tem mais que a inteira. M. junta os quartos e volta a perguntar e L. diz que são iguais.
	NC288	15h55 M. pede às crianças para fazerem bolinhas com a plasticina que têm e para as contarem no final. K. diz que só sabe contar até 10. Vou ter com ele e sugiro que contemos juntos. Conto com ele até 12 e, percebendo que a criança está a contar comigo paro de contar. K. vai contando sozinho e, quando este se engana, volto a contar com ele, repetindo este processo até contarmos 50 bolinhas. Quando chega ao 30 e ao 40, K. fica a olhar para mim, digo-lhe os números e ele diz os que se seguem sozinhos.
30 de abril	NC289	10h30 C. vem ter comigo, dizendo que quer fazer uma guitarra. Chamo A. e pergunto se pode ajudar C. a fazer uma guitarra, uma vez que ontem fez uma sozinha. A. diz que sim, mas que não sabe fazer o buraco no meio. Explico que posso ajudar com essa parte. A. começa a fazer a guitarra e peço-lhe para ajudar C. em

		vez de fazer a guitarra por ela, depois agradeço o facto de a estar a ajudar. A. sorri e depois pede a C. para colar as peças enquanto ela as segura.
	NC290	12h20 R. vem ter comigo, perguntando se hoje não fazemos o projeto. Explico-lhe que hoje de manhã não tivemos tempo, mas que se tivermos algum tempo antes da reunião de conselho, podemos recortar as imagens que seleccionamos ontem. R. sorri e diz "E eu vou desenhar o Liverpool!".
	NC291	15h30 Durante a Reunião de Conselho, voltamos a falar sobre o facto de eu não estar presente durante as tardes da próxima semana. St., que está ao pé de mim, abraça-se ao meu braço, mas não diz nada. Digo que sei que vai ter saudades, que é normal e que eu também vou ter. Depois abraço a criança e pergunto se podemos continuar a reunião. St. acena com a cabeça e eu dou-lhe a mão, continuando a reunião.
	NC292	16h D. pede-me para lhe calçar os sapatos, uma vez que não consegue fazê-lo sozinho por serem de atacadores. Peço que os tente calçar sozinho, que eu depois o posso ajudar a apertar. D. vem atrás de mim para a sala dizendo que não consegue calçar-se sozinho. Repito que só estou a pedir que os calce e que eu depois os posso apertar. Dou-lhe uma cadeira para D. se sentar e este calça os sapatos sozinho. Quando termina, vou ter com ele e aperto os atacadores. D. agradece-me e eu dou-lhe um abraço desejando-lhe um bom fim-de-semana.

16ª semana (3-7 de maio de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
3 de maio	NC293	10h40 Pergunto ao grupo quem quer fazer a numeração do nosso calendário. M.L e M.I. oferecem-se. Agradeço às duas e peço a M.L. para fazer os números. Pergunto a M.I. se esta quer fazer os desenhos do diário e esta diz que sim, indo buscar as canetas.

		Depois de fazer um dos desenhos, M.I. vai fazer um instrumento para a sala das artes, pelo que pergunto ao grupo se alguém quer fazer o resto dos desenhos. Mi., L. e M.M. oferecem-se e começam a discutir sobre quem vai fazer os desenhos. Peço às crianças para terem calma, apontando o facto de cada uma poder fazer um desenho e peço que decidam entre si quem vai desenhar o quê.
	NC294	11h Chamo Ma. para vir fazer o projeto dos países e esta diz-me que está a fazer um desenho. Pergunto se quer acabar o desenho antes de vir ter connosco e Ma. diz que sim, pelo que vou andando para a biblioteca com o restante grupo do projeto. Pouco tempo depois, Ma. junta-se a nós.
4 de maio	NC295	10h15 Mt. chega à sala enquanto estamos na reunião da manhã e fica à porta. Faço sinal com a mão para que se aproxime e, quando a criança chega ao pé de mim, dou-lhe um abraço e desejo-lhe um bom dia. Depois peço que vá buscar uma cadeira e que se junte a nós e a criança assim o faz.
	NC296	12h N. e S. chamam-me e pedem-me para entrar na casa delas. Entro e sento-me numa cadeira. S. pergunta-me se eu quero sumo e eu pergunto que sumo têm. Quando N. responde que têm sumo de uva, eu aceito. As crianças vão me oferecendo mais comida até que S. diz “Agora vamos dormir”. Quando voltamos a “acordar”, N. diz “Agora vamos jogar ao lencinho!” e saímos as três da casa para jogar.
5 de maio	NC297	10h50 Estamos a fazer o projeto, colando as imagens, palavras e desenhos das crianças para fazer as páginas do nosso livro. Ma. comenta “Benedita, estou a gostar muito de fazer este projeto.”, ao que T. responde “Também estou a gostar, mas gostei mais das bandeiras.”.
6 de maio	NC298	10h15 Na reunião da manhã, St. mostra uma fotografia de sushi que comeu ao jantar. Peço à criança para dizer ao grupo de que país

		é essa comida. Ao início St. não responde, mas depois diz “Japão!”.
	NC299	11h M.I. pede-me para ir buscar uma coisa à sala das artes e eu digo que sim. M.L., Mi. e L. estão à porta da sala, pelo que M.I. se aproxima delas, para e fica a olhar. As crianças perguntam se ela precisa de algo e M.I. fica a olhar para mim. Explico “M.I. tens de dizer às amigas o que queres, querida, se não elas não percebem.”. A criança continua a olhar para mim e eu volto a incentivá-la a falar sozinha com as amigas até que Mi. pergunta “Queres passa?” e M.I. acena com a cabeça. M.L., L. e Mi. deixam-na passar e eu agradeço-lhes.
7 de maio	NC300	10h50 Di. vem ter comigo dizendo que quer fazer um foguetão. Pergunto-lhe o que precisa para o fazer e Di. responde que necessita de rolos de papel higiénico, tintas e fita-cola. Peço-lhe que vá buscar a tinta e a fita cola, enquanto eu vou buscar os rolos. Quando nos voltamos a juntar, pergunto à criança o que acha que devemos fazer primeiro. Di. responde que primeiro é preciso pintar e eu peço à criança para o fazer e para, quando terminar, vir ter comigo, para que eu possa ajudar no processo de construção.
	NC301	12h20 St. vê-me a tirar fotografias ao mapa com as bandeiras que o grupo do projeto dos países juntou e pergunta-me se pode fazer um vídeo com o mapa, falando sobre o que fizemos no projeto. Começo a filmar e a criança explica quem está no projeto e o que fizemos no mapa com as bandeiras. Quando pergunto o nome dos países a que pertencem as bandeiras, St. não me sabe responder, mas assim que dizia a primeira letra ou sílaba, este completava corretamente.

17ª semana (10-14 de maio de 2021)

Dia	Nº da Ocorrência	Ocorrência
	NC302	10h

10 de maio		Durante a reunião da manhã, M. pergunta Di. que tarefa é que este quer fazer esta semana e este diz que quer ser assistente. Vendo que Di. não em essa tarefa há bastante tempo, M. concorda. Quando, mais tarde, lhe pergunto porque escolheu essa tarefa, Di. responde “Gosto de fazer o Contar, Mostrar ou Escrever!”.
	NC303	10h45 Cr. tem duas canetas na mão e pergunta-me se posso ajudá-la no Mapa do Tempo. Vou com ela e a criança aponta para o dia 10, perguntando se é aí que deve marcar o tempo. Aponto para o nosso calendário que diz dia 10 e digo “Exatamente Cr.. Muito bem, é dia 10”.
11 de maio	NC304	10h15 Enquanto fazemos o Contar, Mostrar ou Escrever, Di. vai apontando para os nomes seguintes, perguntando quem deve chamar e eu digo-lhe. Quando lhe digo para chamar a C., Di. faz notar que já a chamou e que é a pessoa seguinte.
	NC305	11h Enquanto falamos sobre a comunicação e sobre o que cada um vai dizer, R. diz que no final podíamos dançar com o restante grupo. Pergunto que música querem dançar e R. diz “Brasileira!”. Mostro às crianças um vídeo de pessoas a dançar sambas e estas começam também a dançar, concordando todas que era esta a dança que queriam mostrar e fazer com os amigos.
	NC306	11h20 Ma. pergunta como os amigos vão perceber de que país eles são e eu relembro-a de que eles vão dizer o início. R. diz que podemos levar bandeiras e St. responde logo dizendo que quer fazer bandeiras. Sugiro às crianças que utilizemos o material reciclável que temos na sala das artes e as crianças cortam caixas de bolachas. Depois cada um começa a fazer as bandeiras dos países de que vão falar e R. pergunta “Que cores preciso para a bandeira do Brasil?” e eu pergunto de volta “O que é que achas?” e este responde “Já sei! Amarelo, azul e verde.”. St. acaba as suas bandeiras e eu comento que estão muito bem feitas. St. sorri e, ao ver que R. ainda tem de pintar duas e

		pergunta “Queres ajuda R.?” R. aceita e St. pega no cartão do amigo, começando a fazer a bandeira da Inglaterra.
12 de maio	NC307	10h15 M.L. e Mi. vêm ter comigo, dizendo que querem fazer um cenário para o teatro de fantoches que vão fazer. Pergunto como o querem fazer e as crianças pensam durante uns segundos antes de dizer que precisam de uma folha grande e de folhas com cores para fazer as árvores. Dou-lhes os materiais de que precisam e as crianças vão trabalhar para a mesa.
	NC308	11h40 Depois da divulgação do projeto, falo com M. sobre a mesma, comentando que não sabia como esta ia correr, uma vez que as crianças quiseram dizer bastante informação e não sabia se iam ser capazes de se lembrar de tudo. M. disse que não tinha dúvidas de que ia correr bem, porque ao longo de todo o processo viu que as crianças estavam envolvidas e motivadas e percebeu que estas sabiam perfeitamente aquilo de que andávamos a falar. Assim, a educadora acrescentou que quando há esse envolvimento e aquisição de aprendizagens ao longo de todo o processo, a comunicação é o espelho disso, como foi o caso de hoje.

II

Reflexões semanais

1ª semana (9-13 de novembro de 2020)

Para mim, a primeira semana de estágio é sempre uma semana cheia de novidades e de muita informação. Com efeito, e como já estava à espera que acontecesse, esta foi uma semana em que comecei por me sentir um pouco perdida no meio de tanta coisa nova (para mim) que estava a acontecer. Assim, optei por começar devagar e por me preocupar, sobretudo, em observar o contexto em que fui inserida, conhecer a equipa educativa e o grupo de crianças e começar a entrar na rotina.

Neste sentido, concordo com Rodrigues et al. (2016) quando estas dizem que antes de um educador em formação pensar em atividades ou começar a planear, é essencial que este tenha a oportunidade e capacidade de observar. As autoras referem ainda o facto de este processo de observação ser fundamental para “recolher, reunir, agrupar e compreender dados essenciais que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem” (p.337).

Neste seguimento, acredito que a observação, bem como os momentos de conversa, de brincadeira, de partilha, me permitirão conhecer melhor as crianças do grupo e os diferentes elementos da equipa educativa e permitirão que eles me conheçam a mim. A meu ver este aspeto é crucial, uma vez que acredito que, para que possa haver trabalho, momentos de aprendizagem e de cooperação, tem de haver por base uma relação e uma compreensão do outro, do que ele gosta, de como trabalha, de como aprende, do que necessita.

Tendo dito isto, e focando agora a minha atenção no grupo de crianças, desde o meu primeiro dia de estágio tornou-se bastante evidente que este é um grupo bastante autónomo tanto na regulação das suas necessidades, como na realização de tarefas e na gestão das suas brincadeiras. Penso que isto estará relacionado com o facto de o grupo ser constituído por muitas crianças mais velhas, que já estão com a educadora cooperante há bastantes anos, como aliás é confirmado através da seguinte nota de campo:

As crianças entram na sala. Cada um tira uma cadeira do monte de cadeira empilhadas e senta-se à mesa. A M. fala-me um pouco sobre o grupo, dizendo que este é constituído por 15 crianças mais velhas e 5 mais novas (...). (Nota de campo 1, 9 de novembro)

Ora, apesar de ter um grande número de crianças mais velhas, sendo este um grupo de MEM não podia deixar de ser um grupo heterogéneo no que concerne às idades dos seus elementos. De facto, Folque (2018) afirma, nesta linha de pensamento, que, no MEM, esta heterogeneidade tem como objetivo “enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criado uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha” (p.53).

Assim, durante esta semana tive a oportunidade de conhecer 4 das 5 crianças mais novas do grupo e, realmente, senti que elas procuravam mais os adultos da sala e necessitavam de mais ajuda.

Quando começa o aquecimento em que as crianças correm em círculos, imitando a M., S. e C. vêm ter comigo e dão-me a mão. Corro com as duas, incentivando-as a correrem sozinhas. Eventualmente, C. larga a minha mão e começa a correr com os outros, mas S. não chega a correr sozinha. (Nota de campo 11, 10 de novembro)

À hora de almoço, as crianças sentam-se pelas mesas, e começam a comer a sopa. (...) S. e C. são as últimas a terminar a sopa e ambas pedem ajuda. Vou ajudar S. e, quando termino, tento ajudar C., mas esta já não quer a minha ajuda, uma vez que fui ajudar S. primeiro. (Nota de campo 14, 10 de novembro)

M.I. pega num puzzle e pede-me para ir brincar com ela. Sentamo-nos numa mesa onde D., K. e St. cortam brinquedos de um catálogo e os colam numa folha. N. junta-se e pergunta se também pode brincar, pedindo-me depois ajudar para separar as peças grande das pequenas. (Nota de campo 26, 13 de novembro)

Precisamente por causa dessa maior procura e maior necessidade de ajuda por parte das crianças mais novas, penso que, principalmente no início da semana, foquei um bocadinho mais a minha atenção nestes elementos do grupo. Assim, considero que as interações com a S., a C., a N. e a M.I. estavam mais na minha zona de conforto, por serem as mais parecidas com as que surgiam no meu anterior contexto de estágio.

Deste modo, estando agora mais acostumada a interagir com bebés que nos procuram bastante e são menos autónomos, penso que possa ter sido mais fácil para mim começar a criar uma relação com as crianças do grupo que têm 3 anos. Apesar de considerar estas interações importantes para que as possa conhecer, para que percebam que podem confiar em mim e para as poder desafiar a novas aprendizagens, estou consciente de que não posso ficar por aqui e que tenho de procurar conhecer as outras crianças. Assim, durante a próxima semana, penso que será especialmente

importante que me continue a envolver nas brincadeiras das crianças e que as procure conhecer, especialmente aquelas que não procuram tanto os adultos. Isto porque, como já referi anteriormente, considero importante perceber em cada criança as “suas interações no grupo, para perceber se se sente bem e está integrada e para conhecer os seus saberes e interesses” (Silva et al., 2016, p.17).

Nesta linha de pensamento, penso que será ainda interessante procurar, ao longo da próxima semana, observar a capacidade de utilização dos instrumentos de pilotagem por parte das crianças, bem como as áreas pelas quais estas demonstram mais interesse. Com efeito, apesar de já ter percebido que este grupo gosta bastante da área das artes e em especial do desenho (“Vamos para a sala e as crianças têm a oportunidade de escolher o que querem fazer. A maioria escolhe desenhar, outras cortar e colar (...)", nota de campo 17, 10 de novembro), penso que será importante tentar perceber de que áreas é que as crianças gostam mais e quais as que não conhecem ou não gostam tanto.

Referências:

- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2016). O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância – uma prática necessária. Comunicação feita no *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* de 14 a 15 de julho, Lisboa.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

2ª semana (16-20 de novembro de 2020)

Esta semana tive a oportunidade de refletir bastante sobre algo que já tinha percebido que era um interesse das crianças e que esteve bastante presente ao longo destes dias. Refiro-me, então, ao jogo. De facto, o grupo em que estou inserida gosta bastante de jogos e pedem frequentemente para jogar a algo, quer seja nos momentos dirigidos por um adulto ou nos seus momentos de brincadeira.

Quando passamos por uma estante com trofeus, D. pergunta se pode ficar com um. Explico-lhe que não pode ficar com aqueles, mas que pode ganhar um se for muito bom a fazer algo que gosta. D. diz-me que gosta muito de “jogos com todos”. (Nota de campo 15, 10 de novembro)

Chego e D. e K. vêm ter comigo, pedindo para jogarem à “manteiga derretida”. Sugiro que vão encontrar mais pessoas que queiram jogar e, rapidamente, se forma um grupo de crianças à minha volta. O grupo é, sobretudo, constituído por crianças mais velhas, mas N. também que participar no jogo. (Nota de campo 39, 17 de novembro)

Assim, os jogos têm acabado por estar bastante presentes no dia-a-dia das crianças do grupo, o que me tem levado a pensar sobre a importância destes momentos e sobre o meu papel durante os mesmos.

Em primeiro lugar, Kishimoto (2010) refere o impacto dos jogos na construção da identidade cultural das crianças e a influência dos jogos tradicionais, em específico, no conhecimento de diferentes realidades. A meu ver, este tipo de atividades torna-se especialmente importantes na promoção de momentos prazerosos de grupo e de interações positivas entre as crianças. Com efeito, para se jogar a um jogo, é muitas vezes necessária a cooperação e ajuda mútua e, sobretudo, um respeito pelo outro, associado a um respeito pelas regras estabelecidas.

Enquanto jogam ao “jogo das cores”, M.M. dá a mão a M.I. e A. a N.. As crianças mais velhas vão incentivando as mais novas a correr, dizendo-lhes também em que cores devem tocar. (Nota de campo 35, 16 de novembro)

No que concerne às regras anteriormente mencionadas, Monteiro e Delgado (2014) afirmam que o jogo difere da brincadeira, precisamente na medida em que este pressupõe um conjunto de regras que orientam a ação do sujeito.

Pessoalmente, considero esse respeito pelas regras essencial para a promoção do sentimento de grupo e de respeito pelo outro. Deste modo, tive a oportunidade de perceber, ao longo desta semana, que as crianças do grupo são, na sua maioria, capazes de respeitar as regras acordadas por todos e, mesmo quando alguém não cumpre determinada regra, são capazes de resolver a situação entre si. Tendo dito isto, há, por vezes, determinadas situações em que, não conseguindo resolver uma discórdia entre si, as crianças procuram a mediação de um adulto, como aliás é perceptível pelo seguinte registo:

As crianças jogam à “manteiga derretida”. L. vem ter comigo a dizer que A. não parou quando ela lhe tocou e A. diz que só fez isto porque L. também não parou na sua vez. Relembro-lhes que este é um jogo que se joga em grupo e que, se uns começarem a não cumprir as regras, o jogo perde o sentido. Pergunto se ambas estão dispostas a jogar com as regras estabelecidas e ambas dizem que sim, retomando, então, o jogo. (Nota de campo 59, 20 de novembro)

Assim, nestas situações procuro, acima de tudo, lembrar a importância de respeitar as regras estabelecidas e focar a atenção das crianças envolvidas no objetivo comum (jogo), em vez de na fonte de discórdia.

Deste modo, fui percebendo, ao longo da semana, que, nesta fase, o meu papel passa um pouco por mediar situações de conflito, quando as crianças me procurarem para tal, de modo a evitar situações de injustiça e a promover a concórdia. Mas será apenas este o meu papel?

Estando na fase inicial do meu estágio e sendo um dos meus objetivos para este tempo o estabelecimento de relações com as crianças, penso que será importante que procure envolver-me nos momentos de brincadeira das crianças. Nesta linha de pensamento, Kishimoto (2010) defende que, para além de fomentar a criação de vínculos, esta participação do adulto nas brincadeiras das crianças permite ainda que este conheça os interesses das mesmas. Com efeito, tenho sentido, principalmente na última semana, que o meu envolvimento nas brincadeiras das crianças, e em particular nos momentos de jogos, me tem permitido criar essa tal relação com as crianças e tem levado a que cada vez mais as crianças procurem falar comigo, ou procurem a minha ajuda ou opinião em diferentes situações.

Por outro lado, considero imensamente importante a promoção de autonomia nas crianças, de forma a que elas necessitem cada vez menos da ajuda dos adultos. Assim, acho importante que as crianças saibam jogar sozinhas e resolver possíveis conflitos que possam surgir, sem recorrer a nenhum adulto.

Deste modo, penso que seja fundamental que seja capaz de ir mantendo um equilíbrio entre a minha participação nas brincadeiras das crianças e a promoção da sua autonomia. Desta forma, espero que com o tempo, mesmo gostando da minha presença nos jogos, as crianças não necessitem da mesma para dar início aos jogos, para jogar, ou até para resolver eventuais conflitos.

Finalmente, importa referir que atribuo grande importância à possibilidade de haver estes momentos de jogos, pelo que pretendo continuar a incentivar estas

atividades, principalmente em grande grupo. Neste seguimento, Whitebread (2012) refere que o tempo dedicado a este tipo de atividade na vida das crianças é cada vez menor. Atualmente, temo que esta ideia possa ser ainda mais real, não tanto pela falta de tempo, mas pelas restrições resultantes da situação de pandemia em que vivemos, que levam as crianças a sair menos de casa e a interagir menos com outras crianças que não conheçam.

Em conversas com a M., fui percebendo que também é uma preocupação sua dar tempo às crianças para correrem e para brincarem. Deste modo, sendo esta uma preocupação partilhada entre mim e a equipa educativa, tendo em conta os benefícios dos jogos e o interesse do grupo pelos mesmos, e uma vez que o ambiente educativo possibilita estes momentos, pretendo proporcionar, ao longo do meu estágio, diferentes situações de jogo em grande grupo.

Referências:

- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.
- Monteiro, C., & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, culturas de infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar: Educação e trabalho social*, 14, 106-115.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.

3ª semana (23-27 de novembro de 2020)

Durante a minha terceira semana de estágio da PPSII, deparei-me com algumas situações de conflito entre as crianças do grupo onde estou inserida, que se tornaram mais evidentes, uma vez que as crianças começaram a procurar mais o meu auxílio durante os mesmos. Antes de mais, importa referir que a existência de conflitos não é de todo o aspeto que melhor caracteriza este grupo de crianças. De facto, estas são crianças extremamente curiosas e ativas com uma enorme vontade de ajudar os outros, como aliás é perceptível através do seguinte registo:

(...) No final, começo a chamar duas crianças ao mesmo tempo: uma criança mais velha e uma mais nova. Chamo M.I. e Mi. e peço a Mi. que ajude M.I., depois chamo St. e S. e peço que St. ajude S. a deixar a sua folha no cabide. As crianças mais velhas dão a mão às mais novas e saem da sala. D. vem ter

comigo e diz que também quer ajudar alguém. Explico-lhe que já todos levaram as folhas, mas que pode levar a de Ma. (que não está cá). D. sorri, pega na folha e sai em direção aos cabides. (Nota de campo 72, 25 de novembro)

Tendo dito isto, também é verdade que tem sido recorrente a ocorrência de conflitos entre diferentes elementos do grupo, o que me tem levado a pensar bastante sobre o meu papel nestes momentos.

A. está a chorar e vou ter com ela, perguntando-lhe o que se passa e se me quer contar porque está triste

A. – Elas não querem dar-me a mão.

Benedita – Quem é que não te quer dar a mão?

A. – A M.L., a L. e a Mt.. Dizem que eu não posso fazer parte do grupo porque não estou de cor-de-rosa. (Nota de campo 27, 13 de novembro)

Ora, de acordo Goldstein e Morgan (2002, citados por Fonseca 2014), ao frequentarem o jardim de infância e contactarem com os seus pares, as crianças são confrontadas com mais situações de desacordos e de conflitos. Assim, apesar de estes conflitos não serem necessariamente negativos, uma vez que podem criar situações em que as crianças aprendem a defender os seus interesses e a criar empatia pelos outros (Pereira, 2012), estes podem por vezes gerar situações de desrespeito pelo outro e pelo seu bem-estar. É nestas situações em que eu acredito que o papel do educador será importante para mediar e promover estratégias de resolução de conflitos.

Para tal, contudo, penso que seja fundamental que o educador seja capaz de, antes de falar, ouvir as crianças, o que elas sentem e qual o seu ponto de vista em relação ao que aconteceu. Neste sentido, Roberts (2004) defende que as crianças são capazes de gerir melhor os seus sentimentos quando sentem que o adulto os compreende e valida.

Nesta linha de pensamento, sinto que as crianças do grupo me têm vindo a procurar cada vez mais para as auxiliar em diferentes situações de grupo

As crianças jogam à “manteiga derretida”. L. vem ter comigo a dizer que A. não parou quando ela lhe tocou e A. diz que só fez isto porque L. também não parou na sua vez. (Nota de campo 59, 20 de novembro)

Apesar de me considerar bastante disponível para ajudar as crianças no que elas necessitam e de, como já referi, acreditar que seja importante que estas se sintam ouvidas e respeitadas, também defendo que as crianças devam aprender a resolver os seus problemas autonomamente. Assim, quando as crianças me procuram nesse tipo

de situações, muitas vezes (e quando percebo que as crianças estão calmas e dispostas a dialogar), procuro incentivá-las a conversar entre si e a resolver a sua discórdia.

A. vem ter comigo dizendo que St. não a deixa brincar com o túnel. Incentivo-a a ir falar com ele, de forma a resolverem as coisas. A. vai, mas passado pouco tempo volta a vir ter comigo, dizendo que tentou falar com ele, mas que St. continua a não a deixar brincar. (Nota de campo 81, 27 de novembro)

Quando esta abordagem não funciona, aí intervenho, procurando promover o diálogo entre as crianças e dando espaço para que cada um tenha a oportunidade de ser ouvido e de partilhar o seu ponto de vista. Para tal, é muitas vezes necessário que haja um tempo para que as crianças respirem e se acalmem, de forma a que o que seja dito parta sempre de um respeito mútuo e não da exaltação das crianças.

Ainda assim, por vezes sinto que, nestas situações de conflitos, as crianças acabam por não me ouvir ou por não respeitar aquilo que eu digo. Isto torna-se perceptível, por exemplo, quando outro adulto tem de intervir por uma criança não me estar a ouvir, ou quando tenho de intervir repetidamente por o mesmo grupo de crianças ter o mesmo conflito num curto espaço de tempo.

Contudo, considero que isto possa estar relacionado com o facto de ainda estar no início da minha relação com o grupo. Deste modo, acredito que, à medida que me vão conhecendo melhor e que me vão vendo em situações de escuta e de respeito pelo que têm a dizer, as crianças vão também começar a ter a mesma atitude comigo, pois acredito verdadeiramente que respeito gera respeito.

Assim, pretendo manter a minha disponibilidade para ajudar as crianças, bem como uma atitude de escuta e de serenidade que promova o diálogo e a resolução de problemas. Para além disso, pretendo também continuar a trabalhar para o aumento da autonomia e da capacidade comunicativa das crianças, promovendo momentos em que estas possam resolver os seus próprios problemas sozinhas ou com os pares.

Referências:

Fonseca, R. (2014). *A comunicação na resolução de conflitos em Educação de Infância* [Tese não publicada]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6320/1/Relatorio_Rita%20Fonseca_A%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20na%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20

[de%20conflitos%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf](#)

Pereira, M. (2012). Resolução de conflitos interpessoais: uma aprendizagem democrática. *Cadernos de Educação de Infância* (95), 45-48.

Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In Blatchford, I. S. (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160.). Texto Editora.

4ª semana (2-4 de dezembro de 2020)

A presente reflexão irá incidir sobre um tópico bastante específico pelo que será algo breve, mas sobre o qual me faz bastante sentido pensar. De facto, este é um assunto sobre o qual tenho refletido bastante ultimamente e que, de certa forma, tem afetado a minha intervenção com o grupo de crianças no que estou inserida. Assim, no presente texto irei refletir sobre a intervenção do adulto nos momentos de grande grupo, com especial enfoque nas perguntas que este faz às crianças.

Neste sentido, Folque (2018) refere que os momentos de grande grupo são, segundo aponta a investigação, geralmente momentos de pouca qualidade marcados pela excessiva intervenção do adulto que faz perguntas desadequadas e muitas vezes procura orientar a conversa para conteúdos escolhidos pelo próprio. A autora acrescenta ainda que, destes momentos, surgem pouca “partilha sustentada de pensamento” (p.100) resultante de um fraca interação adulto-criança.

Ora, sabendo isto, tenho procurado, nos momentos de grande grupo, nomeadamente nos momentos de partilha, intervir pouco e dar espaço às crianças para que possam partilhar o que quiserem, sem influenciar excessivamente o seu discurso. Tendo dito isto, também considero importante que haja, em determinadas ocasiões, alguma intervenção no sentido de promover a participação e o pensamento crítico, bem como fomentar o diálogo.

Algumas das crianças já trouxeram a sua folha em que falam sobre o seu natal preenchida. M.L. e M.I. partilham o que fizeram com as suas famílias, mostrando as suas folhas com fotografias, textos e colagens sobre os seus natais de anos anteriores. Pergunto às crianças o que querem dizer sobre o que trouxeram e depois faço algumas questões sobre o que vejo. (Nota de campo 86, 2 de dezembro)

Exemplificando, no momento acima apresentado, em primeiro lugar, achei importante começar por não dizer nada, deixando que as crianças dissessem o que queriam sobre o trabalho elaborado com as suas famílias. Nesta altura, procurei intervir pouco, falando apenas de modo a pedir a atenção das restantes crianças. No entanto, ao perceber que as crianças se estavam a focar mais no aspeto do trabalho descrevendo a folha que tinham consigo, achei importante colocar algumas questões de forma a levar as crianças a aprofundar o seu discurso, a recordar o que costumam fazer ou a descrever as suas festividades, bem como o processo de realização do trabalho que estavam a apresentar.

Nesta linha de pensamento, Folque (2008, 2018) refere que as perguntas por parte do adulto podem ser potencializadoras tanto do pensamento crítico, como do pensamento especulativo e metacognitivo. Contudo, Katz e Chard (1997) apontam, por sua vez, o facto de, muitas vezes, o adulto fazer questões para as quais já sabe a resposta ou de questionar excessivamente as crianças ao ponto de estas se sentirem intimidadas. Assim, as autoras em questão defendem um questionamento autêntico que procura compreender as ideias e opiniões das crianças convidando ao fornecimento de novas informações.

Nesta ótica, Folque (2018) fala em “boas” perguntas que, sendo perguntas abertas às quais as crianças saibam responder, promovem o debate e “incentivam as crianças a interrogar-se, a questionar os outros e o mundo à sua volta (p. 92). A mesma autora refere que esse questionamento poderá, por um lado, suscitar uma atitude crítica e, por outro, levar as crianças a, no seu dia-a-dia, utilizarem o questionamento nos seus diálogos, resultando no alargamento e aprofundamento dos mesmos.

Pessoalmente, acredito que, como futura educadora, deva procurar expor as crianças a questões estimulantes e com significado para as mesmas, sem que as mesmas ofusquem a intervenção das crianças e o que estas querem dizer. Isso porque concordo com Mercer e Littleton (2007) quando afirmam que

a utilização das perguntas pelos professores pode ajudar no desenvolvimento da aprendizagem das crianças e no uso da sua própria linguagem como uma ferramenta para o raciocínio; encorajar as crianças a explicitar o seu pensamento, as suas razões e os conhecimentos (...); 'modelar' a linguagem para as crianças se apropriarem e usarem elas próprias, nas discussões com os pares e noutros contextos; providenciar oportunidades para as crianças fazerem

contribuições as quais expressem o seu estado de compreensão, articular ideias e resolver problemas que eles encontrem (p. 36).

Tendo dito isto, estou consciente de que este é um aspeto da minha intervenção que devo continuar a procurar melhorar, uma vez que nem sempre sou capaz de fazer as tais “boas” perguntas. Ou seja, muitas vezes, nos momentos de grande grupo, não me ocorrem questões que possam fomentar o pensamento, acabando por só me lembrar destas mais tarde. Penso que, com o tempo, e à medida que vou participando em mais momentos de grande grupo, estas questões me surgirão com maior naturalidade. Para além disso, penso que, ao estar realmente atenta ao que as crianças partilham e pensando nestes momentos como momentos de diálogo, estas questões poderão acabar por emergir com maior facilidade.

Referências:

- Folque, M. A. (2008). *An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese pre-schools*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Repository of University College London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006687/>
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. Routledge.

5ª semana (9-11 de dezembro de 2020)

Esta semana irei refletir sobre algo que surgiu de uma situação prática e que me fez pensar bastante sobre a importância de escutar as crianças:

M. pergunta ao grupo o que querem fazer hoje, perguntando se "querem só brincar, ou querem fazer outra coisa?". As crianças dizem que querem fazer outra coisa e Mi. diz que quer pintar com os dedos. R. diz que quer pintar com berlindes como já fizeram uma vez. M. pergunta se ele se lembra disso e R. diz que sim. O grupo acaba por concordar com a pintura com berlindes e a atividade vai para o plano do dia. (Nota de campo 111, 11 de dezembro)

Assim, sendo que a instituição em que estou inserida se rege pelo MEM, esta não foi a primeira vez que presenciei esta escuta e esta procura de ir ao encontro dos interesses das crianças. Contudo, a simplicidade e clareza desta situação, levaram-me a pensar no quão fácil pode ser esta atitude, podendo ser tão simples como perguntar às crianças o que querem fazer.

Ora, tal como Kinney e Wharton (2008), acredito que para pensar e pôr em prática o currículo na educação pré-escolar, torna-se fundamental escutar as crianças. Além disso, penso, ainda, que o educador tem o papel crucial de “fazer valer esta escuta”, possibilitando “que as crianças vivenciem o máximo de experiências partindo do seu repertório, indagações e questionamentos, permitindo ampliar seus conhecimentos sobre o mundo” (Silva, Ongaro, Rosa & Goelzer, 2019, p.199). Deste modo, essa percepção do quão simples pode ser a atitude de escuta surgiu numa altura crucial para mim, uma vez que, por vezes tenho sentido dificuldade em saber exatamente como devo trabalhar determinados interesses ou necessidades das crianças. Isto é, muitas vezes deteto determinados interesses no grupo, mas nem sempre sou capaz de pensar numa proposta que vá ao encontro dos mesmos. Neste sentido, o momento ilustrado pelo registo acima apresentado, fez-me lembrar de que as crianças também podem e devem participar no planeamento do dia-a-dia e que ninguém sabe melhor que elas, o que gostam e querem fazer.

Além disso, esta escuta, a meu ver, vem associada ao respeito pela criança e pelo que estas nos dizem que, pessoalmente, considero fundamental para uma boa prática pedagógica. Neste seguimento, considero que a escuta não surge apenas nos momentos de em que decidimos as atividades que vamos fazer, mas também nos momentos em que as crianças partilham alguma situação que viveram ou nos explicam a razão porque se sentem tristes, entusiasmados, desmotivados ou até mesmo no que nos dizem através dos seus comportamentos.

Quando as crianças começam a fazer o percurso, vou para o colchão onde elas têm de fazer uma cambalhota. Chamo Mr. e esta começa a andar na minha direção bastante devagar, mexendo nas mãos e encolhendo os ombros. Quando chega ao pé de mim, temos o seguinte diálogo:

Mr. – Não quero fazer a cambalhota.

Benedita – Porquê Mr.?

Mr. – Não quero.

Benedita – Mas porque é que não queres fazer? Tens medo?

Mr. – (não responde, mas encolhe-se)

Benedita – Olha, fazemos assim, agora podes rebolar assim (rebolo) e depois falamos melhor, pode ser?

Mr. sorri e rebola. (Nota de campo 108, 11 de dezembro)

Neste caso em específico, a Mr. estava-me a dizer através do seu comportamento que estava com medo de fazer uma cambalhota e que não se sentia segura. Assim, optei por lhe dar uma alternativa em vez de a obrigar a fazer a cambalhota, dando tempo e espaço para que ela pudesse ver os amigos a fazer a cambalhota sem se magoarem, para que depois pudéssemos ter uma conversa sobre o medo que ele sente em relação a esse exercício. É nesta ótica que Silva, Ongaro, Rosa e Goelzer (2019) referem que o adulto deve estar atento todas as ações das crianças, à maneira como brincam, interação e se expressam, a como se relacionam e participam nas diferentes propostas.

Pessoalmente, este respeito e esta atenção pelo que as crianças nos dizem sempre foi uma preocupação bastante presente na minha prática, pois acho importante que as crianças se sintam ouvidas e que sintam que o que têm a dizer interessa. Esta preocupação surge principalmente em grupos como aquele em que estou atualmente inserida, nos quais, por vezes, as crianças não se ouvem umas às outras. De facto, apesar de este ser um grupo com bastantes qualidades, a verdade é que por vezes ainda se faz notar um pouco de desrespeito pelos pares e pelas suas vezes de falar. O registo que passo a expor exemplifica o que acabo de dizer.

D. pergunta a L. se quer contar, mostrar ou escrever e L. diz que quer contar. A criança fala sobre a sua ida a casa da avó, mas os pares estão a falar uns com os outros e não a estão a ouvir. Eu e a M. chamamos algumas crianças à atenção e enquanto o fazemos, L. fica a olhar para a mesa. Depois M. pede a L. para continuar o que estava a dizer e esta diz que já acabou. (Nota de campo 110, 11 de dezembro)

Assim, penso que, com efeito, será importante continuar a trabalhar neste grupo a capacidade de escutar o outro, até porque como refere Oliveira-Formosinho (2008), para que sejam cidadãos ativos e participativos, é necessário que as crianças se envolvam em diálogos em que tanto são ouvidas como são capazes de escutar o outro.

Neste sentido, acredito que será importante não só continuar a ter uma postura de respeito e de escuta das crianças, de modo a que estas possam modelar o que veem, mas também ir dando *feedback* ao grupo, elogiando, por exemplo, situações em que

demonstraram respeito, ou fazendo notar situações em que não ouviram os pares. Isto porque, a verdade é que, em muitas das situações em que as crianças do grupo não ouvem os pares, estas nem reparam que estão a interromper ou a ignorar os amigos, pelo que acho importante continuar a fazê-los reparar nesses aspetos e explicar o impacto que isso tem em quem está a falar. Sei que esta também é uma preocupação da educadora cooperante e que este é um grupo que não tem quaisquer intenções de desrespeitar os outros, pelo que acredito que até ao final da minha PPSII possamos ver algumas melhorias neste sentido.

Referências:

- Kinney, L. e Warthon, P. (2008). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Silva, A. C., Ongaro, D., Rosa, J., & Goelzer, J. (2019). A escuta das crianças como um princípio da ação educativa: experiências vividas na ueia/ufsm. In A. Stephani, *Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2*, (pp.192). Atena Editora.

7ª semana (4-8 de janeiro de 2021)

No contexto em que estou a realizar a minha PPSII, a planificação formal de atividade não é uma prática comum, contudo, é algo que pessoalmente me dá alguma segurança nas atividades que proponho às crianças. Ora, isto tem sido algo sobre o qual tenho vindo a pensar, principalmente nesta fase no meu estágio em que começo a propor mais atividades ao grupo.

Assim, concordo com Silva et al. (2016) quando estas referem que o planeamento prévio de atividades possibilita “antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, (...) reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.” (p.15). Para além disso, a planificação leva-me a pensar na organização do espaço e dos materiais que pretendo utilizar durante a atividade, facilitando depois a preparação da proposta no próprio dia. Ainda neste sentido, considero que a planificação seja importante para que, posteriormente à atividade, a possa reler e comparar o planeado ao que realmente aconteceu, de forma a não só perceber o que as crianças aprenderam e o que poderia ser melhorado (Silva et al., 2016), mas também avaliar a minha ação.

Tendo dito isto, a planificação não é a única forma de pensar em todos esses aspetos que mencionei. Com efeito, tal como foi suprarreferido, no contexto em que estou inserida não é comum planificar atividades, contudo, tal não significa que as mesmas não aconteçam ou que sejam menos pensadas. De facto, o que sucede é que, muitas vezes, as profissionais em questão pensam nas propostas com as crianças ou no seguimento do que vai acontecendo no dia-a-dia das crianças, o que faz com que muitas vezes, estas surjam no próprio dia.

M. pergunta ao grupo o que querem fazer hoje, perguntando se "querem só brincar, ou querem fazer outra coisa?". As crianças dizem que querem fazer outra coisa e M. diz que quer pintar com os dedos. R. diz que quer pintar com berlindes como já fizeram uma vez. M. pergunta se ele se lembra disso e R. diz que sim. O grupo acaba por concordar com a pintura com berlindes e a atividade vai para o plano do dia. (Nota de campo 111, 11 de dezembro)

M. conta às crianças que St. fez um desenho de um tigre, utilizando um boneco para fazer o contorno, enquanto estava no espaço exterior. Depois, ao mostrar como St. fez o desenho, com a ajuda da criança, explica como o modo como St. estava a desenhar ao sol a fez pensar na possibilidade de desenhar com as sombras. Ao perguntar às crianças o que acham da ideia, estas concordam e, enquanto exploram a suas sombras, antes de começarem os desenhos, as crianças saltam e dançam para ver como as suas estas se vão alterando. (Nota de campo 136, 5 de janeiro)

Como já referi na reflexão semanal anterior, este ato de escutar as crianças é algo a que atribuo grande importância e que procuro pôr em prática na minha intervenção com as crianças. Neste sentido, Zabalza (2003) refere que, esta atitude de diálogo com as crianças, permite ao educador não só perceber os conhecimentos que estas possuem e as experiências que viveram, mas também ficar a compreender as suas expectativas. Por outro lado, acredito que ao propor as atividades no próprio dia ou semana em que se fala das mesmas, estas mantêm um maior significado para as crianças, contribuindo ainda para que estas se sintam mais motivadas. Ora, estes é um aspeto que, por vezes, sinto que possa faltar nas atividades, quando demoro algum tempo a pensar nas mesmas ou a planificá-las.

Isto significa que, a planificação de atividade não é a única forma de se conseguir uma atividade bem estruturada e pensada que vá ao encontro das intencionalidades do educador e, como vimos, até pode ter algumas desvantagens. Contudo, acredito que

ainda estou numa fase da minha formação em que necessito desse apoio para planejar a minha ação. De facto, sinto que ainda não tenho a capacidade de antecipação necessária para conseguir pensar numa atividade e, imediatamente, colocá-la em prática, tendo em consideração as aprendizagens que podem surgir, estratégias de gestão do grupo, organização dos materiais, entre outros aspetos. Deste modo, as planificações de propostas vão-me dando algum sentimento de segurança e ajudam-me a repensar determinados detalhes ou a considerar outras alternativas.

Tendo dito isto, há dois aspetos que tenho tido sempre em consideração quando planifico e proponho atividades ao grupo. Em primeiro lugar, procuro sempre “fazer valer a escuta” (Silva, Ongaro, Rosa & Goelzer, 2019, p.199) e a observação, garantindo que as atividades façam sentido com o que é vivido e partilhado pelo grupo e com os seus questionamentos. Em segundo lugar, tenho sempre em consideração, aquando da elaboração das planificações, que estas devem ser flexíveis, de forma a poder adaptar as propostas às sugestões das crianças e a possíveis limitações de espaço ou de tempo que possam surgir. Neste sentido Zabalza (1992) refere que, sendo impossível que o educador controle tudo o que rodeia e todos os imprevistos, torna-se fundamental que as planificações apresentem a possibilidade de sofrer alterações. Este foi um aspeto para o qual sempre estive preparada, pois sei que nem sempre as atividades acontecem exatamente como planeamos. Aliás essa adaptação das atividades já tem sido, de facto, algo com que me tenho deparado.

A realização desta atividade sofreu algumas alterações. Optei por explorar apenas o diamante de plástico de Mi. e o prisma de refração, uma vez que a atividade acabou por acontecer antes de uma reunião de conselho, pelo que não poderia mesmo exceder os 30 min.. Além disso estes eram os materiais que considerei mais importantes de explorar e que teriam mais significado para as crianças. (Excerto da apreciação da proposta “O que acontece à luz quando a apontamos a diferentes objetos?”, p.205)

Assim, apesar de atualmente ainda depender um pouco das planificações das propostas que faço ao grupo, acredito que, mantendo os princípios de escuta dos interesses das crianças e de flexibilidade nas minhas propostas, estas surgirão de forma cada vez mais natural e ganharão alguma fluidez. Desta forma, espero ser capaz de, no meu futuro enquanto educadora, pensar em atividades significativas e bem estruturadas com maior facilidade.

Referências:

- Silva, A. C., Ongaro, D., Rosa, J., & Goelzer, J. (2019). A escuta das crianças como um princípio da ação educativa: experiências vividas na ueia/ufsm. In A. Stephani, *Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2*, (pp.192). Atena Editora.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Zabalza, M.A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M.A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

8ª semana (11-15 de janeiro de 2021)

No final desta semana, em conversa com a M., fui lembrada da enorme complexidade que caracteriza a profissão de educadora de infância. Com efeito, a verdade é que os educadores de infância têm de ter uma enorme capacidade de organização e de perceção do “plano geral”, sem nunca perder de vista as necessidades individuais de cada criança. Este tem sido um aspeto sobre o qual tenho vindo a refletir, uma vez que, pessoalmente, considero que ainda não consigo fazer uma boa gestão entre a vivência de grupo e a atenção individualizada. Neste sentido, tentei procurar alguns documentos que abordassem esse tópico, de modo a encontrar estratégias que me ajudassem nesse equilíbrio.

Assim, durante a minha pesquisa, encontrei um texto que, de certa forma, me trouxe alguma tranquilidade e me ajudou a perceber algumas coisas que tenho vindo a sentir nesta fase do meu estágio. Neste seguimento, a presente reflexão será algo diferente das restantes que tenho elaborado, na medida em que me focarei apenas num texto, a partir do qual refletirei, apontando algumas semelhanças entre o que é descrito e o que tenho experienciado. O texto a que me refiro é, então, “Developmental Stages of Preschool Teachers” de Lilian Katz.

Ora, no texto em questão, Katz (1972) fala sobre as quatro fases do desenvolvimento de um educador de infância. Neste sentido, a autora refere que a primeira fase é a chamada fase de sobrevivência. Esta fase costuma durar cerca de um ano e é caracterizada por algumas dúvidas e inquietações relativamente à profissão e à nossa capacidade de a exercer. Durante a fase da sobrevivência, é comum que o

educador se questione quanto à sua capacidade de ficar responsável por um grupo de crianças e que questione a sua preparação ou competência, quando confrontado com a realidade de uma sala (Katz, 1972).

Apesar de ainda não ser educadora, neste estágio em que começo a ter mais responsabilidade na ação educativa, estas são questões com as quais me tenho vindo a deparar. De facto, a verdade é que, por vezes, me sinto um pouco absorvida por tudo o que tenho de fazer, o que me leva a questionar a minha capacidade de, quando estiver sozinha, conseguir gerir um grupo de crianças, o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens. Katz (1972) refere, ainda, que, durante a fase da sobrevivência, o educador necessitará de “apoio, compreensão, incentivo, garantia, conforto e orientação” (p.4) que o ajudarão a ultrapassar as suas inquietações.

Nesta ótica, considero que estando ainda em contexto de estágio, este apoio é algo que posso contar e que, realmente, me tem vindo a tranquilizar, pelo menos, durante a minha prática. Para além disso, o facto de estar inserida numa equipa educativa com profissionais de educação que já trabalham há bastantes anos, tem-me ajudado nesse sentido. Isto porque, para além de me terem vindo a ajudar na minha intervenção

Quando nos sentamos à mesa, as crianças falam umas com as outras e eu peço algumas vezes para se acalmarem. Ri. chega e, antes de se sentar, pergunta às crianças porque não me estão a ouvir, lembrando-as de que me devem ouvir, da mesma forma que a ouvem a ela ou à M.. As crianças calam-se e ficam a olhar para mim. Depois, damos início à reunião com o Bom Dia. (Nota de campo 151, 11 de janeiro)

Têm-me também fornecido orientação, dando feedback sobre a minha ação, sugestões de como a poderia melhorar e levado a refletir sobre diferentes temáticas da educação de infância.

Quanto à segunda fase de desenvolvimento de um educador de infância, esta é denominada de fase de consolidação (Katz, 1972). De acordo com Katz (1972), nesta etapa, o educador, sentindo-se mais capaz de sobreviver às diversas situações do dia-a-dia, está pronto para consolidar o que aprendeu na fase anterior e definir novas tarefas e competência que procurará desenvolver. Segundo a autora, nesta fase o educador já não sente tanta necessidade em focar-se na organização e na vivência do grupo, e passa a focar-se mais nas crianças individualmente e em situações problemáticas.

Durante esta fase será importante que o educador procure o auxílio de outros profissionais de educação que, conhecendo o problema e o contexto, possam dar alguma orientação (Katz, 1972). Caso seja necessário, o educador deverá ainda procurar outros profissionais especializados com conhecimento no assunto.

A razão pela qual optei por abordar apenas as duas primeiras fases do desenvolvimento de um educador, segundo Katz (1972), é porque estas correspondem à fase em que me encontro e à fase que considero que ainda consigo alcançar até ao final da minha PPSII. De facto, apesar de ainda me sentir um pouco ansiosa com a minha intervenção e com tudo o que deveria conseguir fazer, penso que o contexto de estágio, em que tenho mais apoio, poderá ser o contexto ideal para superar algumas dessas inseguranças e arriscar mais na minha intervenção. Tendo dito isto, espero com o tempo vir a ser capaz de, ainda na PPSII, conseguir identificar e focar-me mais nas necessidades de cada criança, tentando adaptar a minha ação às mesmas.

Assim, o texto em questão ajudou-me a perceber que as inquietações que tenho sentido são naturais. Contudo, também me ajudou a tomar consciência de que é preciso continuar a tentar melhorar, procurando informação e ajuda de outros profissionais, de forma a ultrapassar essas ansiedades e aproximar-me cada vez mais da educadora que quero ser.

Referências:

Katz, L. (1972). *Developmental Stages of Preschool Teachers*. Consultado em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057922.pdf>

9ª semana (18-20 de janeiro de 2021)

Tendo começado esta semana, com um grupo de quatro crianças, a desenvolver um novo projeto, tenho vindo a refletir sobre o que já aconteceu e o que se segue nestas primeiras fases de um projeto. Deste modo, na presente reflexão abordarei exatamente esses aspetos, com especial enfoque no meu papel durante este projeto.

De acordo com Vasconcelos (2011), os temas trabalhados num projeto devem partir de interesses das crianças ou de situações que aconteçam na sala. Assim, o papel do educador será, sobretudo, o de orientar o grupo e, de certa forma, assegurar o cumprimento das diferentes fases, bem como do que foi definido pelo grupo. Neste sentido, o projeto em questão surgiu do interesse de uma criança em específico em pesquisar mais sobre bandeiras, bem como aprender a falar línguas de outros países.

T. brinca com uma pista de carros e eu aproximo-me. T. explica-me que está a fazer corridas, mas depois interrompe a brincadeira, perguntando-me de que países são as bandeiras representadas na pista. Digo-lhe, mas quando chego à de Inglaterra digo “Esta tu já conheces, não conheces? Está ali na nossa lista de palavras.” e T. responde “É da Inglaterra!”. Comento que um dia destes podemos começar a pesquisar mais sobre alguns países e descobrir mais bandeiras ao que T. responde “Sim!” sorrindo. (Nota de campo 150, 11 de janeiro)

Além desse interesse demonstrado pela criança, a temática dos países permitiria, ainda, dar reposta à “diversidade cultural [do] grupo de crianças” (Katz e Chard, 2009, p.126), bem como promover o conhecimento de “características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural (...) facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (Silva et al., 2016, p.89). Deste modo, este seria um projeto que por um lado entusiasmaria a criança em questão, mas que também continha em si algum interesse didático, pelo que fazia sentido desenvolvê-lo e partilhá-lo com o grande grupo, de forma a convidar mais crianças a participar.

Neste seguimento, procurei, tal como sugerem Katz e Chard (2009), ir despertando uma maior curiosidade na criança que demonstrou o interesse inicial, envolvendo ainda outras crianças nas conversas informais que íamos tendo, de forma a despertar também o seu interesse.

Quando chego, T. e Ma. vêm ter comigo, abraçando-me. Cumprimento-os e pergunto como estão. Depois pergunto a T. se já pensou em alguns países sobre os quais quer descobrir mais. T. responde que sim, dizendo que quer pesquisar sobre o Brasil e sobre a China. Ma. pergunta sobre o que estamos a falar e eu explico que eu e T. vamos pesquisar sobre alguns países e ficar a saber mais sobre eles. Ma. responde dizendo “Eu também quero!”. Digo-lhe que se pode juntar a nós e pergunto se há algum país que quisesse ficar a conhecer melhor. Ma. fica calada durante algum tempo enquanto T. vai dizendo alguns nomes de países. Por fim, Ma. acaba por dizer “Humm, vou pensar.”. (Nota de campo 160, 15 de janeiro)

Penso que este terá sido um aspeto importante, pois assim que chegou o dia de começar o projeto e propor a participação no mesmo aos restantes elementos do grupo, tanto T. como Ma. se demonstraram entusiasmados. Ora, este entusiasmo terá não só contribuído para que outras crianças quisessem participar no projeto,

Pergunto ao grupo quem se quer juntar ao T. para fazer um projeto sobre os países e Ma., M.M., R. e A. levantam o braço levantam o braço. Digo que Ma. também já tinha falado connosco sobre os países que queria conhecer, por isso também se podia juntar e M. fala com St., abordando o facto de esta ainda não ter feito nenhum projeto este ano e pergunta se este não quer pesquisar um pouco sobre os países. St. concorda. M.M. e R. também se querem juntar, mas M. pede para eles decidirem entre si quem vai fazer, uma vez que já ambos fizeram um projeto este ano. As crianças falam entre si e, no final, é R. quem se junta ao grupo. (Nota de campo 174, 19 de janeiro)

mas também para que, na “discussão preliminar” (Katz & Chard, 2009, p.150) sobre o que cada um sabia e queria descobrir, as crianças participassem mais e de forma mais espontânea. Tendo dito isto, penso que terá sido importante a minha intervenção nesta primeira conversa, no sentido de promover novas ideias que pudéssemos investigar ao longo do projeto. De facto, nunca deixando de aceitar as sugestões das crianças e sobre aquilo que gostariam de aprender, procurei também ampliar de certa forma as suas ideias sobre o que poderíamos descobrir sobre cada país.

Junto-me com o grupo do projeto e as crianças começam a nomear países sobre os quais querem pesquisar e bandeiras que querem descobrir. Tendo anotado esses aspetos, pergunto que mais, para além das bandeiras, poderíamos tentar descobrir sobre cada país. Ao início ninguém responde, pelo que pergunto se já algum deles tinha viajado para outro país. R. responde que já foi a Espanha e eu pergunto o que ele lá viu e o que reparou que era diferente de Portugal. R. diz que viu alguns monumentos e que a língua e a comida eram diferentes das de Portugal. Comento com as crianças que poderíamos investigar um pouco sobre esses aspetos nos países que seleccionaram e T., R. e Ma. dizem “Sim!”. Depois R. acrescenta que também quer pesquisar mais sobre Espanha, pelo que adicionamos esse país à nossa lista. (Nota de campo 175, 19 de janeiro)

Por outro lado, sinto que faltou da minha parte alguma sistematização do que foi conversado, antes de passarmos para a pesquisa propriamente dita. Esta necessidade fez-se notar, na medida em que, tendo terminado a pesquisa das bandeiras que tínhamos combinado que íamos ver, as crianças perguntaram porque é que não íamos ver as de outros países. Neste caso, comentei que poderíamos, eventualmente, pesquisar sobre outros países, mas penso que teria sido importante, no final da

discussão inicial, reler tudo o que foi falado e decidido entre o grupo, de forma a clarificar o que iríamos procurar descobrir e a evitar essa situação

Acredito que esta “falha” terá sucedido, uma vez que, vendo a vontade que as crianças demonstravam em descobrir as bandeiras dos diferentes países e percebendo que estas estavam a perder um pouco da concentração, optei por dar início à pesquisa. Assim, apesar de considerar importante esta leitura do estado de espírito das crianças e respeito pelo mesmo, talvez tivesse sido benéfico encontrar uma alternativa para essa falta de concentração, possibilitando uma sistematização final.

Em suma, penso que será importante, ao longo do projeto, ir tendo em atenção dois aspetos fundamentais, que fui referindo ao longo da presente reflexão. Por um lado, será importante garantir que as crianças se mantêm interessadas e entusiasmadas com a temática, querendo descobrir mais sobre o mesmo. Por outro lado, será também fundamental que vá tendo uma certa capacidade de sistematização, organização e planeamento, de forma a que o projeto não se torne confuso para as crianças e não perca o sentido para as mesmas.

Estes dois aspetos serão especialmente importantes quando retomarmos o projeto, depois da presente situação de confinamento em que nos encontramos. Com efeito, depois de tanto tempo sem trabalhar no projeto, será importante que as crianças voltem a adquirir algum entusiasmo pelo mesmo e que essa sistematização e planeamento voltem a surgir, de forma a que as crianças se lembrem do que tínhamos combinado e do que ainda vamos descobrir em relação aos diferentes países.

Referências:

Katz, L., Chard, S.C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*.

Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

10ª semana (22-26 de março de 2021)

Our goal as caring professionals should be to join parents as allies in the systems of care for their children.

Brazelton e Sparrow (2003, p.1).

Durante a minha formação para me tornar educadora de infância, ouvi falar bastante, como seria de esperar, sobre papel dos educadores na educação das crianças e sobre como poderíamos promover o seu desenvolvimento. No entanto, também aprendi que a escola não é o único interveniente na educação da criança. Assim, na presente reflexão crítica, passarei a abordar a importância das famílias na educação e desenvolvimento das crianças do pré-escolar, bem como a relevância do estabelecimento de uma relação de parceria entre educadores e famílias. Por fim, enunciarei, ainda, algumas ideias de como um educador poderá promover a participação das famílias na vida escolar das crianças, ilustradas com alguns registos da minha PPSII.

Com efeito, as famílias têm um enorme papel na vida da criança e na pessoa em que esta se tornará. Nesta linha de pensamento, Epstein (2001) defende que, tal como a escola e a comunidade em que esta está inserida, também a família tem um enorme impacto no desenvolvimento da criança. Ferreira (2004), por sua vez afirma que tanto as características pessoais e culturais das crianças, como os seus valores e crenças são bastante influenciados pelas famílias em que se inserem.

Deste modo, a verdade é que a família assume uma enorme relevância na vida das crianças, uma vez que é com as famílias que as crianças vão estabelecer as primeiras relações, vão partilhar os primeiros momentos, vão fazer as primeiras descobertas. É nas famílias que as redes sociais das crianças se começam a formar. Contudo, estes aspetos podem, por vezes, ser esquecidos por alguns profissionais da educação, que acabam por negligenciar a relação com este interveniente da educação das crianças, deixando, de acordo com Brazelton e Sparrow (2003), as famílias a sentirem-se isoladas e com pouco suporte.

Neste sentido, acredito que, da mesma forma que um educador procura fomentar a sua relação com as crianças ou com outros profissionais de educação, também a relação com as famílias das crianças deva ser uma prioridade na sua intervenção pedagógica. Silva et al. (2016) referem, nesta linha de pensamento, que um educador de infância deve garantir o estabelecimento de um ambiente educativo em que todos, incluindo as famílias, se sintam aceites e incluídos. Além disso, Homem (2002) sublinha

que, uma vez que a família e a escola têm funções complementares, estas devem colaborar mutuamente.

Quando a relação entre a escola e a família é trabalhada, tanto o educador, como as crianças, como as famílias beneficiam desse esforço. No que concerne às famílias, estas não só adquirem uma nova valorização pelo percurso académico das crianças e pelo papel social da escola (Zenhas, s.d.), como também ganham uma nova percepção do que as crianças vivem na instituição. A criança torna-se mais motivada e muda a sua atitude perante a escola, o que, conseqüentemente, leva a uma melhoria no seu sucesso escolar e no seu desenvolvimento (Zenhas, s.d.). Para além disso, considero esta relação fundamental no sentido em que evita que a criança se sinta segmentada entre quem é no contexto escolar e no seu contexto familiar, uma vez que estes estarão em sintonia. Por fim, também o educador adquire conhecimento sobre as crianças do seu grupo, podendo, deste modo, adaptar a sua ação às características e necessidades de cada uma.

Tendo em conta tudo o que foi supramencionado, acredito que todos os educadores de infância devam procurar estabelecer com as famílias das crianças do seu grupo, uma relação de parceria, baseada, acima de tudo, na comunicação aberta e sincera. De facto, a comunicação é um aspeto fundamental da relação escola-família (Epstein, 2001; Folque et al., 2015), e através desta surgem também o respeito, a valorização e a confiança que, em conjunto com a horizontalidade e o compromisso dão origem a uma verdadeira parceria.

Obviamente, todos estes princípios deverão ser tidos em conta por ambas as partes, no entanto, interessa-me agora focar o meu discurso no papel que o educador tem nesta relação. Assim, é de esperar que qualquer educador de infância lide, ao longo da sua carreira, com uma grande pluralidade e diversidade de famílias com quem terá de trabalhar. Neste sentido, é importante que os educadores saibam respeitar cada família, as suas diferentes vivências, opiniões e crenças, de forma a criar um ambiente harmonioso em que a criança se sinta segura. Da mesma forma, também a valorização das famílias se torna relevante. Com efeito, as famílias serão sempre os derradeiros especialistas das crianças, pelo que cada educador ganhará bastante em ouvir e aceitar as sugestões destas em relação a determinados aspetos da educação ou do cuidado das crianças, podendo assim tornar-se um profissional melhor e mais apto na sua prática.

Nesta linha de pensamento, e associado a esse respeito e a essa valorização, surge a horizontalidade. Deste modo, nenhuma relação de parceria se pode construir, se um dos parceiros se considerar superior ao outro. Também nestas relações com as famílias, é importante que o modo como um educador fala e o que diz, transmitam essa ideia de horizontalidade. Relativamente à confiança, essa vai sendo construída ao longo do tempo, à medida que o educador faz corresponder o que diz à sua ação e que, com genuinidade, se demonstra disponível para as famílias. Por último, o compromisso é conseguido através da responsabilização, convidando as famílias a participar na vida do grupo.

Neste seguimento, passarei agora a expor algumas ideias de como um educador pode promover essa participação, partindo de momentos que experienciei na minha PPSII. Assim, um exemplo bastante simples de como as famílias podem participar nas vivências escolares das crianças, é a participação na celebração do seu aniversário

De modo a celebrar o aniversário de Mt., as crianças juntam-se perto do portão, em redor de uma mesa e do bolo. Os pais de Mt. estão no lado oposto do portão e todos juntos cantamos os parabéns. No fim, Mt. vai dar um abraço aos pais.
(Nota de campo 93, 12 de dezembro)

De facto, este é um momento que, mesmo não requerendo demasiado tempo ou planeamento por parte das famílias ou do educador, tem grande significado para todos os envolvidos, nomeadamente para a criança. Com efeito, esta tem a oportunidade de ver a sua família e a sua vida escolar coexistir, centrados num objetivo comum: a felicidade da criança. E como se torna perceptível pelo registo apresentado, este não tem de ser um momento posto de parte devido à Covid-19, apenas adaptado.

Outro exemplo de como as famílias podem estar presentes no dia-a-dia escolar das crianças é através de momentos em que os familiares das crianças participam ou dinamizam determinadas atividades. Apesar de atualmente tal não ser possível, sei que esta é uma prática que a equipa educativa do grupo em que estou inserida tem a preocupação de manter, recebendo familiares que partilham com o grupo as suas profissões, passatempos, ou algum conhecimento que possuam sobre algo que possa ser significativo para o grupo. Estes tipos de participações são fundamentais na medida em que, ao trabalharem em conjunto, as famílias e o educador estarão a fomentar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças (Blair, 2002), enquanto lhe proporcionam oportunidades de aprendizagem e momentos prazerosos.

Contudo, nem sempre os pais terão, necessariamente, de ir à escola para participarem na vida do grupo. O registo que passo a mostrar ilustra um exemplo dessa participação não presencial.

Algumas das crianças já trouxeram a sua folha em que falam sobre o seu natal preenchida. M.L. e M.I. partilham o que fizeram com as suas famílias, mostrando as suas folhas com fotografias, textos e colagens sobre os seus natais de anos anteriores. Pergunto às crianças o que querem dizer sobre o que trouxeram e depois faço algumas questões sobre o que vejo. (Nota de campo 86, 2 de dezembro)

Assim, como evidencia o registo acima exposto, as famílias das crianças do grupo em que estou inserida tiveram a oportunidade de participar nas conversas, que surgiram com alguma frequência no início de dezembro, sobre os natais de cada um e sobre como cada família tem as suas tradições, as suas crenças, as suas culturas. Estes trabalhos feitos em família foram depois expostos na sala e fora da mesma, de forma a serem partilhados com todos. Ademais, Formosinho e Araújo (2013) defendem que este tipo de exposições de produções das famílias contribui para um aumento do sentimento de pertença e para a construção da identidade das crianças.

Apesar de estes serem os exemplos que tive, até agora, oportunidade de observar no meu estágio, há muitas outras formas de promover a participação das famílias e cabe a cada educador estimular esse envolvimento, adaptando-o ao seu grupo e às famílias do mesmo. Outro modo de participação seria, por exemplo, na construção de um portefólio de aprendizagens, para a qual as famílias poderiam contribuir trazendo produções das crianças ou escrevendo pequenos textos sobre as mesmas (Sousa, 2008).

Tendo em consideração o reconhecimento da importância da família e tendo havido uma preocupação na criação de uma parceria baseada na comunicação, respeito, validação, confiança, horizontalidade e compromisso, esta participação surgirá, em princípio, com maior facilidade. Para além disso, ao estarem mais presentes na vida escolar das crianças, as famílias tomarão consciência do seu papel na mesma e sentir-se-ão mais responsáveis por este aspeto das vidas das crianças. Deste modo, se por um lado a relação de parceria facilita a participação, por outro a participação cimenta a relação de parceria entre a escola e a família.

Em suma, acredito verdadeiramente que tanto as famílias, como a escola têm um papel crucial no desenvolvimento da criança. Com tal, torna-se fundamental que

cada parte trabalhe no sentido de construir essa relação de parceria baseada na comunicação, de forma a que, juntos, ambos os contextos possam fornecer as melhores oportunidades de crescimento e aprendizagem às crianças.

Referências:

- Blair, C. (2002). School readiness: integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Brazelton, T.B., & Sparrow, J.D. (2003). *The Touchpoint Model of Development*. Brazelton Touchpoints Center.
- Epstein, J. (2001). *School, Family and Community Partnerships – Preparing Educators and Improving Schools*. Westview.
- 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. 65-78). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015) A Prática Educativa na Creche e o Modelo Pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, M. J. (2008) Práticas de avaliação alternativa em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (84), 18-21.
- Zenhas, A. (s.d.). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola in O Papel dos Pais na Escola. *Ozafaxinars*, 18.

11ª semana (29-30 de março de 2021)

Tendo já pensado bastante sobre este tópico desde o início da PPSII, durante o decorrer desta semana têm-me surgido algumas questões relacionadas com o impacto da atual pandemia na educação de infância e na postura que devo adotar consoante o mesmo. De facto, tendo as crianças regressado recentemente de um novo período de confinamento, tenho notado algumas alterações no grupo e, conseqüentemente na postura e propostas que a equipa educativa e eu temos feito. Assim, senti a necessidade de refletir sobre este tópico de forma mais aprofundada, tendo em consideração tudo o que este evolve.

Em primeiro lugar, esta pandemia tem levado a grandes transformações na vida das pessoas, nomeadamente a nível social, no qual se salienta a necessidade de isolamento social e distanciamento físico (Anjos & Pereira, 2021), que têm afetado a saúde mental e física da população de diferentes formas. Neste sentido, Linhares e Enumo (2020) afirmam que, no que concerne às crianças, apesar de estas serem “menos contaminadas na forma sintomática e grave (...) podem ser mais afetadas no âmbito do desenvolvimento psicológico por serem uma população vulnerável” (p.1).

Nesta linha de pensamento Figueiredo (2020) aponta como efeitos da pandemia nas crianças, uma maior necessidade dos seus familiares e medo pela contaminação dos mesmos, distração, agitação, irritabilidade e até perturbações no sono e no apetite. A mesma autora aponta ainda como possíveis efeitos, alguns problemas comportamentais e relacionais, bem como a ansiedade e depressão no caso de crianças mais suscetíveis. Pessoalmente, apesar de já ter considerado muitos destes efeitos, a verdade é que nunca tinha pensado noutros. Contudo, mesmo tendo em consideração que sempre conheci este grupo em contexto de pandemia, ao pensar na minha interação com as crianças e olhando para os meus registos de observação há, de facto, alguns comportamentos das crianças que se têm tornado mais notórios ou frequentes desde que regressámos do confinamento. Deste modo, as saudades das famílias, a discussão de assuntos relacionados com a morte (seja de animais de estimação ou de familiares) e as referências ao corona vírus ou à Covid-19, têm sido bastante comuns nestas últimas semanas, como aliás é evidenciado pelos exemplos seguidamente apresentados.

(...) A. e M.M. falam, resolvendo o conflito, mas quando o jogo que estavam a jogar retoma, M.M. volta a chorar, dizendo que tem saudades da mãe. Sento-me

com ela no chão para falarmos e M.L., A. e L. juntam-se a nós. Explico que é natural que M.M. tenha saudades da mãe e as restantes crianças partilham que também sentem o mesmo, mas que brincar com os amigos ajuda a sentirem-se melhor. (Nota de campo 185, 22 de março)

Mt. está a chorar e vou ter com ela perguntando-lhe se está bem. A criança responde-me que tem saudades do Figas, o seu coelho de estimação que morreu. Abraço-a e falamos um pouco sobre o seu coelho, sobre o que ela gostava de fazer com ele e sobre o que ele gostava de comer. Depois pergunto-lhe se gostaria de desenhar o seu coelho, se isso a ajudaria a sentir-se melhor. Mt. diz que sim e que assim eu poderia ver como ele era, pelo que combinamos que à tarde ela fará o desenho e eu ficarei com ela para a ajudar a escrever o nome dele. (Nota de campo 199, 25 de março)

Vou chamar R. para irmos fazer as bandeiras do projeto dos países e reparo que este está a desenhar algumas bolas com pintas, semelhantes às imagens de vírus que se veem nas notícias. R. fecha o caderno e vem comigo, sorrindo. (Nota de campo 201, 26 de março)

Ora, uma vez consciencializada deste impacto que a pandemia está a ter no grupo de crianças no qual estou inserida, torna-se fundamental refletir também sobre o que nós adultos podemos fazer, de modo a proporcionar algum sentimento de normalidade às crianças e permitir que tenham tempo e espaço para que possam pensar sobre o que estão a viver e expressá-lo quando necessário. Neste sentido, Figueiredo (2020) refere três aspetos que podem minimizar o impacto da pandemia: a afetividade, a comunicação e a brincadeira.

No que concerne à afetividade, a autora menciona a importância de não desvalorizar os medos e ansiedades das crianças, nem encarar os seus comportamentos como desafios, mas em vez disso oferecer sensibilidade e carinho, proporcionando um ambiente onde a criança se sinta segura. Com efeito, apesar de sempre ter considerado importante estabelecer uma relação com as crianças baseada na afetividade, a verdade é que nestas semanas tenho sentido uma maior necessidade de afeto por parte das crianças, à qual tenho procurado corresponder. Também Cruz, Martins e Cruz (2021) salientam a manutenção de vínculos afetivos entre educadores e crianças como um aspeto a ter em consideração durante o período de regresso à escola, referindo ainda que a máscara poderá apresentar algum desafio neste sentido, na medida em que poderá dificultar a comunicação. Neste seguimento, posso afirmar que,

de facto, já senti em algumas ocasiões, dificuldades em comunicar com as crianças, devido à máscara.

(...) Ao longo da conversa, D. e K., que estavam no outro lado da mesa, tiveram alguma dificuldade em ouvir-me. Penso que isto tenha acontecido, não só pelo barulho que está na sala, mas por causa da máscara que tenho de usar. (Nota de campo 26, 13 de novembro)

Ademais, sei que para as crianças poderá parecer pouco invulgar o facto de me conhecerem há 5 meses e raramente terem visto a minha cara, como aliás se torna evidente pelos comentários que fazem.

Estamos no espaço exterior e estou no chão, a falar com K., M.M. e St.. M.M. olha para mim durante algum tempo e depois pergunta “Como é a tua cara?”, ao que K. acrescenta “Eu nunca vi a tua cara”. Pergunto se as crianças querem ver a minha cara sem máscara e todos dizem que sim, sorrindo. Levanto-me e peço para as crianças se afastarem um pouco, depois baixo a minha máscara e as crianças sorriem. Pergunto se era o que estavam à espera e M.M. e K. dizem que sim. Volto a pôr a máscara e as crianças vêm ter comigo a saltar (...) (Nota de campo 210, 30 de março)

Com efeito, este é um aspeto da nova realidade em que vivemos que, apesar de já estarmos acostumados, não deixa de ser contraditório com o modo de nos relacionarmos que é mais natural para o ser humano e acaba por ser, por vezes, uma barreira tanto para a comunicação como para a relação que estabelecemos com os outros, principalmente se ainda não os conhecíamos antes da pandemia. Cruz, Martins e Cruz (2021) apontam, então, como modo de procurar minimizar este obstáculo, que o educador deverá utilizar “além da fala, o olhar e o corpo” e refere-se a estes como sendo “instrumentos de comunicação valiosos e devem ser explorados” (p.166).

Neste seguimento, relativamente à comunicação, Figueiredo (2020) afirma que, no atual contexto de pandemia, é crucial que existam conversas em que as crianças possam expor as suas dúvidas e preocupações e em que o adulto procure ser verdadeiro no esclarecimento das mesmas. Na mesma linha de pensamento, Campo et al. (2020) defendem que fornecer um período de acolhimento e adaptação em que as crianças possam expressar seus sentimentos e sentir-se apoiadas é tão importante como assegurar a saúde das crianças no regresso à escola após o confinamento. Apesar de não ser frequente que as crianças nos questionem sobre a Covid-19, uma vez que já vivem esta realidade há mais de um ano e que tem havido conversas com

todo o grupo na ótica da pandemia, por vezes ainda surgem em conversas algumas questões sobre o corona vírus ou sobre o que podemos ou não fazer por causa do mesmo. Quando tal acontece, procuro sempre esclarecer as crianças, de forma simples, mas verdadeira, de modo a clarificar certos aspetos.

Durante o almoço St. e R. falam sobre as bandeiras que têm feito para o projeto dos países e quando me aproximo, acontece o seguinte diálogo:

R. - Sabes, o T. queria a bandeira da China porque foi lá que criaram o corona vírus.

Eu - Eles não criaram, mas foi lá que apareceu, sim.

R. – Sim sim eles criaram na China, a minha mãe disse.

Eu – Começou na China, mas o que eu estou a dizer é que ninguém o criou. Ele apareceu nuns animais que passaram para os humanos e depois espalhou-se por todos os países.

Ai., R. e St. ficam a olhar para mim durante uns segundos, depois Ai. diz “Podes repetir isso?”. Repito o que tinha dito e R. comenta “O Covid é muito mau.”, ao que eu respondo “É, eu também não gosto muito dele.”. (Nota de campo 211, 30 de março)

No que diz respeito à brincadeira, segundo (Figueiredo, 2020) esta pode minimizar o impacto da pandemia nas crianças, na medida em que lhes permite “organizar e dar sentido ao mundo” (p.3). Neste seguimento, os desenhos, os jogos e as brincadeiras ao ar livre adquirem uma nova importância na vida das crianças. Pessoalmente, acredito que esta tem sido uma preocupação que tenho partilhado com a equipa educativa, tendo sido, ainda mais nestas últimas semanas, proporcionado às crianças “tempo e espaço para que elas convivam, brinquem, participem, explorem, se expressem e se conheçam” (Barbosa & Oliveira, 2019, p.1, citadas por Cruz et al., 2021).

Em suma, as implicações da atual pandemia serão diferentes de criança para criança, podendo nem sempre ser óbvias ou observáveis. Assim, cabe aos profissionais de educação proporcionar ambientes recetivos e flexíveis, fornecendo às crianças as ferramentas de que necessitam para conseguir lidar com e falar sobre a nova realidade em que vivemos, de forma segura, tranquila e informada.

Referências:

- Anjos, C., & Pereira, F. (2021). Educação Infantil em Tempos de Pandemia: Outros Desafios para os Direitos, as Políticas e as Pedagogias das Infâncias. *Zero-a-Seis*, 23, 3-20.
- Campos, M. M., Almeida, A., Barreto, A., Dumont, É., Vieira, L. F., Baptista, M. C., Fochi, P. S., Coelho, R., Cruz, S. H. V., & Valverde, S. L. (2020). *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.
- Cruz, S., Martins, C., & Cruz, R. (2021). A Educação Infantil e Demandas Postas Pela Pandemia: Intersetorialidade, Identidade e Condições para o Retorno às Atividades Presenciais. *Zero-a-Seis*, 23, 147-174.
- Figueiredo, C. (2020). *Covid-19: o impacto no desenvolvimento infantil*. CUF.
Consultado a 03 de abril de 2020 em <https://www.cuf.pt/mais-saude/covid-19-o-impacto-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>
- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia*, 37.

12ª semana (5-9 de abril de 2021)

Como parte do plano de ação por mim definido para a minha investigação, nesta última semana tenho vindo a pensar bastante sobre as atitudes de respeito que tenho, para com as crianças. De facto, como futura educadora perceciono o respeito como um princípio fundamental na relação estabelecida com as crianças. Deste modo, como qualquer outra pessoa, as crianças merecem ser respeitadas e encaradas como alguém que tem a sua voz, os seus sentimentos e que estes devem ser ouvidos. Perante isto, e tendo-me confrontado com poucos registos de atitudes de respeito que tenho para com as crianças durante a primeira metade do meu estágio, surgiu então uma questão: O que é o respeito? Qual é a expressão do respeito?

Assim, após alguma reflexão, concluí que, para mim, o respeito pelo outro inclui três atitudes fundamentais: a valorização do outro, o respeito pelas suas opiniões e o respeito pelos seus sentimentos, tendo sempre em consideração o modo como falamos. Estas são atitudes que procuro promover nas crianças e nas interações que estabelecem entre si, contudo, para tal, torna-se importante compreender primeiro se eu própria as pratico. Isto porque, no que concerne à educação para os valores, um

educador deve ser sempre modelo das atitudes que pretende que as crianças desenvolvam (Craveiro & Ferreira, 2007; Paula & Faria, 2010).

Neste seguimento, lendo os meus registos de observação desta semana, consigo, com efeito, encontrar alguns exemplos de momentos em que respeito as partilhas e os sentimentos das crianças, em que valorizo as suas atitudes e comportamentos ou as suas produções.

Peço a Di. para vir fazer os números do nosso calendário. Di. faz os primeiros 3 bem feitos, sem necessitar do meu auxílio e, quando faço notar esse aspeto, ele responde "Está demais isto!". (...) (Nota de campo 216, 5 de abril)

(...) Mi. fala sobre um acidente que a sua bisavó teve e, depois de lhe perguntar se a sua bisavó está melhor, pergunto se quer dizer mais alguma coisa e quando está diz que não, agradeço a sua partilha. (Nota de campo 223, 7 de abril)

Voltamos para a reunião da manhã e, antes de começarmos o Contar, Mostrar ou Escrever, comento com as crianças que gostei bastante da sua atitude durante o Contar, Mostrar ou Escrever de ontem, agradecendo o facto de terem ouvido a Mi. e a A. e peço que hoje tenham o mesmo cuidado. (...) (Nota de campo 227, 8 de abril)

(...) Antes de lhe servir, contudo, ponho-me ao nível dela e agradeço por me ter dito a verdade, dizendo ainda que lhe vou pôr mais um bocadinho de massa, mas que depois tem de comer a banana toda na mesma. N. acena com a cabeça e eu devolvo-lhe o prato. (Nota de campo 232, 9 de abril)

Contudo, e apesar de saber que estes não são exemplos isolados, sei que ainda há mais que posso fazer na ótica de respeitar mais as crianças como grupo e na sua individualidade. Exemplificando, acreditando na importância da criança expressar as suas opiniões, sendo escutada e aprendendo também a escutar os outros (Craveiro & Ferreira; Silva et al., 2016) talvez, não baste respeitar as opiniões das crianças, mas também proporcionar momentos em que a discussão dessas opiniões seja possível.

Ademais, acredito que o respeito pelo outro se torne também evidente pelo modo como tratamos os outros e falamos com eles. Neste sentido, em conversa com a minha educadora cooperante, esta fez-me perceber que ao longo da última semana, houve alguns momentos em que interagi com as crianças com menos cuidado na forma como falava. Ora, isto fez-me aperceber que, de facto, o respeito pelos outros não se expressa só em momentos específicos, mas é algo que deve influenciar a nossa postura, o que dizemos e como o dizemos.

Em suma, aceitando o respeito como princípio fundamental da minha ação pedagógica e sendo este um valor que pretendo promover nas crianças, é importante que eu própria tenha em consideração as minhas atitudes, de forma a não só modelar aquilo que pretendo que as crianças façam, mas também a ser coerente com aquilo que defendo e que considero ser importante na ação pedagógica de um educador.

Referências:

- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*.
- Paula, S., & Faria, M. (2010). Afetividade Na Aprendizagem. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1-2010).
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

III Planificações

4ª semana (2-4 de dezembro de 2020)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
		Reunião da manhã		Reunião da manhã
		Atividade e projetos: Fazer bolo de anos Mt. Fazer mapas para o mês de dezembro		Atividade e projetos: Acabar lista de palavras de Portugal, Inglaterra e Brasil Acabar projetos
		Comunicações		Comunicações: Projeto do espaço Projeto da capoeira
Recreio/Almoço/Sesta				
		Animação Cultural		Reunião de Conselho
Legenda: Verde – Momentos que irei gerir Amarelo – Momentos que possivelmente irei gerir				

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se			Ginástica		Ginástica
Estava planeado, mas não se concretizou					Acabar e comunicar os projetos pendentes

- Planificações de propostas

“Palavra/word/palavra” 4/12/2020 – Tempo de atividades e projetos		
Contextualização		
Uma criança do grupo começou a introduzir algumas palavras do português do Brasil nas suas conversas. A educadora cooperante explicou-lhe que existe uma diferença entre o português do Brasil e o português europeu. Depois de termos feito algumas comparações entre estes dois e de termos também traduzido algumas palavras para inglês, a presente atividade surge como modo de sistematização e de comunicação do que foi aprendido pelas crianças.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem Escrita	- Cartolina com as bandeiras dos três países (Brasil, Inglaterra e Portugal) tanto em imagem real como em desenhos realizados pelas crianças;	Esta atividade irá realizar-se numa mesa da sala. As crianças estarão a brincar e eu irei chamar uma a uma para vir escrever.

	- Imagens recolhidas pelas crianças alusivas às palavras; - Lápis de grafite; - Régua; - Papel; - Caneta	
Descrição da proposta		Estratégias
Chamo uma criança perguntando se esta quer vir comigo escrever as palavras que descobrimos em português, inglês e português do Brasil. Depois mostro as imagens e pergunto qual das palavras querem escrever e as crianças escolhem uma imagem/palavra. Enquanto a criança cola a imagem, escrevo a palavra e as suas traduções numa folha de papel. Fazemos uma linha na cartolina, segurando eu a régua e eles passando com o lápis. Depois a criança começa a escrever as palavras à frente das imagens que escolheu e por baixo das respetivas bandeiras. Enquanto as crianças escrevem, eu digo o nome das letras que têm de escrever.		- Utilizar o tipo de letra utilizado na sala; - Quando as crianças não sabem qual é a letra que têm de fazer, apontar para as letras que se seguem enquanto digo o seu nome; - Voltar a escrever uma letra, lentamente, quando as crianças não a conseguem fazer
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Reconhecer as letras pelo nome antes de olharem;	- Faz as leras à medida que vou ditando;	- Notas de campo;

- Reconhecer o sentido da escrita; - Recordar palavras em português do Brasil e em Inglês; - Escrever as palavras	- Escreve da esquerda para a direita; - Lembra-se da tradução das palavras antes de eu as dizer; - Faz todas as letras das palavras de forma legível	- Registos fotográficos
Apreciação da proposta		
A atividade em questão foi bem aceite pelas crianças e acabou por correr como era espectável. As crianças foram capazes de escrever as palavras que lhes diziam respeito, escrevendo sempre da esquerda para a direita. Demonstraram reconhecer poucas letras pelo nome, mas muitas vezes, quando viam certas letras comentavam que estas estavam no seu nome e faziam-nas sem olhar para a palavra que eu tinha escrito. Penso, ainda, que o facto de esta atividade ter sido feita individualmente, foi positivo no sentido em que fui capaz de apoiar melhor algumas dificuldades de escrita de certas crianças e de motivá-las em situações de frustração, como ilustram os seguintes registos: Enquanto escreve, Cr. depara-se algumas vezes com a letra E e diz-me que não a sabe fazer. Sugiro que faça um C de Cr. e que depois “feche a letra na parte de cima. Nos últimos Es, Cr. já os faz sem qualquer ajuda e sorri quando vê que estes estão bem feitos. (NC80) A criança apresenta algumas dificuldades com a letra E, acabando muitas vezes por fazer um 6 em vez de um e. Quando isto acontece, Mt. começa a dizer que não consegue escrever e que é melhor ser outra pessoa a fazê-lo. Digo-lhe que está a escrever muito bem e que as letras não têm de estar todas perfeitas. Explico-lhe ainda que não precisa de ter pressa a escrever e que podemos acabar noutra altura se não conseguir terminar todas as palavras. Mt. acaba de escrever a palavra portuguesa e sorri. Digo-lhe que fez um bom trabalho e que depois continuamos, uma vez que temos de ir para a ginástica. (NC95)		



Apesar de, no início da atividade, a maior parte das crianças não se recordar das traduções das palavras, foi comum ouvi-las comentar com os pares que tinha escrito as palavras noutra língua/sotaque (por exemplo, “Escrevi Santa Claus.” ou “Escrevi café da manhã.”).

5ª semana (9-11 de dezembro de 2020)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
		Reunião da manhã		Reunião da manhã
		Atividade e projetos: Fazer escultura para a sessão APAR		Atividade e projetos: Ginástica Fazer registo de novembro Fazer registo de aniversário Mt. Acabar projetos
		Comunicações		Comunicações: Projeto do espaço Projeto da capoeira
Recreio/Almoço/Sesta				
		Animação Cultural: Sessão APAR		Reunião de Conselho

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se					Ginástica Pintura com berlindes
Estava planeado, mas não se concretizou					Acabar e comunicar os projetos pendentes

6ª semana (14-15 de dezembro de 2020)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã
Ginástica	Atividades e projetos	Atividade e projetos: Projeto do espaço		Atividade e projetos
Atividades e projetos: Projeto do espaço	Comunicações	Comunicações		Comunicações: Projeto do espaço
Recreio/Almoço/Sesta				
Tempo Comparticipado Linguagem Oral e Escrita	Tempo Comparticipado Ciências: Atividade “O que acontece à luz quando a apontamos a diferentes objetos?”	Animação Cultural: Atividade “Instrumentos Musicais”		Reunião de Conselho
Legenda:				

Verde – Momentos que irei gerir

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se					
Estava planeado, mas não se concretizou	Fazer o projeto do espaço	Atividade “O que acontece à luz quando a apontamos a diferentes objetos?”	Atividade “Instrumentos Musicais”		

7ª semana (4-8 de janeiro de 2021)

- Planificações de propostas

“Instrumentos Musicais” (30/40min.) Pensada para: 16/12/2020 – Animação Cultural Realizada a: 06/01/2021
Contextualização

Enquanto viam o vídeo de um bailado, as crianças interessaram-se pela orquestra e fizeram algumas questões sobre os instrumentos utilizados. Assim, com esta atividade, pretende-se que as crianças contactem com alguns instrumentos e aprendam algo sobre os mesmos, antes de fazermos uma pequena orquestra.

Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Domínio da Educação Artística - Subdomínio da Música	- Guitarra; - Ukelele; - 3 tambores; - 3 pares de clavas; - Reco-reco; - Flauta; - Flauta de pan; - Jambé; - Maracas; - Diversos instrumentos musicais; - Imagens de instrumentos de orquestra de vários tipos (cordas, sopro e percussão).	O grupo começará por estar sentado no chão. Quando for para explorar os materiais, o grupo irá para a sala das artes e estará disperso. No final, o grupo voltará a reunir, sentando-se no chão.
Descrição da proposta		Estratégias

Começo por relembrar as crianças da orquestra que viram e por perguntar se elas querem aprender mais sobre alguns instrumentos musicais. Depois explico que na sala das artes estão alguns instrumentos que eles vão poder explorar. Já na outra sala, as crianças poderão escolher os instrumentos que querem explorar, livremente. Passados 10/15 minutos de exploração, chamo as crianças de volta à nossa sala, onde estas se voltarão a sentar com os seus instrumentos. Depois, pergunto às crianças como organizariam os instrumentos que estiveram a explorar se os tivessem de juntar em três grupos. Oiço as respostas e as justificações das crianças, deixando-as discutir entre si. No final, revelo que existem três tipos de instrumentos: instrumentos de corda, de sopro e de percussão. Seguidamente, peço às crianças para agrupar os instrumentos que têm e imagens de instrumentos de orquestra, segundo estes grupos e anotar quantos instrumentos há em cada grupo.		Enquanto as crianças exploram os instrumentos, vou andando pela sala, falando com as crianças sobre os instrumentos que estão a ver, incentivando-as a falar sobre algumas das suas características e a explorá-los de diferentes formas.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Explorar diferentes instrumentos musicais; - Reconhecer algumas características dos diversos instrumentos, nomeadamente, o modo como são tocados; - Agrupar os diversos instrumentos segundo o modo como são tocados.	- Explora mais do que um instrumento; - Tocar os instrumentos; - Colocar os instrumentos junto dos instrumentos do mesmo tipo.	- Notas de campo; - Registos fotográficos.
Apreciação da proposta		

Esta atividade acabou por acontecer de forma bastante diferente do que esperava, o que acabou por a tornar um pouco confusa. De facto, penso que o facto de a exploração ter acontecido em roda e em conjunto com a explicação de o que ouviram e como achavam que se chamava, acabou por fazer com que as crianças explorassem os seus instrumentos e não ouvissem os pares.

(...) Quando chego a meio da roda, contudo, as primeiras crianças a ter instrumentos estavam a fazer bastante barulho, pelo que já não se conseguia ouvir as outras crianças. (NC137)

Além disso, sinto que tive alguma dificuldade em gerir o grupo quando este começou a dispersar, o que terá contribuído para que algumas das crianças não ouvissem o que se estava a passar.

Recolho os instrumentos das crianças e enquanto o faço, as crianças começam-se a levantar e a falar. Peço para voltarmos a fazer uma roda, o que demora algum tempo. (NC138)

Tendo dito isto, considero que as crianças demonstraram interesse na exploração dos instrumentos e que conseguiram identificar as características que diferenciaram os instrumentos dos diferentes tipos.

Mostro-lhes dois instrumentos de sopro e um de cordas, fazendo-lhes questões sobre como os estou a tocar e sobre os aspetos em que estes diferem dos que eles estiveram a tocar. Algumas crianças participam, dizendo que estou a tocar com a boca e que estou a tocar nas fitas. (NC137)

A primeira é Mt., que não sabe onde colocar a pandeireta. Pergunto-lhe se ela quer ajuda e esta responde-me que sim, pelo que peço a K. para a ajudar. Mi. e D. colocam os seus instrumentos no sítio correto. Quando dou um cartão ao T. com uma flauta, este não reconhece o instrumento ao início, mas quando R. diz que é uma flauta, coloca-o nos instrumentos de sopro. Quando é a vez de L., esta coloca, rapidamente, a guitarra nos instrumentos de corda. (NC138)

A. ri enquanto explora a pandeireta e depois senta-se com ela à mesa. Pergunto-lhe o que está a fazer e esta diz-me que vai desenhar a pandeireta porque foi o seu instrumento preferido. (NC139)

“O que acontece à luz quando a apontamos a diferentes objetos?” (30/40 min.)

Pensada para: 15/12/2020 – Tempo Comparticipado Ciências

Realizada a: 08/01/2021

Contextualização

As crianças, ultimamente, têm brincado bastante com um diamante de plástico.

No recreio as crianças brincam com um diamante de plástico. O brinquedo é de Mi., mas esta emprestou a St., K., D., Ai. e R.. As crianças discutem algumas vezes entre si sobre quem tem a posse do diamante, vindo, por vezes, ter comigo e com a M. para resolver o problema. (...)(NC111)

Além disso, as crianças fizeram recentemente uma pintura utilizando berlindes.

(...)R. diz que quer pintar com berlindes como já fizeram uma vez. M. pergunta se ele se lembra disso e R. diz que sim. O grupo acaba por concordar com a pintura com berlindes e a atividade vai para o plano do dia. (NC109)

Deste modo, surgiu a ideia de trabalhar o efeito deste e de outro tipo de objetos na luz.

Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Conhecimento do Mundo - Introdução à Metodologia Científica - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais	- Lanternas; - Diamante de plástico; - CD;	As crianças estarão, inicialmente, em grande grupo em redor da mesa. Na parte em que irão explorar os diferentes objetos, o grupo irá dividir-se em

	- Prisma de acrílico; - Espelho; - Outros objetos refletores e translúcidos; - Objetos opacos; - Folhas brancas; - Folhas de registo.	2, sendo que um subgrupo ficará com M. em metade da mesa, e o outro ficará comigo. Depois da exploração, o grupo voltará a reunir à volta da mesa.
Descrição da proposta		Estratégias
Com o grupo sentado à volta da mesa, falo sobre como o diamante e os berlindes que utilizaram na sexta passada me fizeram pensar no que aconteceria se apontasse uma luz para estes objetos. Depois pergunto às crianças o que elas acham que aconteceria com estes e outros objetos e oiço as hipóteses das crianças. Sugiro que investiguemos o que realmente acontece. Para isso, divido o grupo em dois e explico que um dos grupos fica comigo a explorar alguns materiais e o outro com M.. Depois de cada grupo explorar os objetos que tem consigo, haverá uma troca para que todos tenham a oportunidade de contactar com cada material. Terminada a exploração, peço que o grupo volte a reunir à mesa e pergunto às crianças o que observaram. Depois, pergunto às crianças porque acham que a luz ficou diferente ao passar por diferentes objetos. Após ouvir a explicação das crianças, explico o que realmente aconteceu com a luz em cada um dos casos.		- Utilizar comparações para explicar fenómenos científicos que as crianças não conhecem; - Utilizar sinónimos para conceitos científicos e utilizar os dois termos (conceito e sinónimo); - Incentivar a exploração, de forma diferente, dos objetos.

A atividade termina com as crianças a fazerem o registo do que observaram.		
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Formular hipóteses sobre o que acontecerá quando expusermos diferentes objetos à luz da lanterna; - Explorar o que efeito de diferentes objetos a luz; - Comunicar o que viu durante a exploração; - Formular possíveis explicações para o que viu; - Registar o que observou	- Partilha o que acha que vai acontecer; - Participa na exploração de diferentes objetos; - Diz o que viu, em pelo menos um objeto, durante a conversa de grande grupo; - Explica porque acha que a luz teve determinado efeito nos objetos; - Regista fielmente o que observou.	- Registos fotográficos; - Registos de observação
Apreciação da proposta		
A realização desta atividade sofreu algumas alterações. Optei por explorar apenas o diamante de plástico de Mi. e o prisma de refração, uma vez que a atividade acabou por acontecer antes de uma reunião de conselho, pelo que não poderia mesmo exceder os 30 min.. Além disso estes eram os materiais que considerei mais importantes de explorar e que teriam mais significado para as crianças. No que concerne aos objetivos pensados para esta atividade, penso que algumas crianças mostraram uma boa capacidade de formular hipótese e de comunicar o que viram, bem como de apresentar hipóteses para o que vira. Contudo, também reparei que algumas crianças não participaram muito nesta parte.		

Quando pergunto às crianças o que acham que vai acontecer quando apontar a luz ao diamante e ao prisma, surge o seguinte diálogo:

Ai. – Eu acho que vão ficar luzes.

Mi. – Acho que vai ficar arco-íris. E que vai ficar como espelho.

A. – Eu acho que vai ficar mais pequeno.

D. – Eu acho que vai ficar maior.

As crianças continuam esta discussão, pondo o dedo no ar e falando um de cada vez. (NC145)

Quando pergunto às crianças o que viram, cada grupo partilha o que viu, havendo poucas interrupções. Quando pergunto porque acham que aconteceu o que aconteceu no diamante, T. diz “É porque bateu por fora, em vez de ir por dentro.”. Digo “Muito bem T.!” e depois exemplifico o que aconteceu em cada situação, pedindo a ajuda de D. e de S. para mostrar o que aconteceu à luz em cada caso. (NC148)

Por outro lado, as crianças pareceram, de forma geral interessadas na parte da exploração dos objetos.

Quando as crianças apontam a luz para o diamante, St. comenta “Estão bolinhas na cara do T.!”. Depois as crianças reparam na luz que aparece na mesa e começam a tentar apanhá-la. (NC146)

Quando apontam a luz ao prisma, pergunto o que veem e N. diz “Eu vi o arco-íris!”. Ao ouvirem isto, as restantes crianças começam a procurar o arco-íris, apontando a luz de diferentes formas e rodando o prisma. (NC147)

Além disso, acredito que esta proposta tenha despertado a curiosidade das crianças para o tema da luz que penso que possa continuar a ser explorada no futuro.

Para a reunião de conselho, M. dá um pedaço de plasticina a S. e a N.. S., sentada ao pé de mim, faz um arco com a sua plasticina. Quando percebe que estou a olhar para ela sorri e diz “É o arco-íris.”. (NC149)

8ª semana (11-15 de janeiro de 2021)

- Planificações de propostas

Leitura da história <i>A Viagem no Carro Encarnado</i> (planificação emergente)		
11/01/2021 – Tempo Comparticipado da Linguagem Oral e Escrita		
Contextualização		
Na reunião da manhã mostrei às crianças um livro que tinha desde que tinha a idade de muitas delas. Algumas crianças pediram para contar a história e, sendo que nessa tarde não havia nada planeado para o Tempo Comparticipado da Linguagem Oral e Escrita, disse que poderíamos ler a história nesse tempo.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área de Expressão e Comunicação - Subdomínio das Artes	- Livro <i>A Viagem no Carro Encarnado</i> ; - Folhas brancas; - Canetas/lápis	As crianças estarão sentadas em redor da mesa.
Descrição da proposta		Estratégias
Com o grupo sentado à volta da mesa, leio o livro <i>A Viagem no Carro Encarnado</i> . Terminada a história, recapitulo com o grupo o que aconteceu na mesma, uma vez que esta é uma história com bastantes acontecimentos. Depois proponho ao grupo que, quem quiser, desenhe a parte da história que mais gostou.		Mostrar as imagens aquando da leitura da história, uma vez que este é um livro de banda desenhada e há muitas imagens e acontecimentos nas mesmas páginas.

		Ir questionando as crianças relativamente ao que desenham, de forma a perceber se estas compreenderam a história.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Escutar a história; - Desenhar autonomamente	- Refere algumas situações da história durante a recapitulação da mesma; - Desenha um momento da história que tenham gostado; - Desenha sem copiar o desenho dos pares	- Registos de observação
Apreciação da proposta		
De modo geral a proposta correu conforme o esperado, sendo que as crianças interromperam poucas vezes a leitura da história e, no final, muitas quiseram fazer o desenho da sua parte favorita. Tendo dito isto, as crianças desenharam quase todas a mesma situação da história, talvez porque foi realmente a parte que mais gostaram. Contudo, isto pode ser também um indicador de que não ouviram toda a história e optaram por imitar o que os pares estavam a fazer. Outra razão poderá ter sido o facto de eu ter dado <i>feedback</i> positivo às primeiras crianças que me disseram que iam desenhar esse momento. Seja qual for a razão, a verdade é que até em situações em que as crianças desenhavam algo diferente, acabavam por alterar o que estavam a fazer, de forma a desenhar algo semelhante aos seus pares. Depois de ler uma história, comento que quem quiser pode desenhar a parte que mais gostaram do livro. Todos, com a exceção de D. e de T., começam a desenhar. L. e A. dizem-me que vão desenhar o momento em que as personagens caem pelo arco-íris e eu digo “Muito bem!” perguntando o que vão desenhar para representar esse momento. L. e A. dizem que vão desenhar as personagens, o arco-íris e o pote ao		

que eu repondo “Muito bem, então comecem lá a desenhar!”. Depois a maior parte das crianças começa a desenhar essa parte da história. Pergunto a Di. o que vai desenhar e este responde-me que vai desenhar o Zé Leitão e a Maria Cavalinho no carro. Ao ver o desenho dos pares, contudo, começa a desenhar um arco-íris e diz-me que o carro se estragou no arco-íris. Na história, o carro nunca se estraga e não aparece na parte da história em que se fala do arco-íris. (NC154)

9ª semana (18-22 de janeiro de 2021)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã
Ginástica	Atividades e projetos: Terminar a elaboração do calendário; Elaboração da teia inicial projeto	Atividades e projetos		Atividade e projetos
Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Pesquisar bandeiras de outros países	Comunicações	Comunicações		Comunicações
Recreio/Almoço/Sesta				
Tempo Comparticipado da Linguagem Oral e	Tempo Comparticipado das Artes	Animação Cultural: “Que sombra é esta?”		Reunião de Conselho

Escrita: “À procura das letras”				
Legenda: Verde – Momentos que irei gerir				

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se	Momento de ginástica pensado por mim, em conjunto com as estagiárias de outras salas		Continuação da pesquisa de bandeiras		
Estava planeado, mas não se concretizou					

- Planificações de propostas

Sessão de E.F. (planificação emergente) 18/01/2021

Contextualização		
Às segundas-feiras, todos os grupos de JI costumam ter ginástica. Uma vez que na passada segunda a professora não pode vir, as estagiárias das outras salas e eu decidimos organizar um momento para todas as crianças.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física	- Arcos; - Semi-arco; - Banco sueco; - Escorrega; - Rolo de esponja; - Cones; - Varas de plástico	Inicialmente, todas as crianças estavam juntas numa roda. Depois do aquecimento, as crianças dirigiram-se ao percurso onde eu e as restantes estávamos posicionadas para ajudar as crianças em diferentes partes do mesmo.
Descrição da proposta		Estratégias
No início, fizemos uma roda com todas as crianças e íamos pedindo para as crianças nos imitarem a nós ou a alguns dos pares. Depois do aquecimento, pedimos às crianças que se deslocassem até ao percurso que já estava montado, podendo começar em diferentes partes, de forma a não criar uma grande fila.		Adultas posicionadas em diferentes partes do percurso para ajudar as crianças.
Avaliação		

Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Imitar os adultos/pares que estão a fazer o movimento; - Fazer o que é pedido em cada parte do percurso	- Imita corretamente a pessoa que está a executar o movimento; - Utiliza os materiais conforme é explicado	- Registos de observação; - Registos fotográficos
Apreciação da proposta		
A proposta correu bastante bem. Durante o aquecimento, apesar de acabarem por sair da roda, por serem muitos, as crianças estavam focadas e imitavam a pessoa que estava a fazer o movimento, por vezes as crianças mais velhas ajudavam as mais novas. Enquanto as crianças vestem os casacos explico que quando chegarmos ao espaço exterior vão ver um percurso montado, mas peço que não toquem nos materiais e, em vez disso, façam uma roda. Vamos para o espaço exterior e as crianças fazem uma roda comigo. Quando chega o grupo de outra sala, este começa a mexer no material e eu peço às crianças que ajudem os mais pequenos a formar roda. L. é Mt. vão dar a mão a Lo., as restantes crianças alargam a roda, de forma a caberem mais pessoas. (NC167) Durante o percurso as crianças também souberam fazer o que era pedido e respeitar o espaço dos pares. Quando as crianças quiseram ir brincar, puderam fazê-lo, mas algumas crianças ficaram até ao momento em que retirámos os materiais.		



“À procura das letras” (30/40 min.)

18/01/2021 – Tempo Compartilhado da Linguagem Oral e Escrita

Contextualização

Para atividade surgiu, uma vez que reparei que as crianças não reconhecem algumas letras, estando mais familiarizadas com as letras do seu nome. Assim, com a presente proposta pretendo fomentar o contacto com letras que as crianças não estão tão habituadas a utilizar na sua escrita. Tendo realizado uma brincadeira bastante semelhante com C. e N. na passada sexta-feira, achei pertinente alargar a vivência ao resto do grupo. As palavras utilizadas foram selecionadas a partir da história “Viagem no carro encarnado” que as crianças ouviram na passada segunda-feira.

Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- 2 cartões para colocar as palavras e as letras;	O grupo estará sentado em redor da mesa grande.

- Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática	- Papeis plastificados com as palavras acompanhadas das respetivas imagens e letras; - Massa adesiva; - Caixa / tabuleiro; - Saco	As crianças que vão tentar descobrir palavras deslocar-se-ão até à extremidade da mesa onde se encontrarão as letras e os cartões.
Descrição da proposta		Estratégias
Nesta atividade, as crianças terão de procurar as letras de uma palavra, competindo com um par para ver quem o consegue fazer mais rapidamente. Começo por explicar o jogo que vamos fazer e divido o grupo em duas equipas. Depois peço para cada equipa escolher o jogador que irá começar. Os jogadores escolhidos deverão vir ter comigo onde, retirando uma palavra de um saco, ficarão a saber a palavra que terão de construir. Retiradas as palavras questionarei as crianças quanto ao número de letras que estas possuem e peço que coloquem a mesma quantidade de bolinhas de massa adesiva no seu cartão. Quando ambas as crianças estiverem prontas, colocarei a caixa com letras no meio das duas e estas poderão começar a procurar as letras que necessitam para construir as suas palavras. A primeira criança a acabar ganha. No final de cada ronda, perguntarei às crianças que estavam a construir as palavras se encontraram alguma letra que não conheciam. Caso as crianças digam que sim, pedirei ajuda ao resto do grupo para identificar a letra em questão ou, caso ninguém saiba que letra é, dir-lhes-ei qual é. O jogo repetir-se-á até que o tempo da atividade acabe ou, preferencialmente, quando todas as crianças tenham a oportunidade de jogar		Retirar a caixa das letras entre rondas, de forma a que as crianças não comecem a procurar letras antes do tempo, distraíndo-se. Perguntar às crianças quais acham que foram as palavras que lhes calharam, através da identificação de letras e/ou das imagens.

Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Ordenar as letras da palavra; - Contar as letras da palavra; - Reconhecer as letras utilizadas; - Identificar letras que não conhece	- Coloca as letras das palavras pela ordem correta; - Seleciona todas as letras da palavra; - Conta corretamente a quantidade de letras que a palavra em; - Reconhece as letras da palavra; - Identifica letras que não conhece quando se depara com as mesmas	- Registos de observação; - Registos fotográficos
Apreciação da proposta		
A proposta em questão correu bastante bem, na medida em que as crianças se demonstraram empenhadas e interessadas no que estavam a fazer. Quando chega à sala Mi. vê o material da proposta e pergunta "Vamos trabalhar com letras?". Digo que sim e Mi. grita para os amigos "Vamos trabalhar com letras!", sorrindo. (NC168) Enquanto explico o que vamos fazer e de onde surgiu a proposta, todo o grupo ouve o que eu digo. Pergunto ao grupo quem quer exemplificar e Ai., A., M.L., Mi., L. é R. oferecem-se. Chamo Ai. e Mt. e enquanto estes procuram as letras das suas palavras, o restante grupo olha para o que estes estão a fazer. (NC169) Partindo exatamente desse clima, optei por desenvolver um pouco mais a proposta, pedindo às crianças que escrevessem as suas palavras o que foi bem aceite e originou novos momentos de descoberta e aprendizagem.		

S. encontra todas as letras da palavra “Ilha”. M. pergunta se esta quer escrever e S. responde que sim. A criança escreve a palavra, mas risca o A. Celebramos todos o que S. fez e esta responde, “Mas este está mal”, apontando para o A. Faço notar que as restantes letras estão muito bem feitas e S. sorri. (NC173)

Além disso, em vez de dois a dois a proposta acabou por acontecer com o grupo todo ao mesmo tempo. Isto porque, estando o grupo bastante reduzido, não haveria a preocupação de se gerar grande confusão e considereei que o grupo ganharia bastante em ter experiência partilhada. Mesmo assim, considero que esta alteração não afetou a atenção individualizada que fui dando a cada um. De facto, acho que fui capaz, com a ajuda da M., de ir chegando a todas as crianças, incentivando o seu pensamento crítico e novas aprendizagens.

Pergunto a Ai. quantas letras teve de procurar para escrever a sua palavra e Ai. diz cinco. Peço-lhe para contar novamente as letras e este corrige-se, dizendo que encontrou seis. (NC171)

Pergunto a L. que palavra está a escrever e esta responde "sopa" uma vez que a imagem representa o pote de sopa que vimos na história. Pergunto qual é a primeira letra e esta diz que não sabe, mas que é a primeira letra do nome da sua mãe. Repito o som da primeira sílaba do nome da mãe de L. algumas vezes e, quando percebo que a criança não sabe a letra digo "Este é um P", pelo que L. responde "É papa!". Explico que não é o que está dentro do recipiente, mas sim onde está a sopa e L. diz "É pote!". (NC172)

Ao fazerem a proposta ao mesmo tempo, as crianças tiveram ainda a oportunidade de ver o que os pares fizeram e comparar produções, ajudado ainda os pares no seu trabalho.

Quando Mt. acaba de escrever a sua palavra e fazer o desenho, vem ter comigo e pergunta se pode ir brincar. Digo que sim, mas pergunto se antes poderia ajudar C.. Esta responde que sim e vai ajudar a outra criança. (NC170)

“Que sombra é esta?”

20/01/2021 – Animação Cultural

Contextualização		
Nas passadas semanas as crianças têm realizado algumas atividades em que trabalharam com luz e com sombras. Com esta proposta pretendo que as crianças continuem a explorar o efeito que a luz e a posição do seu corpo têm na sua sombra, enquanto exploram o seu próprio corpo, fazendo diferentes representações.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	- Lençol; - Projetor / lanternas	O grupo estará sentado no chão enquanto eu explico a proposta, de frente para o lençol. Quando for a sua vez de fazer uma sombra, cada criança terá de se levantar e deslocar até ao outro lado do lençol, onde lhes direi o que terão de representar.
Descrição da proposta		Estratégias
Esta atividade consiste num jogo de mimica em que cada criança representa uma emoção, animal, profissão ou ação através da sua sombra. Os restantes elementos do grupo tentarão, à vez, tentar adivinhar o que veem. Quando algum dos pares adivinhar o que a criança está a representar, será a sua vez de fazer a mímica. Quando as crianças começarem a representar as palavras com maior facilidade, passarão a ir duas ou mais crianças para trás do lençol.		Escolher coisas que as crianças conheçam, mas que também não sejam bastante óbvias. Garantir que todas as crianças têm oportunidade de representar algo através da sua sombra

Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Representar as palavras ou ações através de sombras; - Colaborar com um par na representação de uma palavra ou ação; - Esperar pela sua vez de falar	- Representa o que lhe é dito, de forma a que os pares consigam perceber o que está a fazer; - Na representação com pares, colabora com estes, fazendo a representação em conjunto e não independentemente; - Quando quer adivinhar o que está a ser representado, espera pela sua vez de falar, não falando por cima das outras crianças	- Registos de observação
Apreciação da proposta		
A proposta correu, de forma geral, segundo o esperado. Todas as crianças quiseram fazer a sua representação e, mesmo depois da sua vez, continuaram a tentar adivinhar o que viam. T. acerta na representação de L.. Peço-lhe para escolher um amigo para ir fazer a mímica, uma vez que ele já foi. T. escolhe outra criança e depois pergunta “No final podemos repetir? Ir outra vez os que já foram?”. (NC180) Sendo verdade que houve alguns momentos de confusão, penso que todas as crianças tiveram oportunidade de falar e de ser ouvidas.		

Semanas de confinamento (25 de janeiro – 14 de março de 2021)

- Planificações de propostas

Leitura da história <i>O Cuquedo</i> 02/02/2021 – Encontro por zoom		
Contextualização		
Escolhi esta história, uma vez que sabia que as crianças já a conheciam e que a conseguiriam acompanhar pelo zoom, no caso de surgir algum problema com a internet.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Livro d' <i>O Cuquedo</i>	As crianças estarão sentadas à frente do computador e quem quiser participa nesta proposta.
Descrição da proposta		Estratégias
Pergunto às crianças se já conhecem a história do cuquedo. Depois, peço a quem já conhece que não conte o final aos restantes e peço que todos façam silêncio, para que todos consigam ouvir. Digo a rima dos “pozinhos de perlímpimpim” e dou início à leitura. No final, pergunto se as crianças se lembram de todos os animais que surgiram na história e proponho que, na próxima vez que nos encontrarmos, cada um traga o animal que mais gostou, seja em desenho, pintura ou construção (com embalagens, legos...).		Partilhar no ecrã um vídeo com as imagens da história, de forma a que as crianças consigam ver as imagens. Utilizar diferentes vozes enquanto conto a história.
Apreciação da proposta		

A leitura da história correu bastante bem, na medida em que todas as crianças demonstravam estar atentas à mesma, olhando para o ecrã e, no final, respondendo às minhas questões.

No que concerne à proposta final, esta acabou por ser feita pela educadora cooperante.

“Herbário”

23/02/2021 – Proposta feita através de um vídeo

Contextualização

Na sessão de zoom anterior, desafiámos as crianças a apanhar alguns elementos da natureza, na próxima vez que fossem passear. Neste seguimento, enviámos um vídeo ao grupo com algumas propostas que as crianças poderiam realizarem com o que descobriam nos seus passeios, entre elas a construção de um herbário.

Áreas de conteúdo	Recursos
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área de Conhecimento do Mundo	- Elementos da natureza recolhidos pelas crianças; - Folhas de papel; - Fita cola; - Canetas de feltro; - Jornal; - Cartão;

	- Agrafador
Descrição da proposta	
Antes de começar a construção do herbário propriamente dita, é necessário secar e prensar as flores/folhas/plantas recolhidas, durante pelo menos um dia. Posteriormente, as crianças deverão construir um caderno com folhas de papel, sendo que poderão também utilizar um caderno que já possuam. Depois, as crianças poderão decorar a capa dos seus herbários como desejarem, podendo utilizar tintas, canetas, tecido e outros matérias. Terminada a decoração da capa, as crianças deverão colocar os elementos da natureza que selecionaram, já secos e prensados, no caderno segundo a organização que decidirem e escrever (com ou sem ajuda de familiares) ao lado destas, a data em que os apanharam, onde os apanharam e com quem estavam quando os recolheram. Para além disso, fica ainda o desafio de tentarem descobrir os nomes das plantas a que pertencem esses elementos da natureza e de os escreverem perto dos mesmos.	
Avaliação	
Objetivos	
- Explorar diferentes elementos da natureza; - Utilizar materiais naturais nas suas produções artísticas; - Participar no processo de escrita; - Pesquisar alguns nomes das plantas utilizadas	
Apreciação da proposta	

Uma vez que esta proposta não foi feita quando estava com as crianças, é difícil de avaliar a adesão que teve ou as produções realizadas. Contudo, nas sessões de zoom que se seguiram, algumas crianças mostraram produções nas quais incorporavam folhas ou flores secas e prensadas. Apesar de não ter a certeza de que as crianças realizaram a proposta, acredito que algumas ideias terão sido transmitidas através do vídeo e que esta proposta poderá ter contribuído para que as crianças encarassem os elementos da natureza que os rodeia com alguma curiosidade e criatividade.

“Flutua ou não flutua” 02/03/2021 – Sessão Zoom	
Contextualização	
Numa sessão de zoom dedicada às ciências, decidimos fazer a experiência do “flutua ou não flutua”. Contudo, antes de realizar a experiência em conjunto com as crianças, realizei 2 sozinha, de forma a contextualizar o que iríamos fazer e abordar determinados conceitos.	
Áreas de conteúdo	Recursos
- Área de Conhecimento do Mundo	- 3 copos; - Água; - Mel; - Azeite; - Sal; - 1 ovo;

	- 1 colher	
Descrição da proposta		Estratégias
A primeira experiência consiste na colocação de água, mel e azeite no mesmo copo e ver o que acontece aos diferentes líquidos. No final, sintetizar o que aconteceu e explicar porquê, abordando o conceito de densidade. Na segunda experiência começo por colocar um ovo num copo de água. Depois faço o mesmo num copo de água com sal. No primeiro caso o ovo não flutua, mas no segundo já flutua. No final, sintetizo o que aconteceu e porquê, abordando novamente o conceito de densidade. No que concerne às experiências realizada em conjunto com as crianças, cada uma terá um recipiente cm água e alguns objetos. À vez, cada criança colocará alguns objetos no recipiente e verificará se estes flutuam ou não. Ao longo de todas as experiências, é fundamental ir questionando as crianças, não só de forma a manter a sua atenção, mas também como modo de fomentar o seu pensamento e a formulação de hipóteses.		- Questionar as crianças relativamente ao que acham que vai acontecer e porquê, no início e ao longo das experiências; - Incentivar as crianças a explicar o que veem; - Questionar as crianças relativamente a hipóteses que tenham para o que aconteceu, antes de explicar
Avaliação		
Objetivos		Indicadores
- Formular hipóteses sobre o que irá acontecer nas diferentes experiências; - Observar o que acontece nas diferentes experiências;		- Formula hipóteses quando questionada sobre o que pensa que vai acontecer; - Responde corretamente quando questionada relativamente ao que viu;

- Formular possíveis explicações para o que viu; - Compreender o conceito de densidade	- Oferece explicações para o que viu; - Aborda o conceito de densidade como explicação para as duas últimas experiências
Apreciação da proposta	
De modo geral, acredito que todas as experiências tenham sido bem sucedidas. As crianças participaram na formulação de hipóteses e de possíveis explicações para o que viram, utilizando depois as justificações fornecidas para essa mesma formulação, ainda que nem sempre estivessem corretas. Quanto à experiência realizada em grupo, todas as crianças se demonstraram entusiasmadas em fazer a experiência com os seus objetos e em observar os pares quando estes realizavam a experiência. Tendo dito isto, nesta experiência as crianças não formularam muitas hipóteses relativamente ao que poderia acontecer, estando mais interessadas em apenas observar.	

“Consegues imitar o desenho” 08/03/2021 – Sessão Zoom	
Contextualização	
Esta proposta surge no seguimento da leitura da história <i>Um livro</i> .	
Áreas de conteúdo	Recursos
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais	- Folhas; - Canetas de feltro

Descrição da proposta		Estratégias
Nesta proposta as crianças deverão imitar as figuras geométricas que veem no exemplo, desenhando-as pela ordem correta e com a cor correta. Começarei por pedir que as crianças dividam a folha em quatro (mostrando o exemplo) e depois irei pedir que imitem o que eu desenhei, dando tempo para que todas acabem. No final, cada criança terá a oportunidade de mostrar o que fez e iremos comparar as suas produções com o exemplo fornecido.		- Relacionar a proposta com o livro lido (ex: referimos que vamos desenhar as personagens, perguntar que personagem é que ainda não desenhámos...); - Aumentar gradualmente a dificuldade das produções que as crianças devem imitar (ir aumentando a quantidade de cores, a quantidade de figuras geométricas...); - Referir a cor de cada figura (apontando ao mesmo tempo), uma vez que no ecrã algumas cores podem parecer diferentes.
Avaliação		
Objetivos		Indicadores
- Imitar o que vê na integra; - Reconhece as figuras geométricas que utiliza		- Desenha as figuras geométricas de forma correta; - Desenha as figuras geométricas na ordem correta; - Desenha as figuras geométricas com as cores corretas; - Responde corretamente quando questionado relativamente ao nome das figuras geométricas
Apreciação da proposta		

A proposta foi bem aceite pelas crianças, que conseguiram, de forma geral, imitar o que viam ou corrigir aquando da comparação. Além disso, penso que o facto de poucas crianças estarem presentes esta sessão de zoom terá contribuído para que houvesse um maior acompanhamento das crianças, havendo mais tempo para ver as produções de cada um e comparar as mesmas com o exemplo.

10ª semana (22-26 de março de 2021)

- Planificação de propostas

Leitura do livro <i>Isto é um livro</i> 22/03/2021 – Tempo Comparticipado da Linguagem Oral e Escrita		
Contextualização		
Uma vez que, no dia em que contámos esta história pelo zoom, estavam poucas crianças presentes e tendo em conta que foi uma história que as crianças disseram ter gostado bastante, optámos por voltar a contar a história a todo o grupo.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Adaptação do livro <i>Isto é um livro</i> , em versão digital	Eu estava junto do computador e as crianças estavam sentadas à minha frente em dois semicírculos.
Descrição da proposta		Estratégias

Comecei por pedir às crianças que ouviram a história no encontro de zoom que explicassem aos amigos como era esta história e o que eles deveriam fazer ao longo da mesma. Depois contei a história, certificando-me de que todas as crianças faziam os gestos corretos antes de mudar a imagem.		Explicar às crianças que vamos ter de fazer alguns gestos ao longo da história e pedir para que cada um faça no seu lugar.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Escutar a história; - Seguir as instruções do livro	- Faz os movimentos mencionados; - Faz os movimentos mencionados de forma correta	- Registo de observação
Apreciação da proposta		
Durante a leitura do livro as crianças foram bastante participativas, fazendo todos os gestos mencionados. No final, várias crianças vieram ter comigo sorrindo e perguntando como é que a magia da história acontecia. Nos dias seguintes, algumas crianças vieram ter comigo, pedindo para voltar a contar a história, demonstrando ter gostado bastante da mesma. Mt. vem ter comigo, pedindo para contar a história “dos pontos e da magia” que contei ontem. Explico que agora K. e T. estão a utilizar o computador, mas que quando eles terminarem, poderei contá-la. (NC192)		

11ª semana (29-30 de março de 2021)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã			
Atividades e projetos	Atividades e projetos			

Comunicações	Comunicações			
Recreio/Almoço/Sesta				
Brincadeira	Caça ao tesouro			
Legenda: Verde – Momentos que irei gerir				

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se	Continuação do desenho das bandeiras (projeto dos países)	Continuação do desenho das bandeiras (projeto dos países)			
Estava planeado, mas não se concretizou					

- Planificação de propostas

Caça ao tesouro 30/03/2021	
Contextualização	
Tendo o grupo falado algumas vezes sobre o que costumava fazer na altura da Páscoa e sobre a caça aos ovos de chocolate que alguns fazem, surgiu a ideia de fazermos uma caça ao tesouro.	

Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física	- 10 pistas espalhadas pela escola; - Materiais de EF; - Ovos de chocolate	Inicialmente, as crianças estarão sentadas à mesa para ouvir a primeira pista. Depois, andarão pela escola, sempre em grupo e acompanhadas por mim, pela educadora e pela auxiliar.
Descrição da proposta		Estratégias
Esta proposta consiste numa caça ao tesouro em que as crianças terão de seguir 10 pistas até descobrirem a surpresa final. Para tal as crianças deverão trabalhar em conjunto para descobrir todas as pistas e completar alguns desafios que vão surgindo, tais como fazer um percurso, construir uma palavra utilizando as letras fornecidas, procurar a resposta a perguntas e cantar em conjunto.		No início, explicar às crianças que vamos andar pela escola e pedir para que tenham cuidado com os materiais das diferentes salas onde vão estar, apelado ainda que tenham calma, não correndo pelos corredores.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Trabalhar em conjunto com os pares; - Participar na procura de pistas; - Participar nos desafios	- Discute ideias sobre onde podem estar as próximas pistas; - Procura as pistas; - Faz o percurso de ginástica;	- Registos de observação

	- Ajuda a formar a palavra; - Procura a resposta para as perguntas; - Canta em conjunto com os pares	
Apreciação da proposta		
De modo geral a proposta foi bem sugerida, tendo todas as crianças participado e demonstrado <i>entusiasmo</i>. Contudo, houve algumas situações em que crianças demonstraram frustração perante o facto de não encontrarem pistas. Durante a caça ao tesouro o grupo demonstra-se entusiasmado, correndo para os locais indicados pelas pistas e procurando juntos as novas pistas. Quando alguma criança descobre uma pista, as restantes celebram a descoberta. Contudo, por vezes algumas crianças demonstram-se frustradas por não conseguirem encontrar nenhuma pista. Nessas ocasiões, relembra-lhe de que a caça ao tesouro não é uma competição, que estão todos a trabalhar para o mesmo e que todos são importantes para que o grupo consiga chegar ao final e descobrir a surpresa. (NC211) No final da caça ao tesouro houve ainda a possibilidade de falarmos um pouco sobre o que realmente importa e sobre o facto de nem sempre os maiores tesouros serem materiais. No final da caça ao tesouro, reunimos o grupo numa roda e eu e M. falamos um pouco sobre como, por vezes, os tesouros não têm de ser algo material, dizendo que neste caso a surpresa deles são os nossos beijinhos e abraços. Começamos a abraçar as crianças e elas vêm ter connosco abraçando-nos e dando-os beijinhos, sendo St. o único que se demonstra desapontado com a surpresa. Voltamos todos para a sala onde M. revela que afinal há ovos de chocolate e as crianças começam a celebrar. A. diz “Isto é o melhor dia de sempre!” e os amigos concordam. (NC212)		

12ª semana (5-9 de abril de 2021)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Atividades e projetos: Projeto dos países	Atividades e projetos: Projeto dos países	Atividades e projetos	Atividades e projetos: Projeto dos países	Atividades e projetos: Projeto dos países
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
Recreio/Almoço/Sesta				
TC Linguagem Oral e Escrita	TC Artes	Animação Cultural	TC Matemática e Ciências: Experiência das flores	Reunião de conselho
Legenda: Verde – Momentos que irei gerir				

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se		Conversa com as crianças sobre o que vão fazer durante o tempo dos finalistas		Visita de Marley (cão de R.)	
Estava planeado, mas não se concretizou	Continuar projeto do Espaço	Continuar projeto do Espaço	Continuar projeto do Espaço	Continuar projeto do Espaço	Continuar projeto do Espaço

- Planificação de propostas

Jogo da Barra do Lenço 7/04/2021 – Animação Cultural		
Contextualização		
Uma vez que várias crianças do grupo me pedem constantemente para lhes ensinar jogos novos, propus-lhes aprender o jogo da Barra do lenço que ainda não conheciam.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física	- Lenço	Aquando da explicação do jogo, as crianças estarão sentadas, encostadas à parede. Depois, juntar-se-ão em equipas para decidir os números de cada um e colocar-se-ão encostadas à parede ou à vedação.
Descrição da proposta		Estratégias
Neste jogo, haverá duas equipas, tendo cada uma dez elementos. No início as equipas irão reunir-se (uma com a M. outra com a Ri.) e atribuir um número a cada elemento. Quando ambas as equipas estiverem prontas, começarei o jogo dizendo “Barra ao lenço ao número x”. As crianças que a que foram atribuídas esse número devem vir a correr ter comigo e tentar apanhar o		Garantir que cada criança é chamada. Ir chamando à atenção das crianças que se esquecem do seu número, antes de as chamar.

lenço antes do seu adversário. E o jogo vai decorrendo assim sucessivamente até que todas as crianças tenham sido chamadas Ao longo do jogo vamos contando os pontos de cada equipa e no final será enunciado o vencedor.		Caso as crianças consigam jogar esta variável sem problemas, adicionar modos de deslocação ou a hipótese de tirar o lenço ao adversário.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Lembrar-se do seu número; - Tentar apanhar o lenço	- Reage ao ouvir o seu número; - Corre para apanhar o lenço	Registos de observação: Registos fotográficos
Apreciação da proposta		
Após um começo lento em que várias crianças não corriam em direção do lenço por não se lembrarem do seu número, as crianças começaram a ficar mais competitivas e atentas, esforçando-se para ganhar pontos à sua equipa. Ademais, foi um momento bastante divertido, tendo as crianças gostado do jogo e os adultos participado com animação. Ensino a Barra do Lenço ao grupo. As primeiras vezes que chamo um número, apenas uma ou nenhuma das crianças vem buscar o lenço, tendo-se esquecido do seu número atribuído. À medida que continuamos a jogar, contudo, as crianças começam a correr assim que o seu número é chamado. Quando o jogo acaba, as crianças comentam que queriam jogar mais. Explico que temos de ir lanchar, mas que amanhã poderemos jogar mais. (NC227) Assim, as crianças aprenderam o jogo sem variações, mas bem e com as regras interiorizadas, tanto que depois repetiram várias vezes esta brincadeira.		

M.M., M.L., A., K. e Mi. vêm ter comigo, pedindo mais uma vez para jogar à Barra ao Lenço. Explico às crianças que vou almoçar, mas que podem jogar sozinhos e que quando eu voltar me junto a eles. (NC230)

13ª semana (12-16 de abril de 2021)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Atividades e projetos: Continuar projeto do Espaço Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Visualização do vídeo do grupo na sala 1 de creche; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países
Ginástica		Ginástica		
Recreio/Almoço/Sesta				
Momentos dos finalistas: histórias e pequenos jogos				
TC Linguagem Oral e Escrita: Poesia	TC Artes: Picasso	Animação cultural: Jogo do Espelho	TC Matemática: Todo e as metades	Reunião de conselho
Legenda:				
Verde – Momentos que irei gerir				

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se				Visualização do vídeo	
Estava planeado, mas não se concretizou	Continuar projeto do Espaço		Visualização do vídeo	Continuar projeto do Espaço; TC Matemática	

- Planificações de propostas

Poesia		
19/04/2021 – TC da Linguagem Oral e Escrita		
Contextualização		
Tendo algumas crianças feito diversas referências a rimas e a brincadeiras com rimas, e uma vez que temos falado sobre diferentes formas de arte, optámos por introduzir a poesia ao grupo de crianças.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais	- 2 livros de poesia; - 1 livro de prosa; - Livros “Os melhores poemas para crescer”	As crianças estarão sentadas em redor da mesa.

Descrição da proposta		Estratégias
Começarei por contextualizar esta proposta, lembrando as diferentes formas de arte de que temos falado e mencionando que hoje lhes mostrarei outra: a poesia. Antes de explicar às crianças o que é poesia, passarei pelo grupo três livros diferentes, dois com poesia e um sem poesia, e pedirei às crianças que vejam com atenção os três livros e me digam o que acham que é poesia. Depois, farei uma síntese do que foi dito pelas crianças, acrescentando alguns aspetos que não tenham sido ditos pelas crianças de forma a explicar às crianças o que é a poesia. Tendo explicado às crianças que nem sempre a poesia é interpretada da mesma forma por diferentes pessoas, pedir-lhes-ei que oiçam com atenção os poemas que vou ler e que cada um tente imaginar aquilo que está a ouvir. Acrescentarei ainda que não irei mostrar as imagens e que, no final, cada um vai desenhar aquilo que imaginou e iremos comparar os desenhos para ver se todos pensaram no mesmo. No final, à medida que as crianças vão explicando aquilo que desenharam e porquê, vou escrevendo o que dizem na sua folha. No final teremos uma conversa final, na qual refletimos sobre a quantidade de diferentes desenhos que tivemos.		Mostrar o livro de prosa e o livro de poesia lado a lado para que as crianças possam comparar os dois tipos de texto.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Reconhecer que a poesia tem uma estrutura diferente dos outros tipos de texto;	- Refere o facto de nos livros de poesia, o texto ter uma estrutura mais estreita;	Registos de observação

- Compreender que o mesmo poema pode ter diferentes interpretações	- Participa na conversa final, referindo que os diferentes desenhos são representações válidas dos poemas ouvidos	
Apreciação da proposta		
Apesar de considerar que as crianças conseguiram reconhecer determinadas características da poesia, nomeadamente a sua estrutura, e compreender que o mesmo poema pode ter diferentes interpretações, nesta proposta foi notória uma falta de atenção das crianças, principalmente no momento da leitura dos poemas. Assim, apesar de diversas crianças terem desenhado as suas mães ou uma pessoa a ouvir a neve (no seguimento dos poemas lidos), outras fizeram desenhos relacionados com exemplos que eu tinha dado anteriormente ou com nada do que tínhamos falado. A. entrega-me o seu desenho e quando pergunto o que desenhou, esta responde-me que desenhou uma floresta porque eu tinha falado de uma floresta. Agradeço-lhe e guardo o seu desenho. (NC238) R. vem-me mostrar o seu desenho. Pergunto o que desenhou e este não me sabe responder. Quando todos acabam de desenhar, reparo que apenas sete das crianças desenharam aquilo que imaginaram ao ouvir os poemas que li. (NC239) Isto aconteceu apesar de as crianças estarem caladas e de eu ter explicado três vezes o que era suposto representar no desenho. Estando isto de certa forma relacionado com o grupo de crianças, no dia seguinte falei com o mesmo durante a reunião da manhã. Por outro lado, refletindo sobre outras possíveis razões, penso em situações futuras poderei recorrer a poemas mais curtos ou mais adequados à idade das crianças. Apesar de metade das crianças ter compreendido aquilo que li (inclusivamente crianças de 3 anos), penso que a restante metade não compreendeu por estes não terem sido cativantes para si.		

Picasso

13/04/2021 – TC das artes

Contextualização		
Tendo uma criança do grupo partilhado, numa Reunião da Manhã, o facto de o seu irmão ter feito um trabalho sobre o Picasso e de esta ter feito um desenho de uma das suas pinturas, surgiu no grupo a vontade de aprender mais sobre o Picasso e as suas obras.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais	- Computador; - Powepoint com imagens do Picasso e das suas obras	As crianças estarão sentadas em frente ao computador.
Descrição da proposta		Estratégias
Este momento consistirá apenas numa breve apresentação ao grupo sobre o Picasso, sobre onde nasceu e com que idade começou a pintar. Posteriormente, mostrarei às crianças algumas das suas obras, conversando com estas sobre o que cada uma pensa que a imagem representa e revelando no final o que está realmente representado na pintura. Finalmente, falaremos também sobre o que é uma pintura abstrata, partindo dessa comparação entre o que as crianças veem e o que o artista quis representar. No final perguntarei às crianças se têm interesse em replicar algumas pinturas de Picasso com M.L. fez em casa e, caso as crianças concordem, faremos essas réplicas nos dias seguintes.		Apresentar a bandeira de Espanha e perguntar ao grupo do Projeto dos Países em que país acham que Picasso nasceu. Perguntar a crianças que ainda não tenham participado o que acham que está representado nas imagens.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos

- Participar na conversa sobre o que está representado nas imagens; - Compreender o que é a pintura abstrata	- Participa na conversa, dando a sua opinião; - Menciona algumas características da arte abstrata, nomeadamente o facto de nem tudo ser representado de forma semelhante à realidade	Registos de observação
Apreciação da proposta		
Esta proposta correu bastante bem no sentido em que as crianças não só foram participativas durante a conversa, dando a sua opinião relativamente ao que viam, mas também demonstraram interesse em, posteriormente perceber melhor aquilo que viam nas pituras de Picasso. Mostro imagens de pinturas do Picasso e as crianças dizem o que veem. Mostro o quadro "Busto de Mulher" e as crianças dizem que é uma vaca, um burro, um cowboy. Digo que era uma das namoradas de Picasso e as crianças riem-se. Mostro a quadro "Mulher chorando" e D. diz que é um zombie e T. diz que vê um polvo. Pergunto a S. o que esta vê e ela responde "Uma borboleta". Faço notar o facto de as crianças terem visto coisas bastante diferentes. (NC240) Quando o grupo vai lavar as mãos para ir lanchar, S. aproxima-se do computador e pergunta "Isto é o cabelo?" apontando para o cabelo da senhora. Respondo que sim e S. começa a passar o dedo pela imagem, apontando para vários pormenores da imagem. Vou dizendo o que ela está a apontar à medida que ela o faz. Depois S. fica a olhar para a imagem. Pergunto se posso tirar a <i>pen</i> e S. acena. Retiro a <i>pen</i> e digo "Vá, vamos lanchar.". Dou-lhe a mão e vamos para a casa de banho. (NC241) Este interesse tornou-se depois mais uma vez evidente, quando as crianças quiseram explorar as pinturas do artista, fazendo réplicas das mesmas.		

Jogo do Espelho

14/04/2021 – Animação Cultural

Contextualização		
Tendo reparado que a dramatização é uma área com que as crianças estão pouco familiarizadas, mas da qual demonstram gostar, optei por introduzir uma proposta que promovesse a consciencialização corporal e facial das crianças.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	- Telemóvel; - Colunas de som	O grupo começará por ouvir a explicação sentado numa roda. Posteriormente, as crianças estarão em pares, dispersas pela sala.
Descrição da proposta		Estratégias
Este jogo consiste numa exploração musical e corporal. Assim, as crianças estarão em pares, sendo um elemento a pessoa que decide os movimentos e o outro o espelho. Quando a música começar, uma das crianças deverá movimentar-se de acordo com a mesma e o seu par deverá imitar os seus movimentos e expressões faciais. As músicas vão mudando ao longo do tempo, sendo algumas mais calmas e outras mais aceleradas. Do mesmo modo, também as funções das crianças vão trocado à medida que eu for dizendo.		Inicialmente, ser eu a escolher os pares, de forma a evitar distrações durante a proposta e garantindo que as crianças mais novas ficam com algumas das mais velhas. Se a proposta estiver a correr bem ou se se verificar que os pares estão a fazer bastantes movimentos repetidos, darei às crianças a possibilidade de escolherem os seus próprios pares.
Avaliação		

Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Movimentar-se de acordo com a música; - Realizar movimentos e expressões faciais variadas; - Imitar o seu par	- Movimenta-se de acordo com o ritmo e andamento da música; - Movimenta-se de diferentes formas utilizando várias partes do seu corpo; - Faz diferentes expressões faciais; - Imita aquilo que a pessoa à sua frente faz	- Registos de observação; - Registos fotográficos
Apreciação da proposta		
Durante este jogo, a maior parte das crianças conseguiu explorar diferentes partes do seu corpo e imitar o que o seu par fazia. Contudo, houve algumas crianças que se mostraram um pouco constrangidas ao início, o que considero compreensível tendo em conta que este não é um tipo de proposta com a qual estejam familiarizadas. Neste sentido, acredito que a possibilidade de escolherem os pares na segunda metade da atividade foi bastante positiva, não só no sentido de criar maior diversidade de movimento e expressões faciais, mas para que as crianças também pudessem estar com alguém com quem se sentissem confortáveis a fazer este jogo. Quando começamos o jogo do espelho, reparo que alguns pares estão parados. Aproximo-me de St. e M.L. e M.L. diz-me que St. não quer fazer. Mi. vem também ter comigo, dizendo que S. não a quer imitar. Sugiro que Mi. e M.L. façam juntas. Depois falo com S. e St. e faço movimentos para que estes me imitem. St. começa por me imitar, mas assim que vê que S. está parada, deixa de fazer os movimentos que estou a fazer. (NC243) Quando digo que os pares podem mudar, T. vai ter com St., dizendo que vai ser o espelho. St. sorri e começa a imitar o amigo. (NC244)		

Uma vez que as crianças estavam um pouco agitadas por estarem envolvidas numa nova experiência, não cheguei a colocar músicas mais animadas, tendo considerado importante promover alguma tranquilidade durante a propostas.

14ª semana (19-23 de abril de 2021)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Atividades e projetos: Realização de instrumentos; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Continuação instrumentos; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Fazer bolo de aniversário R.; Continuação instrumentos; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Visualização do vídeo da sala 3 creche; Continuação instrumentos; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Continuar instrumentos; Continuar projeto Países
Ginástica		Ginástica		
Recreio/Almoço/Sesta Momentos dos finalistas: histórias e pequenos jogos; esculturas				
TC Linguagem Oral e Escrita: “Sons e Imagens”	TC Artes: Continuar réplicas Picasso	Animação cultural: Origamis	TC Ciências: Todo e as metades	Reunião de conselho
Legenda: Verde – Momentos que irei gerir				

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se	Ginástica no exterior (não estando a professora de E.F., fiz um percurso no exterior)			Visualização do vídeo	Sessão APAR
Estava planeado, mas não se concretizou		Continuar projeto do Espaço	Visualização do vídeo	Continuar projeto do Espaço; TC Matemática	

- Planificações de propostas

“Sons e Imagens” 19/04/2021 – TC Linguagem Oral e Escrita		
Contextualização		
Esta proposta surgiu, na medida em que, notando que as crianças tinham alguma facilidade em reconhecer as letras na sua forma escrita, tinham também alguma dificuldade em perceber a que letras correspondiam determinados sons (consciência fonológica). Assim, procurei com a presente proposta, promover um momento em que as crianças explorassem os sons que cada letra faz.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo

- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Saco com letras; - Imagens de diferentes animais e objetos	As crianças estarão em grande grupo em redor da mesa.
Descrição da proposta		Estratégias
Tendo as imagens espalhadas pela mesa, pedirei a uma criança que tire uma letra do saco. Depois, pedirei que a criança me diga que letra tirou e falaremos sobre os sons que dizemos com essa letra. Tendo definido esse som, pedirei à criança que procure a imagem cuja palavra comece pelo mesmo. Quando a criança descobrir a imagem, passarei a outra criança e assim em diante até que todas as crianças tenham descoberto a sua imagem. No final, pedirei que cole a sua letra e imagem numa folha, que escrevam a letra e desenhem a imagem, escrevendo também o seu nome.		Pedir ajuda às restantes crianças quando um elemento do grupo não consegue responder, mas dar sempre oportunidade para que tentem sozinhos em primeiro lugar.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Reconhecer um som que dizemos com a letra que lhe calhou; - Reconhecer o fonema inicial das palavras representadas por imagens; - Estabelecer uma ligação entre o som da sua letra e o primeiro fonema de uma palavra	- Diz pelo menos um som que possa ser representado pela letra; - Refere o primeiro fonema de cada palavras, enquanto procura a que tem o fonema desejado; - Descobre a imagem que representa a palavra que começa pelo som desejado	Registos de observação
Apreciação da proposta		

Tendo falado com Ri., auxiliar de ação educativa, sobre a melhor maneira de realizar esta proposta, esta sugeriu-me fazer em pequenos grupos enquanto ela continuava os registos que tinha para fazer.

Tendo falado com a Ri. sobre a melhor forma de pôr em prática a proposta dos “Sons e as suas imagens”, chegámos à conclusão que seria melhor fazê-lo em pequenos grupos. Explico ao grupo que o Tempo Comparticipado de hoje será em pequenos grupos e pergunto quem se quer juntar a mim para um pequeno jogo. Mt., M.M., A. e L. vêm ter comigo dizendo que querem e sentamo-nos uma mesa. Passado algum tempo, M.I. junta-se a nós. (NC252)

Assim, esta atividade foi feita por três pequenos grupos, tendo depois optado por não a fazer com todos. Isto porque, apesar de as crianças que fizeram esta proposta terem sido capazes de identificar os fonemas em questão e perceber que palavras tinham esses fonemas, apercebi-me de que para algumas crianças este momento não estava a ser significativo e que o facto de estar a mostrar imagens enquanto falava de palavras estava a tornar-se um pouco confuso.

M.M. retira a letra A e o grupo fica a olhar para as imagens. L. pergunta se a imagem correspondente é óculos ou vulcão. A. pergunta se é Japão. Peço às crianças que tentem procurar o som, em vez de simplesmente apontarem para as imagens. Mt. pega na imagem do arco-íris e diz “Arco-íris! A A Arco-íris!”. Digo “Muito bem Mt.! Arco-íris.” E Mt entrega a imagem a M.M.. (NC253)

(...) Mi. e M.L. conseguem encontrar facilmente as suas imagens, contudo Cr. e S. têm alguma dificuldade. (NC254)

Quando C., Ma. e K. vêm fazer a proposta, percebo que as crianças não estão a conseguir fazer o que é pedido. Tento dar algumas pistas, mas as crianças não conseguem identificar o som das letras nas imagens e apenas vão apontando para diferentes imagens até acertarem. Assim, optei por não chamar mais nenhum grupo, na medida em que percebi que a proposta não estava, de facto, a ser significativa para as crianças. (NC255)

Assim, tendo depois falado com a educadora cooperante, esta sugeriu-me que propusesse às crianças um momento semelhante, mas em grande grupo e em que nos focássemos em apenas um fonema fazendo uma lista de palavras que tivessem um determinado som, o que acabei por fazer na semana seguinte.

Origami		
21/04/2021 – Animação Cultural		
Contextualização		
Tendo o grupo do Projeto dos Países descoberto a arte japonesa chamada Origami, rapidamente decidiram que queriam aprender a fazer algo utilizando essa forma de arte. Sugeri que levássemos a proposta ao resto do grupo e estes aceitaram. Tendo falado com todos durante a Reunião de Conselho, decidimos fazer Origamis no momento de Animação Cultural.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes -Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática	- 20 folhas de papel; - Powerpoint com imagens; - Lápis e canetas;	O grupo estará em redor da mesa.
Descrição da proposta		Estratégias

A proposta terá início com uma breve contextualização de o que é o Origami, de onde vem e para que serve, através da apresentação de algumas imagens no computador. Terminada a breve apresentação, explicarei às crianças que hoje lhes ensinarei a fazer um coração, mas que deixarei no computador da sala alguns vídeos de como fazer um cão e um barco, bem como o o coração. Depois entregarei a cada criança uma folha de papel e pedirei que cada uma corte um pedaço da sua folha de forma a ficar com um quadrado de papel, exemplificando com a minha própria folha. Tendo cada criança o seu quadrado, começarei a explicação de como se faz o coração, exemplificando na minha folha e esperando entre cada instrução, de forma a que todas as crianças consigam acompanhar. Tendo todas as crianças terminado o seu coração, darei a opção a quem quiser de decorar o seu origami utilizando lápis ou canetas.			Pedir a algumas crianças do Projeto dos países para completarem alguma informação sobre o Origami. Ir sempre mencionando as figuras geométricas que o papel vai tendo. Andar em redor da mesa, ajudando as crianças que estejam com dificuldades.
Avaliação			
Objetivos		Indicadores	Instrumentos
- Compreender como se faz um Origami; - Compreender de onde vem o Origami; - Compreender para que serve o Origami; - Reconhecer as características de determinadas figuras geométricas (triângulo e quadrado)		- Utiliza apenas a técnica de dobragem aquando da elaboração do seu Origami; - Responde às questões que vão sendo colocadas ao longo e depois da breve apresentação inicial; - Assume uma atitude tranquila durante a realização do Origami;	Registos de observação

	- Representa corretamente as figuras geométricas quando lhe é pedido que o faça.	
Apreciação da proposta		
De modo geral, o grupo conseguiu acompanhar bem a realização do Origami, conseguindo a maioria das crianças fazer o seu Origami com pouca ajuda. Além disso, nos casos em que as crianças não conseguiam fazer os Origamis sozinhas, puderam contar com o auxílio dos pares. Enquanto fazemos os origamis, a maior parte das crianças consegue acompanhar as instruções. Olho para a folha de M.I. e reparo que esta ainda não fez nenhuma dobra. Peço a M.M. e a St., que estão ao pé dela, para a ajudarem e estes fazem-no. Agradeço a atitude das crianças e continuo a fazer o origami com as outras crianças. K. para e fica a olhar para o seu papel, quando peço ao grupo para dobrar a parte de cima da folha até à risca do meio. T. olha para ele e diz “É fácil, olha.”, mostrando ao amigo o que fez e depois ajudando-o a fazer na sua própria folha. (NC262) As crianças foram também falando sobre que tipos de origami existem e que animais podem ser representados através do mesmo ao que o grupo do projeto foi respondendo com aquilo que já tinham visto durante o momento de pesquisa. Ademais, as crianças souberam, de forma geral, representar as figuras geométricas referidas, apesar de muitas terem esperado até que eu fizesse as figuras, antes de as fazerem na sua própria folha. Tendo dito isto, também forma muitas vezes surgindo alguns comentários em que as crianças mencionavam os nomes das formas geométricas (ex: “Olha, o teu triângulo tem de estar assim.”).		

15ª semana (29-30 de abril de 2021)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira

Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Atividades e projetos: Registo proposta Origamis; Continuar projeto Países; Construir instrumentos	Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países; Continuar instrumentos	Atividades e projetos: Continuar registos; Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países; Continuar instrumentos	Atividades e projetos: Continuar registos; Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países; Continuar instrumentos	Atividades e projetos: Continuar registos; Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países; Continuar instrumentos
Ginástica	Comunicações: Ver projeção com sala 2 creche	Ginástica		
Recreio/Almoço/Sesta Momentos dos finalistas: histórias e pequenos jogos (jogo mimica, jogo objeto imaginário, história “o dia em que os lápis desistiram”, conversa sobre o que é a liberdade); esculturas				
TC Linguagem Oral e Escrita: “Que palavras têm este som?”	TC Artes: Mandalas	Animação cultural: Jogo Muralha da China	TC Matemática: O todo e as partes	Reunião de conselho
Legenda: Verde – Momentos que irei gerir				

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se					
Estava planeado, mas não se concretizou	Registo da proposta dos origamis				

- Planificações de propostas

“Que palavras têm este som?” 26/04/2021 – TC Linguagem Oral e Escrita		
Contextualização		
Após ter percebido que a proposta “Sons e imagens” não estava a ser significativa para as crianças e que, de facto, não estava a ir ao encontro dos objetivos delineados, procurei propor ao grupo outro momento que também permitisse desenvolver a consciência fonológica, mas de uma forma mais aberta e intuitiva.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área de Expressão e Comunicação - Subdomínio das Artes Visuais	- Folha de papel; - Caneta; - Cartolina; - Régua;	Na primeira fase, o grupo estará todo junto em redor da mesa. Na segunda fase, estarei numa mesa e as crianças virão, duas a duas, escrever uma palavra ou fazer um desenho que a ilustre.

	- Canetas de feltro/ lápis de cor	
Descrição da proposta		Estratégias
Começarei por enquadrar a proposta, lembrando ao grupo a proposta que fizemos no TC da Linguagem Oral e Escrita da semana passada. Depois irei propor que façamos uma lista de palavras que tenham um determinado som. Para tal, pedirei a uma criança que escolha uma palavra e a outra que selecione um som dessa palavra (pensando antes com a criança, quais são os vários sons que essa palavra tem). Depois, irei perguntar às crianças, que palavras conhecem que também tenham esse som. Numa segunda fase, não necessariamente no mesmo dia, irei pedir às crianças que escrevam as palavras selecionadas e as ilustrem, organizando-as numa tabela que possa ficar na sala.		Pedir a algumas crianças que fizeram a proposta da semana passada para explicarem aos pares o que estivemos a fazer. Utilizar a estratégia de rodar a caneta para selecionar as crianças que vão escolher a palavra e o som.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Reconhecer diferentes fonemas numa palavra; - Reconhecer palavras que tenham um determinado fonema; - Escrever corretamente as palavras; - Ilustrar as palavras	- Refere vários fonemas da palavra selecionada; - Nomeia pelo menos uma palavra com o fonema escolhido; - Escreve a palavra conforme está escrita no exemplo; - Faz um desenho que represente a palavra	- Notas de campo; - Registos fotográfico
Apreciação da proposta		

Tendo esta proposta surgido no seguimento de outra, importa comparar dizendo que acredito que esta tenha sido bem-sucedida e mais significativa para as crianças que a anterior. Deste modo, penso que o facto de ter sido em grande grupo contribuiu para que as crianças estivessem mais envolvidas e que partindo das partilhas dos pares, também elas se lembrassem de outras palavras. Ademais, o facto de terem sido eles a escolher o som possibilitou que compreendessem melhor e se apropriassem mais do mesmo. Esta proposta permitiu, assim, um momento significativo de grande grupo em que as crianças puderam fomentar a sua consciência fonológica.

Enquanto as crianças pensam em algumas palavras que conheçam com o som "ne", A. diz "Benedita! Benedita tem " ne"." ao que eu respondo "Muito bem A.. Benedita tem "ne".". Mi. olha à volta da sala e diz "M. também tem "ne"!". Passado algum tempo Cr. Faz nota que o seu nome também tem "ne". (NC279)

Pergunto a St. se este conhece alguma palavra com o som "ne" e este responde que não. Dou-lhe uma pista, dizendo-lhe que há algo no céu que tem esse som. St. começa por dizer "céu" ou "sol", mas eventualmente acaba por dizer "nuvens". Passado algum tempo, St. está a olhar para o cordão das suas calças e diz "Nó! Nó! Nó!". (NC280)

Quanto ao registo desta proposta, tendo as crianças dito vários nomes com para a lista de palavras, em vez de desenhos, o grupo colocou fotografias e imagem retiradas da *internet*, tendo depois cortado e colado as mesmas, bem como escrito as palavras mencionadas.

Mandalas

27/04/2021 – TC Artes

Contextualização

A presente proposta surge na medida em que este é um grupo que fala bastantes vezes sobre métodos de relaxamento, uma vez que existe essa necessidade de parar um pouco e acalmar os pensamentos. Para além disso, já algumas crianças falaram sobre as Mandalas em momentos de grande grupo.

Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Subdomínio das Artes Visuais - Área da Formação Pessoal e Social	- Computador; - Powerpoint com imagens de mandalas; - Folhas; - Lápis de cor / canetas de feltro	Na primeira fase o grupo estará sentado em dois semicírculos em frente ao computador. Na segunda fase as crianças estarão sentadas nas mesas da sala ou da sala das artes.
Descrição da proposta		Estratégias
Começarei por mostrar ao grupo alguns exemplos de mandalas, explicando a sua origem e o seu significado, com recurso ao powerpoint. As crianças que demonstrarem interesse em fazê-lo, poderão fazer as suas próprias mandalas, que serão depois impressas e ficarão disponíveis na sala para que os pares as possam colorir quando quiserem.		No início, colocar a música que o grupo costuma ouvir antes dos momentos de grande grupo e, a partir daí, falar sobre diferentes estratégias de relaxamento, antes de falar sobre as mandalas. Ir questionando as crianças relativamente às características das mandalas que conseguem observar.

Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Reconhecer características das mandalas (simetria, formas geométricas, várias cores...); - Compreender a utilidade das mandalas quando necessita	- Responde quando questionado relativamente às características das mandalas; - Representa a mandala com algumas das suas características; - Em momentos de agitação, faz ou colore uma mandala	- Notas de campo; - Registos fotográficos
Apreciação da proposta		
Esta proposta for bastante bem-sucedida, tendo as crianças compreendido para que serviam as mandalas e tendo demonstrado bastante interesse em pintá-las e desenhá-las. Começo por explicar o que são as mandalas e para que servem. O grupo ouve tudo com poucas interrupções. No final, pergunto ao grupo quem quer experimentar pintar uma e todas as crianças poem o braço no ar. Eu e a educadora cooperante vamos rapidamente imprimir mais exemplares, mas a impressora está avariada. Voltamos para a sala e damos as mandalas que temos a algumas crianças, sugerindo às restantes que tentem desenhar as suas próprias mandalas. As crianças seguem a sugestão, mas as que não tinham mandalas perguntam se amanhã poderão pintar. Respondo que sim e que amanhã trarei algumas mandalas para ficarem na nossa sala e para poderem pintar quando quiserem. (NC275) Como está a chover, as crianças têm de vir para a sala. L. pergunta-me se já há mandalas para pintar e eu respondo que sim, mostrando-lhe as mandalas que trouxe. L. senta-se a pintar e rapidamente o resto das crianças se junta, pintando e cortando mandalas. Quando vamos para a reunião da manhã, as crianças guardam as mandalas, perguntando se depois poderão continuar a pintá-las. (NC276)		

M.L. pede-me mais uma mandala para pintar e eu faço notar que já é a terceira que pinta, sugerindo-lhe que tente desenhar uma quando acabar de pintar a que tem na mão. M.L. acena com a cabeça e quando termina a mandala vem ter comigo dizendo "Agora vou desenhar uma.". (NC277)

Assim, para além deste interesse das crianças, importa salientar o modo como as crianças pintava e desenhavam as mandalas. Com efeito, estes momentos eram muitas vezes acompanhados por música tranquila e durante os mesmos, as crianças estavam sempre calmas e focadas na sua mandala e sem interromper a pintura ou desenho dos pares.

Jogo da Muralha da China 28/04/2021 – Animação Cultural		
Contextualização		
Durante o uma pesquisa para o projeto dos países, um grupo de crianças descobriu a Muralha da China. Comentei que conhecia um jogo com esse nome e as crianças pediram todas que lhes ensinasse o jogo. Depois de falarmos, concordámos que traríamos essa sugestão ao grupo. No dia seguinte, ensinei o jogo ao grande grupo.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física	- Fita cola grossa para fazer a linha	Aquando da explicação do jogo, as crianças estarão sentadas, encostadas à parede. Depois, começaram todas num lado da linha.
Descrição da proposta		Estratégias

Neste jogo, grupo deverá deslocar-se para um lado de uma linha enquanto uma criança se coloca em cima da mesma. Assim que começa o jogo, o grupo deverá deslocar-se para o lado contrário da linha. Aquando deste deslocamento a criança que se encontra sobre a linha deverá tentar apanhar os colegas através do toque. Quando um elemento do grupo é apanhado por quem está na linha deve então deslocar-se para a mesma e passa a fazer parte da “muralha”, passando assim a tentar apanhar os colegas.		Diminuir ou aumentar o tamanho do campo, de modo a dificultar ou facilitar o jogo, conforme necessário. Depois de explicar ao grupo o jogo, perguntar ao grupo do Projeto dos Países porque acham que este se chama “Jogo da Muralha da China”.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Compreender a relação entre o tamanho da muralha formada pelo grupo e o nome do jogo; - Respeita as regras do jogo	- Quando questionado, explica a razão para o nome do jogo; - Joga conforme as regras	Registos de observação: Registos fotográficos
Apreciação da proposta		
O jogo correu de forma geral bastante bem, tendo as crianças cumprido, na sua maioria, as regras explicadas e tendo todos demonstrado terem gostado do jogo. Durante o jogo da Muralha da China, Mt. é Mg. passam algumas vezes por trás de mim, apesar de ter dito que não o poderiam fazer. Peço que se juntem à muralha e as crianças não voltam a passar por trás de mim. (NC280) Quando o jogo termina, as crianças pedem-me para continuarmos a jogar. Explico que vamos lanchar, mas que depois poderiam continuar o jogo. Ao terminarem o lanche, as crianças vão a correr para o local onde estávamos a jogar e pedem-me para ser eu a dizer quando devem		

passar de um lado para o outro. Explico que me vou embora, mas incentivo as crianças a tentarem jogar sozinhas, contando juntas até três antes de passar a muralha. (NC281)

Ademais, R. e T. souberam responder à minha questão, relacionando corretamente o nome do jogo com a dimensão do monumento.

O todo e as metades		
29/04/2021 – TC da Matemática		
Contextualização		
É habitual haver nas horas dos lanches, algumas conversas relativamente à quantidade de maçãs ou pães que as crianças querem, sedo que algumas crianças comem duas metades em vez de apenas comerem uma maçã ou pão. Neste sentido, sugerimos ao grupo fazer uma atividade com as metades e as crianças aceitaram de imediato.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática	- Pizas de papel; - Caixa de pizas de papel; - Tesoura; - Plasticina	O grupo estará sentado à mesa.
Descrição da proposta		Estratégias

Depois de dizer ao grupo que trouxe pizzas para todos, pedirei para contarmos juntos quantas pessoas estão na sala. De seguida, mostrarei a caixa com pizzas 12 e pergunto se acham que dá para cada um comer uma, perguntado o que devemos fazer para que todos tenham pizzas. Tendo as pizzas divididas em metades, dividirei o grupo em subgrupos, dividindo depois pizzas inteiras e metades por estes e perguntando quem tem mais em cada situação. No final, cada criança fará duas pizzas com o mesmo tamanho com plasticina, dividindo uma em metades. Depois falaremos sobre se alguma pizza tem maior quantidade que outra, refletindo sobre o facto de cortar as pizzas não alterar a quantidade de pizzas que temos.		Questionar as crianças relativamente ao modo como devo cortar as pizzas ao meio, de forma a ter metades (têm de ser iguais). Ir questionando as crianças relativamente. Sugerir que juntem as metades, de forma a perceberem quantas pizzas inteiras têm.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Compreender que duas metades são o mesmo que 1 inteira; - Compreender que para ser metades, as duas partes devem ser iguais	- Junta duas metades a fazer uma pizza; - Afirma que, por exemplo 4 pizzas são mais do que 6 metades; - Divide a sua pizza em metades iguais	Registos de observação; Registos fotográficos
Apreciação da proposta		
Esta proposta foi bastante bem aceite pelo grupo que, sabendo que esta já era para acontecer há algumas semanas, já estavam entusiasmados por finalmente saber o que íamos fazer. Chegámos a conclusões bastante interessantes e as respostas que as crianças iam dando às minhas questões resultavam muitas vezes em novos tópicos de discussão.		

Contamos as pessoas que estão na sala e ficamos a saber que somos 24. Quando pergunto ao grupo se com apenas 12 pizzas, posso dar uma a cada um, as crianças dizem que não. Pergunto o que podemos fazer para todos terem piza e A. diz "Já sei! Temos que partir em metades!". Digo "Muito bem A.. Então é se eu cortar assim, estou a cortar em metades?" (fazendo com o dedo um corte imaginário na piza). As crianças respondem-me que não, pois as metades têm de ser iguais. (NC285)

Quando pergunto que grupo tem mais pizzas, as crianças respondem que é o grupo com 8 metades, dizendo "Porque tem 8 pizzas.". Pergunto "Eles têm 8 pizzas?", as crianças voltam a contar e respondem-me que sim, pelo que volto a perguntar "Só 8 pizzas inteiras?". Quando as crianças respondem que são 8 metades, pergunto às crianças quantas pizzas inteiras são. Ambos os subgrupos juntam as metades que têm para perceber quantas pizzas inteiras têm. (NC286)

T. corta a sua piza de plasticina em quartos e eu mostro o resultado ao grupo, falando um pouco sobre isso. Depois faço o mesmo na minha piza e pergunto se alguma das minhas pizzas tem mais que a outra. L. diz que sim, que a dos quartos tem mais que a inteira. M. junta os quartos e volta a perguntar e L. diz que são iguais. (NC287)

M. pede às crianças para fazerem bolinhas com a plasticina que têm e para as contarem no final. K. diz que só sabe contar até 10. Vou ter com ele e sugiro que contemos juntos. Conto com ele até 12 e, percebendo que a criança está a contar comigo paro de contar. K. vai contando sozinho e, quando este se engana, volto a contar com ele, repetindo este processo até contarmos 50 bolinhas. Quando chega ao 30 e ao 40, K. fica a olhar para mim, digo-lhe os números e ele diz os que se seguem sozinhos. (NC288)

Deste modo, pra além de ter ido ao encontro dos objetivos pensados, esta proposta também possibilitou um momento lúdico e significativo, tendo as crianças partilhado no diário do dia seguinte que gostaram desta atividade e de fazer e cortar as suas pizzas.

16ª semana (3-7 de maio de 2021)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Registo proposta Poesia; Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Registos Mandalas e Origamis; Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Registo das Metades; Registo jogo Muralha da China; Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países
Ginástica		Ginástica		Comunicações: Projeto das borboletas, sala 1
Legenda: Verde – Momentos que irei gerir				

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se					
Estava planeado, mas não se concretizou	Continuar projeto Espaço	Continuar projeto Espaço	Continuar projeto Espaço	Continuar projeto Espaço	Continuar projeto Espaço; Continuar projeto dos países

17ª semana (10-14 de maio de 2021)

- Planificação da semana

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã
Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Continuar projeto Países	Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Comunicação projeto Países		Atividades e projetos: Continuar projeto Espaço; Avaliação projeto Países

Ginástica		Ginástica		Comunicações: Comunicação projeto Espaço
Legenda: Verde – Momentos que irei gerir				

- O que se concretizou e não se concretizou

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Não estava planeado, mas concretizou-se					
Estava planeado, mas não se concretizou	Continuar projeto Países	Continuar projeto Espaço	Continuar projeto Espaço		Comunicação projeto Espaço

Planificações do Projeto dos Países

Momentos de pesquisa para o Projeto dos Países Março e abril de 2021		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo

- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área do Conhecimento do Mundo - Área de Formação Pessoal e Social	- Computador: - Livros; - Folhas de papel; - Canetas	O grupo estava na biblioteca sentado em frente ao computador ou dos livros.
Descrição da proposta		Estratégias
Iniciar os momentos de pesquisa com uma conversa em que decidimos/relembramos o que tínhamos decidido que íamos fazer. Depois decidimos o que cada criança vai escrever no computador de forma a encontrarmos o que precisamos e as imagens que cada criança irá escolher. Esta decisão também poderá acontecer ao longo da própria pesquisa, quando não é possível prever de forma tão delineada o que vamos encontrar com a nossa pesquisa. Exemplificado, ao pesquisarmos as bandeiras, sabemos que cada país tem apenas uma bandeira e por isso é apenas necessário que uma criança escolha a imagem, mas se pesquisarmos comidas ou monumentos, já haverá mais imagens para selecionar. Nas pesquisas os livros, as crianças pesquisam os países definidos, normalmente através da bandeira e vão observando as imagens, fazendo inferências relativamente ao que acham que está a ver. Depois, eu leio o que está escrito nas páginas e registo nas folhas o que as crianças acharem relevante para o nosso projeto.		No início de cada pesquisa, relembrar o que já temos feito e falado. Depois falar sobre o que vamos pesquisar, decidindo com as crianças o que vamos procurar saber em cada momento de pesquisa e por que ordem. Ajudar as crianças no processo de escrita, inicialmente salientando os fonemas para que as crianças percebam as letras, depois dizendo as letras caso estas não percebam qual é e se mesmo assim não souberem qual é a letra, desenhar na folha para que as crianças possam procurar a letra do teclado.

Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Reunir informação sobre o tema; - Colaborar com os pares na recolha de informação.	- Procura informação na internet ou nos livros, através de imagens; - Conversa com os pares para tomar decisões sobre que informação guardar.	- Registos de observação; - Registos fotográficos

Sistematização do que aprendemos/ elaboração de um livro		
Março e abril de 2021		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais. - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área do Conhecimento do Mundo - Área de Formação Pessoal e Social	- Folhas de papel; - Canetas de feltro e lápis; - Cartolina; - Computador; - Fotocopiadora; - Papel plastificante;	O grupo estará na Sala de Atividades ou a Sala das artes, consoante o espaço disponível.

	- Cordel	
Descrição da proposta		Estratégias
Desenhar e escrever o que aprenderam, recortar, colar e organizar toda a informação selecionada, de forma a elaborar o livro.		Ir ajudando de forma a garantir que todos participam na elaboração do livro e na tomada de decisões relativamente ao mesmo.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Representar corretamente as bandeiras dos países; - Decidir em conjunto o que irá constar no livro; - Selecionar imagens que vão ao encontro do que foi decidido pelo grupo; - Escrever corretamente os títulos e palavras; - Desenhar de forma perceptível os elementos que quis ilustrar; - Organizar a informação em conjunto	- Desenha corretamente as bandeiras; - Participa na conversa em que é decidido o que irá fazer parte do livro; - Seleciona imagens correspondentes ao que foi decidido; - Escreve corretamente; - Desenha de forma perceptível; - Participa na decisão de como organizar o livro; - Propõe uma organização que faça sentido; - Ouve os pares	Registos de observação

“Onde estão os países?”

09/04/2021

Contextualização

Tendo havido alguns comentários das crianças relativamente à proximidade de determinados países e à possibilidade de irmos de autocarro até aos mesmos (ex: “Podíamos ir de autocarro até ao Brasil e comer pão de queijo”), decidi propor às crianças a exposição das bandeiras dos nossos países no mapa que temos na sala, fazendo uma ligação entre estas e a sua localização no mapa.

Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Conhecimento do Mundo	- Computador; - Impressora; - Tesouras; - Lã; - Mapa do mundo	Inicialmente o grupo estará sentado na mesa da biblioteca em frente ao computador, depois deslocar-se-á até à impressora da escola e, finalmente, até à sala de atividades onde se encontra o mapa.
Descrição da proposta		Estratégias
Tendo, noutro dia, pesquisado as localizações dos diferentes países e colocado uma bolinha de <i>bostic</i> sobre as mesmas, este momento servirá apenas para dar continuação a essa descoberta, tornando explicito que país está representado por essas bolas.		Questionar as crianças relativamente à localização de cada país, remetendo para a pesquisa anteriormente desenvolvida.

Assim, este momento começará com a impressão das bandeiras dos países, anteriormente seleccionadas pelas crianças. Posteriormente as crianças irão cortar as bandeiras, bem como 7 pedaços de lã. Este momento termina com o estabelecimento de ligação entre as bandeiras e as localizações assinaladas, com recurso a fios de lã.		
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Reconhecer as bandeiras impressas; - Recordar-se as localizações dos países	- Refere a que país pertence cada bandeira; - Estabelece a ligação entre as bandeiras e as localizações no mapa	- Registos de observação; - Registo videográfico
Apreciação da proposta		
Esta proposta não só permitiu uma maior consciencialização da localização de cada país, mas também um momento de partilha de saberes com as restantes crianças do grande grupo. De facto, diversos pares se aproximaram no momento em que as crianças colocavam as bandeiras junto ao mapa e esta curiosidade foi respondida por parte do grupo do projeto, que rapidamente começou a partilhar os nomes dos países que agora conheciam e as suas localizações. Nc – Este momento de partilha permitiu ainda observar que as quase todo o grupo já é capaz de associar cada bandeira ao país correspondente, com poucas dificuldades e que se recordava das localizações dos países.		

Bandeiras		
07/05/2021 (emergente)		
Contextualização		
Tendo o grupo decidido que queria levar bandeiras para mostrar aos pares de que país eram e decidido que queriam utilizar cartão, sugeri que utilizássemos algum do lixo que temos disponível na sala das artes para fazer diferentes trabalhos.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais - Área do Conhecimento do Mundo	- Caixas de bolachas; - Tesouras; - Tintas; - Paus de espetada; - Lápis de carvão; - Cola quente	O grupo estava sentado nas mesas da Sala das Artes.
Descrição da proposta		Estratégias
O grupo começou por cortar caixas de bolachas de forma a ter pequenos retângulos e, depois de decidirem que cada um ia pintar as bandeiras dos países que ia falar, começaram a pintar os cartões, recorrendo às imagens do livro quando necessário. Depois pensámos em paus de árvores do recreio para fazer a haste, mas sendo estes demasiado pequenos, optámos por utilizar paus de espetada.		Ir perguntando às crianças como é a bandeira que vão pintar. Pedir para as crianças desenharem os detalhes a lápis antes de pintarem.

No dia seguinte, pintámos o outro lado de preto e eu coleí os paus com cola quente.		
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Representar corretamente as bandeiras dos países	- Pinta corretamente as bandeiras.	Produções das crianças

ANEXO B

Análise de conteúdo - caracterização do grupo

| ' ' | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo
Caracterização do grupo	Autonomia	Alimentação	É capaz de se alimentar autonomamente	“A maioria das crianças come sem dificuldades e sem necessitar de qualquer ajuda.” (NC14)
			Necessita do auxílio de um adulto/par para de alimentar	“S. e C. são as últimas a terminar a sopa e ambas pedem ajuda.” (NC14) “S. não come a sopa e espera que eu tenha a oportunidade de a ir ajudar.” (NC52) “Mi., que está ao pé dela, pega na colher de S. e tenta dar-lhe a sopa.” (NC52) “Ajudo C. a terminar o iogurte (...)” (NC73)
			Arruma os seus utensílios no final da refeição	“(…) levam o prato para um alguidar e fazem fila para ir buscar o segundo prato.” (NC14) “(…) as crianças levam tudo o que anda está em cima da sua mesa para o alguidar da loiça ou para o lixo.” (NC14) “As crianças mais velhas fazem isto [raspar os restos dos seus próprios pratos] sem qualquer hesitação (...)” (NC20)
			Não arruma os seus utensílios no final da refeição	“(…) a educadora leva os pratos e dá-lhes a fruta.” (NC14) “C., S. e M.I. não percebem bem onde devem colocar as coisas e demonstram alguma dificuldade em raspar a comida que têm no prato para o lixo.” (NC20)
		Sono	É capaz de adormecer sozinho	“M.I. descalça-se e deita-se na sua cama e fecha os olhos.” (NC71) “T., Mg. e M.I., por sua vez, adormecem sozinhos.” (NC71)

			Necessita da presença do adulto/par para adormecer	• “M.L. (...) ajuda S. a deitar-se” (NC71) • “M. fica entre D. e S., enquanto eu fico entre N. e C., de forma a ajudá-los a adormecer.” (NC71)
			Pede para ir à casa-de-banho quando necessita	A maioria das crianças é capaz de pedir par ir à casa-de-banho quando sente necessidade.
			Não pede para ir à casa-de-banho e acaba por se sujar	• “(...) chama-me e aponta para as pernas que estavam com urina.” (NC5) • “(...) uma vez que esse tem urina nas calças.” (NC24)
			Usa fralda	• “Ponho a fralda a Mg. (...)” (NC71)
			A vestir	• “ (...) pego nas meias, a criança pede para ser ela a vesti-las e fá-lo sem problemas.” (NC5) • “Di. é capaz de se despir e vestir sozinho na totalidade (...)” (NC24)

			Necessita de auxílio para se vestir	• “Ajudo-a a trocar a roupa” (NC5) • “(...) N. tenta calçá-las [as meias], mas quando volto ela ainda está descalça e diz-me que não consegue.” (NC32) • “(...) pega nos sapatos e tenta calçar-se, mas não consegue pôr o calcanhar.” (NC32)
		Utilização dos instrumentos de pilotagem	Utilizam os instrumentos autonomamente	• “As crianças fazem uma fila para marcar as presenças no mapa de presenças.” (NC3) • “(...) alguns elementos do grupo fazem uma fila para marcar a sua presença no mapa de presenças” (NC41) • “As crianças mais velhas reconhecem rapidamente o seu nome (que foi escrito por elas) e marcam a sua presença, arrastando o dedo ou a caneta desde o seu nome até ao espaço correspondente ao dia 17 e assinalando com uma bola verde.” (NC41)
			Utilizam os instrumentos com o auxílio de um adulto/par	• “M. vai perguntando quem esteve responsável pelas tarefas na semana passada, como correram essas tarefas e quem quer ficar responsável esta semana.” (NC2) • “Mg. Pergunta-me onde está o seu nome e eu digo-lhe onde está, já C. e S. aponta para o seu nome e perguntam se é o delas.” (NC42)

			Utilizam os instrumentos quando o adulto os relembra	“(…) vou chamar C., Mg., S e M.I. que não foram para a fila.” (NC42)
	Interesses	Áreas	Laboratório de Matemática	“S. pede-me que vá com ela, encaminha-me na direção da área da matemática e pega no abaco.” (NC8) “S. e C. vão brincar com umas formas.” (NC9)
			Área da Artes Plásticas	“A maior parte das crianças está (…) a desenhar nos respetivos cadernos.” (NC4) “M.I. pede-me para fazer uma pintura e, quando a termina, outras crianças começam também a pintar.” (NC4) “S. e C. vão brincar com umas formas.” (NC9) “A maioria escolhe desenhar, outras cortar e colar” (NC17) “M.I. vem ter comigo e diz que quer pintar.” (NC44) “(…) N. e C. começam também a pintar com as aguarelas.” (NC44)
			Oficina da Escrita	“Di. vai para o computador e eu sento-me ao pé dele.” (NC45) “T. pergunta se também pode escrever no computador.” (NC45) “T. e Di. começam a escrever o seu nome e outras palavras que se encontravam num conjunto de cartões com palavras e imagens.” (NC45)

				“(…) as crianças apenas precisam da minha ajuda para colocar acentos em determinadas palavras.” (NC45)
			Área do Faz de conta	“Di. e T. vão para a área do faz-de-conta (…)” (NC33) “A., M.I. e M.M. querem brincar aos médicos e pegam na caixa com instrumentos de medicina (…)” (NC33) “A. e M.M. vêm ter comigo com alguns adereços da área do faz de conta e dizem que são um unicórnio e o seu namorado.” (NC46) “M.I., que estava com elas, diz-me que é um gato e lambe a mão.” (NC46) “(…) K., St. e Ai. e vão para a área do faz-de-conta (…)” (NC57)
			Área dos jogos	“T., R. e D. brincam com os carros.” (NC4) “N. faz um puzzle com letras e imagens (…)” (NC18) “(…) M.I. aproxima-se e diz que também quer fazer o puzzle.” (NC19) “M.I. pega num puzzle (…)” (NC26) “D. faz um puzzle (…)” (NC50)
		Atividades	Ginástica	“Eu e a M. preparamos o circuito e as crianças batem palmas e gritam.” (NC12) “Durante toda a sessão [de E.F.] as crianças sorriem e fazem tudo o que a professora pede (…)” (NC34)
			Jogos coletivos	“D. diz-me que gosta muito de “jogos com todos”. ” (NC15)

				• “(...) digo que vou ensinar o jogo da “manteiga derretida”, as crianças começam a correr para junto de mim e a dizer que também querem jogar.” (NC37) • “D. e K. vêm ter comigo, pedindo para jogarem à “manteiga derretida”. (NC39) • “As crianças jogam à “manteiga derretida”. (NC59) • “(...) pergunto se alguém quer aprender um jogo novo. As crianças juntam-se todas à minha volta dizendo que sim (...)” (NC64)
			Contactar com seres vivos	• “S. e C. deslocam-se de mão dada até à árvore.” (NC6) • “Ma. abre os olhos e sorri quando lhe explico que, por vezes, estes animais se encolhem para se esconder (...)” (NC16) • “A. e Cr. aproximam-se e começam também a tocar nos insetos.” (NC16) • “Cr. e M. estão a olhar para os peixes e a tocar no aquário.” (NC49) • “M.I. segura uma frigideira com um caracol lá dentro e vem mostrar-mo.” (NC51) • “Cr. e M. voltam para ao pé de M.I. com o caracol e esta sorri e pega no animal.” (NC51)
			Desenhar/ Pintar	• “(...) continuam a pintar mesmo quando já não há espaço em branco nas suas folhas de papel.” (NC55) • “R. (...) que também quer fazer uma pintura.” (NC56) • “M.L. aparece na sala e diz que também quer pintar.” (NC56) • “(...) exploram diferentes materiais enquanto pintam (...)” (NC56)

				• “(...) várias crianças pedem para também vir [pintar rolos].” (NC67) • “(...) quando são chamadas para pintar vêm rapidamente e a sorrir.” (NC67)
			Trepar/subir às estruturas do recreio	• “Ai., St., D. e R. juntaram as casinhas de brincar e estão a passar entre os telhados das mesmas.” (NC22) • “(...) vejo St. a subir a estrutura do escorrega por uma parte que não tem escadas.” (NC47) • “St., Ai., D. e K. puseram uns trocos em cima dos outros, de forma a conseguirem subir para o escorrega.” (NC47)
			Leitura de histórias	• “(...) gostar da história contada pela dinamizadora” (NC23) • “K. pergunta-me se pode ser ele a ler a história (...)” (NC29) • “As crianças parecem todas bastante atentas [à leitura da história], mesmo as que estão a mexer em paus parecem estar a ouvir e olham cada vez que Mt. mostra as imagens.” (NC30)
			Aprender canções / ouvir música	• “ (...) gostar (...) do momento em que todos cantámos uma canção acompanhada de gestos.” (NC23) • “Pergunto o que está a fazer e Di. explica-me que vai pôr música.” (NC45) • “(...) escolhe uma música de <i>rock</i> e começa a dançar.” (NC45)
			Dança	• “Mi., L. e M.L. falam comigo sobre a dança que vão apresentar e que vão ensaiar agora.” (NC68)

			Escrever	• “Mi. vem ter comigo perguntando se pode escrever a palavra (...)” (NC76) • “Mi. partilha que gosta bastante de escrever.” (NC76) • “T. pergunta-me se pode continuar a escrever e acaba por escrever mais duas e as suas traduções.” (NC77) • “R. e Cr. vêm ter comigo pedindo para escrever.” (NC80)
			Corte e colagem	• “(...) D., K. e St. cortam brinquedos de um catálogo e os colam numa folha.” (NC26) • “(...) N. e C. (...) decidem colar coisas na sua pintura.” (NC44)
	Relação com os outros	Com outras crianças do grupo	Respeita os pares quando estes falam	• “(...) M.L. e Mi. repetem o que N. disse.” (NC74)
			Não respeita os pares quando estes falam	• “ (...) alguns elementos ao (...) interromperem quem falava.” (NC7) • “D. começa a chorar e tapa os ouvidos.” (NC31) • “D. diz que não é verdade, atira a pá e vai-se embora.” (NC36) • “R. não ouve N. por estar a falar com T..” (NC74)
			Interage com os pares, criando situações de conflito	• “A. – A M.L., a L. e a Mt.. Dizem que eu não posso fazer parte do grupo porque não estou de cor-de-rosa.” (NC27) • “(...) D. está a bater em T. e St. com uma pá.” (NC36) • “A. diz que foi ela que o encontrou primeiro.” (NC51) • “(...) leva outras crianças a chamar-lhes batoteiras e a desistir do jogo.” (NC64) • “D. discute com alguns dos pares (...)” (NC70)

			Interage com os pares, ajudando-os	• “(...) M.M. dá a mão a M.I. e A. a N.. As crianças mais velhas vão incentivando as mais novas a correr, dizendo-lhes também em que cores devem tocar.” (NC35) • “St. dá a mão a K. para o ajudar a subir.” (NC47) • “R. aproxima-se e pergunta se D. quer ajuda.” (NC50) • “Cr. e M. estão a tentar que esta devolva o animal a M.I.” (NC51) • “Cr. e M. voltam para ao pé de M.I. com o caracol e esta sorri e pega no animal.” (NC51) • “Mi., que está ao pé dela, pega na colher de S. e tenta dar-lhe a sopa.” (NC52) • “A. aproxima-se e pergunta a L. o que se passa e se ela está bem.” (NC53) • “(...) pergunta às crianças mais velhas quem quer ser assistente e ajudar a N. K. oferece-se (...)” (NC62) • “As crianças mais velhas dão a mão às mais novas e saem da sala.” (NC729) • “(...) diz que também quer ajudar alguém.” (NC72)
			Demonstra frustração quando um par não consegue fazer algo	• “M.I. não o consegue fazer. C. fica frustrada e junta-as empurrando M.I..” (NC19) • “(...) é a vez de N. apanhar, esta continua a correr e a fugir dos pares. Algumas crianças demonstram frustração perante esta situação.” (NC39)
			Brinca com outras crianças	• “T., R. e D. brincam com os carros.” (NC4) • “Vamos para os espaço exterior e S. e C. deslocam-se de mão dada até à árvore.” (NC6)

				• “S. e C. vão brincar com umas formas.” (NC9) • “Ai., St., D. e R. juntaram as casinhas de brincar e estão a passar entre os telhados das mesmas.” (NC22) • “Di. e T. vão para a área do faz-de-conta brincar com um computador.” (NC33) • “A., M.I. e M.M. querem brincar aos médicos e pegam na caixa com instrumentos de medicina e vão para perto da porta.” (NC33) • “A. e M.M. vêm ter comigo com alguns adereços da área do faz de conta e dizem que são um unicórnio e o seu namorado.” (NC46) • “(...) vejo que St., Ai., D. e K. puseram uns trocos em cima dos outros, de forma a conseguirem subir para o escorrega.” (NC47) • “As crianças jogam à “manteiga derretida”.” (NC59)
			Não brinca com nenhum dos pares	• “Quando se afasta M.I. anda pela sala ou desenha sozinha no seu caderno.” (NC78)
			Partilha (objetos) com os pares	• “(...) vão partilhando-os entre si.” (NC56)
			Resolve situações de conflito com os pares	• “A. sai da casa de banho e as três raparigas abraçam-na. A. sorri e as quatro vão para o almoço.” (NC27)

		Com crianças que não pertencem ao grupo	Interage com outras crianças de forma positiva	• “A porta do berçário abre-se e as crianças vão ver os bebés.” (NC37) • “Explico-lhes que temos de nos afastar porque alguns bebés estão a dormir e as crianças parecem desiludidas” (NC37) • “O grupo é, sobretudo, constituído por crianças mais velhas das três salas de JI (...)” (NC39) • “As crianças jogam à “manteiga derretida”.” (NC59) • “Uma das crianças mais novas levanta-se e vai ter com A.. A Ed. I. chama-o para que volte para o seu lugar, mas A. diz que não faz mal porque Vo. é seu amigo.” (NC61) • “As crianças [os finalistas] juntam-se todas à minha volta dizendo que sim (...)” (NC64)
			Sente-se confortável na presença de crianças que não pertencem ao grupo	• “N. está a andar de um lado para o outro, explorando diferentes áreas da sala.” (NC69)

			Sente-se desconfortável na presença de crianças que não pertencem ao grupo	“(…) vejo que a criança está com lágrimas nos olhos.” (NC69)
			Procura de atenção dos adultos	“S. e C. vêm ter comigo e dão-me a mão.” (NC11) “C. larga a minha mão e começa a correr com os outros, mas S. não chega a correr sozinha.” (NC11) “(…) pede-me para ir brincar com ela.” (NC26) “C. vem ter comigo, dá-me a mão e começa a puxar-me para uma casinha de brincar.” (NC58)
			Respeito pelo que o adulto pede	“Ao longo de toda a dinâmica, as crianças fazem o que lhes é pedido rindo e imitando a dinamizadora (…)” (NC23) “Durante toda a sessão as crianças (…) fazem tudo o que a professora pede” (NC34) “(…)Ri. pede para se concentrarem no que estão a fazer, as crianças começam a tentar pensar em palavras que conheçam (…)” (NC38)
			Desrespeito pelo que o adulto pede	“D. deita-se em cima da mesa e Ri. pede-lhe para se sentar direito, mas D. não se mexe.” (NC40) “A criança começa a gritar e a tentar bater na M., mesmo quando esta pede para ele se acalmar e não lhe magoar (…)” (NC70)

			Demonstrações de afetividade	• “A. abraça-a. e M. sorri, abraçando-a de volta.” (NC79) • “L. vem-me abraçar e faz um gesto para eu me baixar, de forma a conseguir dar-me um beijinho.” (NC84) • “S. e C. (...) vêm também abraçar-me.” (NC84)
			Comunica situações de conflito	• “A. – Elas não querem dar-me a mão. Benedita – Quem é que não te quer dar a mão? A. – A M.L., a L. e a Mt.. Dizem que eu não posso fazer parte do grupo porque não estou de cor-de-rosa. • “D. diz que os amigos lhe querem tirar a pá, mas St. diz que T. é que tinha a pá e D. a tirou e lhe começou a bater.” (NC36) • “L. vem ter comigo a chorar, uma vez que Mi. e M.L. não querem brincar ao mesmo que ela.” (NC53) • “L. vem ter comigo a dizer que A. não parou quando ela lhe tocou e A. diz que só fez isto porque L. também não parou na sua vez.” (NC59) • “A. vem ter comigo dizendo que St. não a deixa brincar” (NC81)
	Vivência de grupo	Envolvimento em momentos de grande grupo	Demonstra estar atento ao que se está a passar	• “As crianças parecem todas bastante atentas, mesmo as que estão a mexer em paus parecem estar a ouvir e olham cada vez que Mt. mostra as imagens. (NC 30) • “Durante a apresentação, os pares olham par o que está a ser apresentado e não falam.” (NC54) • “(...) o grupo ouve comentários dos amigos e da Ri.” (NC54)

			Demonstra não estar atento ao que se está a passar	• “(...) algumas crianças parecem distraídas e conversam umas com as outras.” (NC7) • “(...) alguns elementos ao não estarem atentos à pesquisa e interromperem quem falava.” (NC7) • “(...) distraíndo-se apenas algumas vezes com a decoração.” (NC23) • “O grupo não parece ouvir este comentário (...)” (NC54) • “S. e C. falam uma com a outra.” (NC83) • “N. descalçou-se e mexe-se na cadeira, olhando à sua volta.” (NC83)
			Participa	• “Mt. conta a história que escolheu (...)” (NC30) • “(...) as crianças começam a partilhar palavras em inglês e em francês que conhecem (...)” (NC38) • “Nesta fase, T. e K. são capazes de “traduzir” algumas palavras.” (NC38)
			Partilha	• “Desta vez R. ouve e faz a sua partilha.” (NC74) • “M.I. mostra a fotografia em que ela aparece com a sua árvore de natal e diz que esta foi tirada na casa da sua mãe.” (NC75)

		Utilização de espaços comuns	Contribui para o melhoramento de espaço comuns	• “D., A., Ma. e Cr. juntam-se a nós e começam a varrer algumas folhas, a recolher lixo e a arrumar as ferramentas de jardinagem.” (NC15)
			Contribui para o degradamento de espaços comuns	• “Ai., St., D. e R. juntaram as casinhas de brincar e estão a passar entre os telhados das mesmas.” (NC22)
		Cumprimento das tarefas	Cumpre as suas tarefas	• “(...) as crianças responsáveis pelo calendário e o mapa do tempo vão preenchê-los (...)” (NC3) • “Cr. (que é um dos assistentes esta semana) é responsável por perguntar aos pares como correu cada um dos momentos acordados para esse dia.” (NC25) • “(...) Cr. marca uma bola com essa cor.” (NC25) • “Incentivo-o a procurar e digo que começa com um A. R. encontra o nome e assinala a falta. (NC41) • “M.I. já sabia o que fazer e circunda o número 17 sem problemas.” (NC43) • “D. vai buscar canetas e pergunta-me como estava o tempo ontem.” (NC43) • “N. diz que já fez a sua tarefa [dar comida ao peixe]” (NC48)

				• “(...) N. pergunta-lhes o que querem partilhar.” (NC62) • “M.L. (que tem a tarefa de ajudar com as camas esta semana) ajuda S. a deitar-se (...)” (NC71) • “N. (assistente) chama R. e pergunta se este quer mostrar, contar ou escrever.” (NC74)
			Não quer cumprir as suas tarefas	• “Pergunto a D. se não tem de ajudar a pôr as camas com Mi. e D. responde-me que hoje não quer.” (NC21) • “D. chora e diz que não quer [ajudar com as camas] (...)” (NC28)
			Tem de ser lembrado de que tem tarefas para cumprir	• “M. lembra a D. que ele tem de ajudar a arrumar as camas.” (NC28) • “Quando é a vez de R., pergunto se este quer também marcar as faltas, uma vez que essa é a sua tarefa esta semana. R. diz que sim (...)” (NC41) • “(...) pergunto se M.I. quer ir marcar o dia do calendário, uma vez que é a sua tarefa durante esta semana.” (NC43) • “(...) chamo D. e comento o facto de ele ontem não ter marcado o tempo.” (NC43) • “Relembro St. que tem de marcar as faltas (...)” (NC66)

ANEXO C

Caraterização do grupo de
crianças

| ' ' | ' ' |

Criança	Género	Data de nascimento	Idade a 9/11/2020	Anos de frequência na instituição
A.	F	30/01/2015	5	5
Ai.	M	06/11/2014	6	2
C.	F	30/11/2015	3	2
Cr.	F	30/12/2015	4	4
D.	M	22/05/2015	5	5
Di.	M	01/05/2015	5	5
K.	M	08/09/2015	5	4
L.	F	16/05/2015	5	5
Ma.	F	29/10/2015	5	4
Mg.	F	27/07/2017	3	2
Mi.	F	06/11/2014	6	2
M.I.	F	13/05/2017	3	2
M.L.	F	08/05/2015	5	5
M.M.	F	09/01/2015	5	5
Mt.	F	28/11/2015	4	4
N.	F	07/06/2017	3	2
R.	M	21/04/2015	5	5
S.	F	27/07/2017	3	2
St.	M	26/06/2015	5	5
T.	M	01/05/2015	5	5

ANEXO D
Agenda semanal
| ' ' | ' ' |

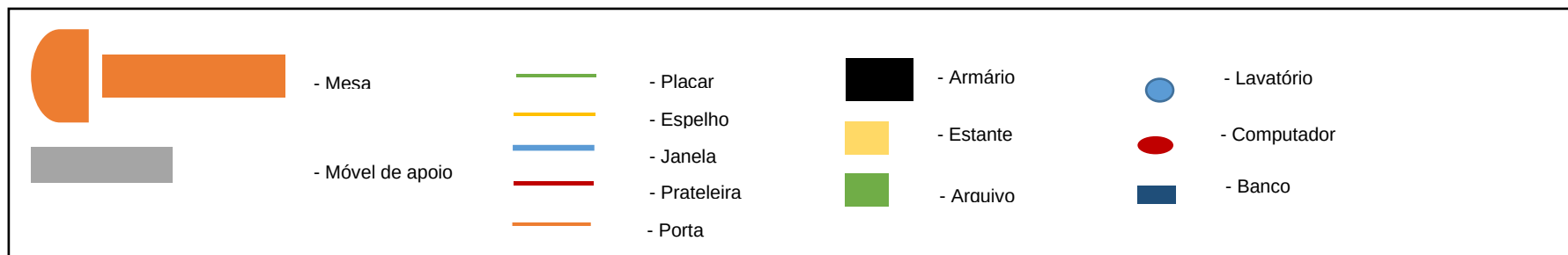
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Ginástica	Atividade e projetos	Atividade e projetos	Ginástica	Atividade e projetos
Atividade e projetos	Comunicações	Comunicações	Atividade e projetos	Comunicações
Recreio/Almoço/Sesta				
Tempo Comparticipado Linguagem Oral e Escrita	Tempo Comparticipado Artes	Animação Cultural	Tempo Comparticipado Ciências/ Matemática	Reunião de Conselho

ANEXO E

Planta da sala

| ' ' | | ' '

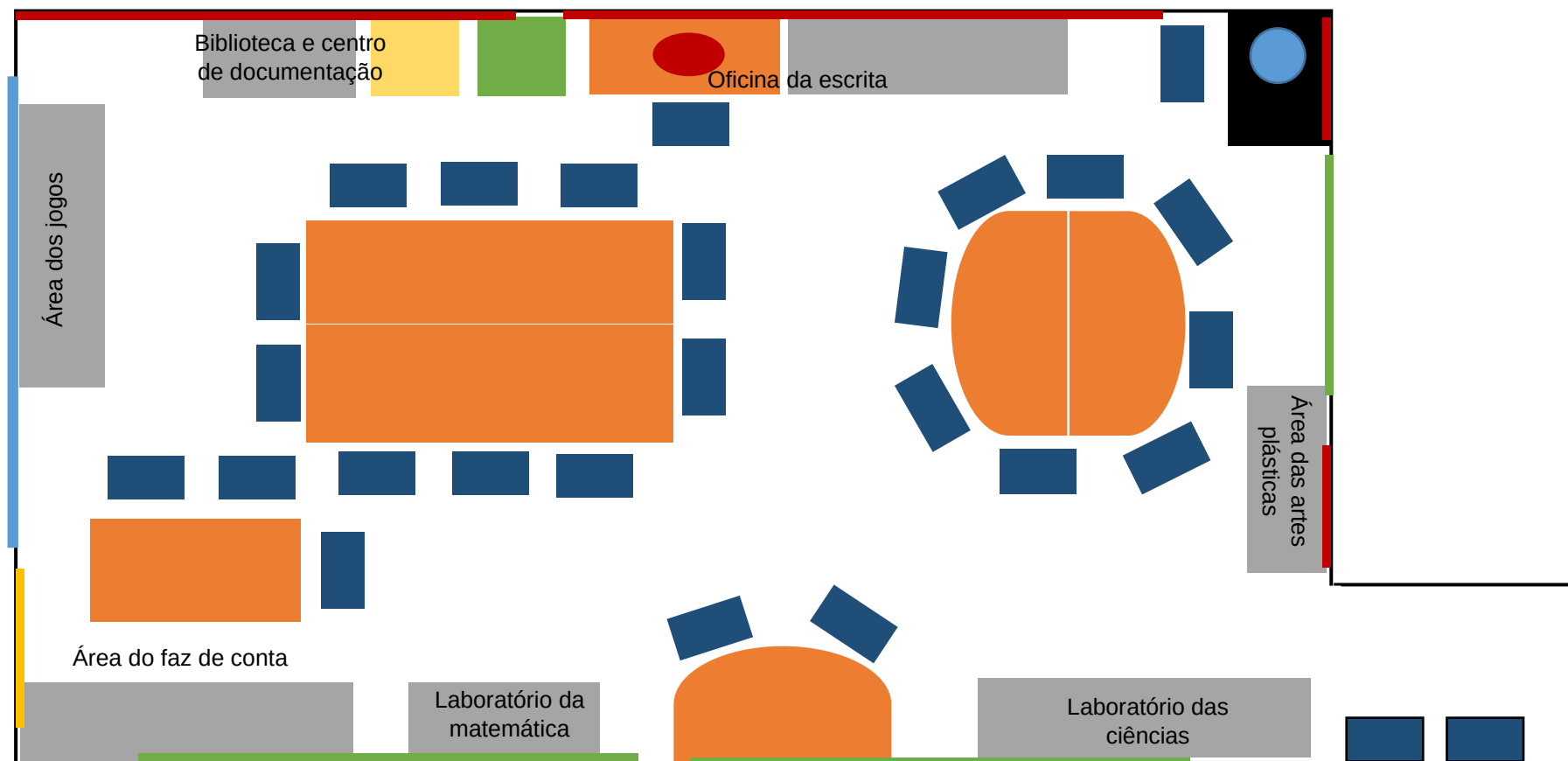
Legenda



Planta da sala em momentos de grande grupo



Planta da sala em momentos de atividade e projetos / brincadeira livre



ANEXO F

Entrevistas - diretora
técnica e educadora
cooperante

| ' ' | | ' ' |

I
Entrevista à Diretora Técnica

Guião de Entrevista

Destinatária: Diretora Técnica (PPS II 2020/2021)

Objetivos:

— Caracterizar o contexto socioeducativo da PPS II.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	• Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado.	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” inerente ao relatório da PPS I. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.	
B. História da organização socioeducativa	• Conhecer a história da instituição	B1. Quando surgiu a instituição? B2. Porque é que surgiu a instituição? B3. Existem diferenças entre a instituição na altura que surgiu e na atualidade? Se sim, quais? B3.1. Caso a resposta anterior seja afirmativa, pode caracterizar a evolução, o processo de mudança da instituição?	
C. Profissionais que constituem a	• Conhecer a organização dos recursos humanos da instituição	C1. Quantas pessoas trabalham na instituição? C2. Quais são os seus cargos?	

organização socioeducativa		C2.1. Quando retomámos o estágio na valência de Jardim de Infância, reparámos que o número de pessoas que trabalha na instituição alterou, poderia explicitar as alterações a nível de número de pessoal e respetivos cargos? C3. Como está organizada a equipa educativa, a nível estrutural? C4. Como é que são feitas as partilhas de informação entre os diferentes membros da equipa educativa? C5. A instituição proporciona ações formativas aos profissionais? Se sim, de que tipo? C6. Existem reuniões de equipa? Se sim, em que é que consistem? Quais os seus objetivos? C7. Qual o grau de participação da equipa educativa nas tomadas de decisão relativas à ação pedagógica?	
D. Ação educativa	• Caracterizar o projeto educativo da instituição	D1. Qual é a missão da instituição? D2. Quais são os objetivos pedagógicos da instituição? D3. Quais são os valores da instituição? D4. Qual é o modelo pedagógico pela qual a instituição se rege? Como foi feita a decisão para eleger esse modelo? D4.1. Como é garantido que as profissionais seguem o modelo? D4.2. Existe algum tipo de avaliação da ação educativa? Se sim, como é realizada?	

		D4.3. Como é aplicado o modelo? Há lugar para adequações face ao contexto? Se sim, consegue falar um pouco sobre como realizam essas adequações? D4.4. Como é estabelecida a planificação da ação educativa? D5. A instituição tem alguma parceria com outras instituições? D5.1. Se sim, a instituição realiza projetos com as instituições parceiras? Quais?	
E. Relação com as famílias	• Caracterizar a relação estabelecida entre a instituição e as famílias	E1. Que importância atribui a instituição ao envolvimento das famílias na vida escolar? E2. Como é promovida a participação das famílias? E3. Como são feitas as partilhas de informação com as famílias?	
F. Relação com a comunidade	• Caracterizar a relação estabelecida entre a instituição e a comunidade	F1. Que importância atribui a instituição ao trabalho realizado com a comunidade? F2. Como é que a instituição procura promover essa relação?	
G. COVID-19	• Compreender o impacto da COVID-19 na instituição	G1. Existiram alterações nas dinâmicas das escolas face à pandemia que enfrentamos? Se sim, quais? G2. Que impacto teve a pandemia na instituição?	
H. Conclusão da entrevista	• Finalizar a entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade	

Respostas da diretora técnica

B. HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

B1. Quando surgiu a instituição?

A [...] – constituída formalmente desde 1998 – é uma instituição sem fins lucrativos que agrega moradores/as, comerciantes, empresários/as e outras organizações locais, tais como cooperativas.

Encontra-se registada como IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social – desde 2004, intervindo no Bairro [...], freguesia de Marvila em Lisboa.

B2. Porque é que surgiu a instituição?

A associação nasceu de um movimento de cidadãos - moradores, comerciantes e técnicos de instituições, insatisfeitos com as condições de vida no bairro, principalmente ao nível do edificado e do espaço público. Reivindicavam também algumas infraestruturas e respostas sociais como um Centro de Saúde, Creche e Jardim de Infância e um Centro de Dia com melhores condições.

B3. Existem diferenças entre a instituição na altura que surgiu e na atualidade?

Se sim quais?

Existem grandes diferenças. Quando a associação surgiu pretendia ser um espaço de exercício de cidadania – reivindicação de direitos dos moradores mas também de parceria e de voz ativa junto dos decisores políticos - poder local e nacional.

A sua ação centrou-se na requalificação do edificado, que tinha bastantes problemas, e no espaço público – arruamentos, espaços verdes, passeios, retirada da [...] do interior do bairro, por entre as ruas, e pedido de construção de respostas sociais.

Atualmente gerimos uma Creche e JI, temos atividade comunitária, desportiva e um restaurante Social, num protocolo com a SCML.

B3.1. Caso a resposta anterior seja afirmativa, pode caracterizar a evolução, o processo de mudança da instituição?

O processo de mudança foi gradual e dinâmico, seguindo as alterações da própria comunidade.

Após se terem atingido as reivindicações ao nível do edificado, espaço público e equipamentos sociais, a população desmobilizou-se um pouco, por considerar que os seus problemas tinham sido resolvidos, e porque o exercício da cidadania em Portugal é ainda muito incipiente.

É responsável, desde 2003, pela gestão do equipamento de creche e jardim de infância [...], na sequência do convite formulado pela Câmara Municipal de Lisboa, entidade proprietária do equipamento.

Este era um dos equipamentos reivindicados pela associação, por ser uma necessidade da comunidade, resultando daí a decisão de aceitar o desafio, tendo-se tornado num dos seus maiores projectos.

Este foi um desafio partilhado com a comunidade e encarado como oportunidade para trabalhar todos os aspetos da cidadania ativa e participativa na primeira infância.

Em 2005 foram assinados acordos de cooperação com a Segurança Social e a DREL para a valência de creche (60 crianças subsidiadas) e de pré-escolar (48 crianças subsidiadas e 17 a aguardar subsídio).

Temos assumido a nossa responsabilidade social, substituindo-nos ao estado na promoção do acesso a uma educação de qualidade para todos, como forma de eliminar as desigualdades e combater as situações de vulnerabilidade.

A [...] continua a ser a única IPSS no bairro, colmatando a lacuna deixada pela rede pública cuja resposta social nas valências de creche e pré-escolar é deficitária, ficando muitas crianças sem resposta.

C. PROFISSIONAIS QUE CONSTITUEM A ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

C1. Quantas pessoas trabalham na instituição?

23 (do quadro de pessoal) + 3 da cozinha (serviço externo) + 1 empregada de limpeza.

C2. Quais são os seus cargos?

1 diretora; 1 técnica superior de mediação familiar; 7 educadoras (1 das quais acumula a função de coordenadora pedagógica); 7 auxiliares de ação educativa; 5 apoios gerais; 2 administrativas.

C3. Como está organizada a equipa educativa, a nível estrutural?

Diretora; Coordenadora pedagógica das 2 valências; Equipa Técnica (diretora/ técnica superior/ coordenadora pedagógica).

C4. Como é que são feitas as partilhas de informação entre os diferentes membros da equipa educativa?

Formalmente:

Equipa toda – reunião bimensal;

Equipa técnica – reunião semanal;

Diretora/ educadoras/ técnica superior – reunião semanal;

Diretora/ administrativas – semanalmente;

Sempre que necessário reunimos por grupos de trabalho e comunicamos também por email e whatsapp.

C5. A instituição proporciona ações formativas aos profissionais? Se sim, de que tipo?

Para algumas categorias profissionais é muito fácil ter acesso a formação externa (diretora, técnica superior e educadoras). Para as restantes categorias é mais difícil.

Recorremos a formação externa quando é adequada e a formação interna.

Todos os momentos de reunião coletiva acabam por ser também de formação.

C6. Existem reuniões de equipa? Se sim, em que é que consistem? Quais são os seus objetivos?

Equipa técnica – planejar ação interna/ com parceiros/ reflexão sobre a prática/ gestão de recursos humanos/ intervenção com as famílias.

Diretora, educadoras e técnica superior – planejar ação interna/ partilha e reflexão de práticas em sala e com as famílias/ gestão da equipa (em caso de ausências)/ dinâmicas com as famílias/ partilha de informação institucional.

Equipa técnica e educadora – estudos de caso.

Equipa alargada – reflexão-ação/ formação/ partilha de informação institucional/ planeamento estratégico/ planeamento de ações comunitárias/ parceiros.

C7. Qual o grau de participação da equipa educativa nas tomadas de decisão relativas à ação pedagógica?

Temos práticas democráticas e participativas para toda a comunidade educativa, não apenas em sala.

São bastantes os momentos de partilha em que todos têm voz e direito e responsabilidade de participar, sugerir, questionar, e de assumir compromissos em equipa.

D. AÇÃO EDUCATIVA

D1. Qual é a missão da instituição?

Ser uma associação de desenvolvimento local que cria e reforça parcerias, que envolve e capacita a comunidade para uma mudança sustentável e geradora de qualidade de vida a nível pessoal, comunitário e urbanístico.

Ser uma referência como associação de desenvolvimento local para além do seu espaço de influência.

Ser um canal pelo qual a comunidade participa de uma forma activa e democrática.

D2. Quais são os objetivos pedagógicos da instituição?

- Contribuir para uma dinâmica familiar positiva – evitando situações de desemprego, diminuição do nível de vida, necessidade de recorrer a outros apoios sociais por falta de resposta à criança;
- Garantir uma resposta social de equipamento de infância de qualidade;
- Garantir a todas as famílias o acesso das suas crianças à educação pré-escolar de forma igualitária e equitativa face aos seus rendimentos;
- Combater as desigualdades e situações de vulnerabilidade (género, económicas, sociais) através do acesso à educação;
- Proporcionar às crianças vivências positivas que promovam a aquisição de competências de auto desenvolvimento e de bem estar;
- Promover a participação da sociedade civil e do poder local na resolução dos problemas da comunidade.

D3. Quais são os valores da instituição?

Democracia, participação social, solidariedade, cidadania ativa, igualdade de oportunidades e de direitos.

D4. Qual é o modelo pedagógico pela qual a instituição se rege? Como foi feita a decisão para eleger esse modelo?

Movimento da Escola Moderna. Por ser o que está mais em sintonia com os valores e a génese da associação.

Foi um processo natural, que surgiu do debate comunitário aquando do convite de gerirmos a creche e JI, enquanto oportunidade de trabalhar todos os aspetos da cidadania ativa e da vivência democrática desde a primeira infância.

D4.1. Como é garantido que as profissionais seguem o modelo?

Através da partilha e reflexão constante em equipa e da (com)vivência próxima. Nada é imposto. Tudo é vivido. Tudo é refletido.

A escolha do modelo, tal como o próprio modelo, não é algo rígido. Enquanto nos “servir” e nos fizer sentido, vivê-lo-emos.

D4.2. Existe algum tipo de avaliação da ação educativa? Se sim, como é realizada?

Para além dos momentos de reunião em grande grupo e em grupos profissionais, é feita uma reflexão sobre o projeto de sala e a sua avaliação com cada educadora e a coordenadora e a diretora. A coordenadora tem ainda momentos reflexivos/ avaliativos individuais.

D4.3. como é aplicado o modelo? Há lugar para adequações face ao contexto? Se sim, consegue falar um pouco sobre como realizam essas adequações?

Tendo em conta que escolhemos o MEM e seguimos as Orientações Pedagógicas para o Pré-escolar essa questão não se aplica.

A adequação ao contexto faz parte do próprio modelo.

D4.4. como é estabelecida a planificação da ação educativa?

Temos um momento em grande grupo, no início do ano letivo, durante pelo menos 2 dias, em que refletimos e planeamos qual vai ser o nosso foco de intervenção.

Na reunião de boas vindas famílias levamos estas propostas e, em pequenos grupos, por área de interesse, as famílias contribuem ou acrescentam áreas de intervenção ao foco inicial.

A partir deste compromisso, cada educadora integra este foco no seu projeto de sala.

A planificação diária é feita com as crianças e adultos.

D5. A instituição tem alguma parceria com outras instituições?

D5.1. Se sim, a instituição realiza projeto com as instituições parceiras? Quais?

A associação nasceu em contexto comunitário, sendo o trabalho em parceria a base da nossa ação.

Fazemos parte do Grupo Comunitário dos [...]; Comissão Social de Freguesia, no eixo do trabalho comunitário e no eixo da infância, juventude e família; Rede Social de Lisboa, associações da economia social (rede ANIMAR, CLIP, rede DLBC Lisboa). Temos ações conjuntas, que não se esgotam num projeto.

Temos uma longa parceria com o Centro de Desenvolvimento Comunitário dos [...] da SCML, instituição vizinha. Para além de uma parceria diária e comunitária temos com eles um protocolo de Restaurante Social, que consiste no serviço de almoço aos seus utentes, que era também um espaço de partilha com as crianças, e um projeto intergeracional.

E. RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS**E1. Que importância atribui a instituição ao envolvimento das famílias na vida escolar?**

As famílias fazem parte da comunidade escolar e da comunidade do Bairro [...], uma vez que a maioria é moradora no bairro.

Só faz sentido a associação gerir uma instituição educativa se formos uma comunidade escola. Para isso temos de ter o envolvimento e participação de todos os intervenientes. A maior parte dos elementos da Direção da associação são mães de crianças da instituição.

As famílias fazem parte**E2. Como é promovida a participação das famílias?**

Através do seu envolvimento diário e do reforço do sentimento de pertença.

Não lhes fechando a porta a uma determinada hora nem vedando o seu acesso às salas dos filhos.

Não tendo práticas estereotipadas que afastam os que têm credos, culturas, nacionalidades, modos de vida diferentes do da maioria/ padrão.

Escutando-as, respeitando-as e criando oportunidades para que se juntem a nós.

Fazendo-as sentir que fazem parte da nossa comunidade.

Envolvendo-as no processo educativo dos filhos. Respeitando o seu direito a terem o seu projeto de vida.

E3. Como são feitas as partilhas de informação com as famílias?

As partilhas são feitas informalmente, na relação diária.

Formalmente nos momentos em que os chamamos a participar/ envolver: reunião de boas vindas; reuniões gerais; grupos de trabalho, reuniões de sala, reuniões individuais, mês da família, celebrações, festas, etc.

Por email, sms, telefone.

Para além dos instrumentos de comunicação e partilha das salas.

F. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

F1. Que importância atribui a instituição ao trabalho realizado com a comunidade?

Somos uma associação de desenvolvimento local que gere uma instituição educativa.

Nascemos da comunidade e mantemo-nos como um recurso comunitário.

F2. Como é que a instituição procura promover essa relação?

Mantendo a participação no Grupo Comunitário [...] e na sua intervenção, e noutras redes da freguesia.

Abrindo as nossas portas e saindo para a rua.

H. CONCLUSÃO DA ENTREVISTA

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

II

Entrevista à Educadora Cooperante

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras Cooperante (PPS II 2020/2021)

Objetivos:

- Caracterizar o meio e o contexto socioeducativo em que estou inserida na minha PPSII;
- Caracterizar a prática educativa da educadora cooperante e a sua relação com as famílias.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	• Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado.	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” inerente ao relatório da PPS I. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	B1. Qual a sua formação? B2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância? B3. O que significa, para si, ser educador/a de infância?	

		B4. Fale-me um pouco do seu percurso profissional. B5. Com que modelos pedagógicos já trabalhou? B6.Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa. B6.1. Identifica-se com o modelo adotado pela mesma? Porquê?	
C. Grupo de crianças	• Conhecer o grupo de crianças; • Compreender o modo de avaliação utilizado pela educadora.	C1. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico? C2. Como é a relação entre as crianças? C3. De que forma avalia o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças? C4. As crianças são envolvidas nas tomadas de decisões no que concerne à organização do ambiente educativo e das atividades desenvolvidas? Que importância atribui a esta participação?	C1.1. Quais são as principais potencialidades, interesses e oportunidades de crescimento do grupo? C3.1. Utiliza Portefólios de aprendizagem para cada criança?
D. Ambiente educativo	• Compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente educativo.	D1. Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais? D2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define? D3. Que importância atribui ao espaço exterior e ao tempo lá passado?	D1.2. As famílias participam nas decisões inerentes à organização do ambiente educativo? Se sim, de que forma?

E. Relação com a equipa educativa	Compreender a relação da equipa educativa e o modo de organização entre a mesma	E1. Há quantos anos trabalha com a equipa educativa em questão? E2. Que aspetos considera mais importantes, no que diz respeito à relação estabelecida entre os diferentes elementos da equipa educativa? E3. Como caracterizaria a sua relação entre os diferentes elementos da equipa educativa? E.3.1. E entre os diversos profissionais da instituição? E4. Com que frequência é que a equipa educativa reúne?	
F. Relação com as famílias	Conhecer a relação da educadora com as famílias	F1. Como caracterizaria a sua relação com as famílias das crianças? F2. O que mais valoriza no estabelecimento de uma relação com as famílias das crianças? F3. De que forma/s informa as famílias do que se vai fazendo na sala?	
G. Impacto da pandemia	- Compreender o impacto da pandemia no funcionamento do contexto educativa - Compreender o impacto da pandemia no funcionamento do grupo	G1. Que alterações no funcionamento do grupo surgiram devido à atual situação de pandemia? G2. De que forma é que a atual situação pandémica influenciou a sua relação com as famílias e a relação com a comunidade envolvente?	

H. Conclusão da entrevista	• Finalizar a entrevista	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade	

Respostas da educadora cooperante

B1. Qual a sua formação?

Sou licenciada em Educação de Infância na ESE de Lisboa.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Há 17 anos.

B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?

Sempre senti que ser educadora de infância é um privilégio, poder fazer parte do caminho vida das crianças e das suas famílias. Privilégio esse que vem também com uma enorme responsabilidade. É ter um papel muito importante na vida das crianças, contribuir para o seu desenvolvimento e formar uma parceria com as famílias. Significa também todos os dias voltar a ser criança.

B4. Fale-me um pouco do seu percurso profissional.

A ATM foi o meu primeiro e único local de trabalho. Tive a incrível oportunidade de abrir uma escola de raiz, de pensar nos seus princípios, fundamentos e organização. Tem sido uma escola de vida para mim enquanto profissional. Além de gerir a Tempo de Crescer a ATM é uma associação de desenvolvimento local com um enorme trabalho na comunidade envolvente. Esse trabalho está refletido na Tempo de Crescer.

B5. Com que modelos pedagógicos já trabalhou?

Trabalho com o Movimento da Escola Moderna.

B6. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Sou educadora de infância nesta instituição há 17 anos, já passei por ambas as valências. Exerci também funções de coordenadora pedagógica durante 5 anos, mas atualmente sou educadora na valência de JI.

B6.1. Identifica-se com o modelo adotado pela mesma? Porquê?

A 100% e é sem dúvida muito gratificante poder trabalhar todos os dias com o modelo que acredito e que me identifico mais. É um modelo capacitador, onde o grupo é heterogéneo, as crianças assumem um papel ativo e os adultos são mediadores.

C1. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

Eles são um grupo curioso, cheios de energia, autónomos, participativos e muito divertidos. Já acompanho maior parte do grupo há muitos anos, é através da observação diária do dia a dia que fiz este diagnóstico.

C1.1. Quais são as principais potencialidades, interesses e oportunidades de crescimento do grupo?

É um grupo que adora participar e dar ideias para projetos e atividades. Adoram estar no exterior, explorar a horta e subir às árvores. Gostam de ouvir histórias, fazer dramatizações, dançar, fazer projetos e ginástica ou jogos coletivos. Precisam de continuar a trabalhar principalmente a formação pessoal e social, o respeito, o saber esperar, ouvir e a concentração.

C2. Como é a relação entre as crianças?

É muito boa. O grupo já se conhece há muitos anos e têm relações muito fortes de amizade e de cumplicidade.

C3. De que forma avalia o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças?

Através da observação direta e análise das produções das crianças. Institucionalmente preenchemos uma grelha, fazemos em conjunto com a família um Plano de Desenvolvimento Individual e posteriormente entregamos uma observação do desenvolvimento de cada criança para entregar às famílias.

C3.1. Utiliza Portefólios de aprendizagem para cada criança?

Sim, ao longo do ano sentamo-nos com cada criança onde observamos e refletimos sobre os trabalhos e registos, fazemos notas e eles fazem a escolha do que foi significativo para ir para o portfólio ou o que vai para a capa. O portfólio é organizado tendo em conta a agenda da sala e tem os trabalhos individuais e os registos das vivências do grupo.

E1. Há quantos anos trabalha com a equipa educativa em questão?

Este é o terceiro ano consecutivo com a Rita e é o primeiro com a Sónia.

E2. Que aspetos considera mais importantes, no que diz respeito à relação estabelecida entre os diferentes elementos da equipa educativa?

Acho essencial uma boa comunicação, sinceridade e uma boa divisão de tarefas. Todos somos importantes e essenciais, com níveis diferentes de responsabilidade.

E3. Como caracterizaria a sua relação entre os diferentes elementos da equipa educativa?

Considero boa, tenho sempre o cuidado de comunicar, de as envolver em todos os processos vivido na sala e na escola.

E.3.1. E entre os diversos profissionais da instituição?

Também boa, somos uma equipa sólida.

E4. Com que frequência é que a equipa educativa reúne?

A equipa técnica reúne uma vez por semana e a equipa toda normalmente de 3 em 3 meses.

F1. Como caracterizaria a sua relação com as famílias das crianças?

Eu acho que tenho uma relação próxima com todas as famílias, também o fato de os acompanhar desde bebés faz com que a relação de confiança já esteja estabelecida.

F3. De que forma/s informa as famílias do que se vai fazendo na sala?

Agora por causa do plano de contingência do covid 19 tivemos de repensar a nossa forma de comunicação porque as famílias infelizmente não podem entrar dentro do espaço educativo. Combinamos fazer um vídeo semanal em conjunto com as crianças sobre o que foi mais significativo ao longo da semana. Ao domingo envio um email, com algumas informações gerais e o resumo da semana.

G1. Que alterações no funcionamento do grupo surgiram devido à atual situação de pandemia?

Como as crianças não podem trazer brinquedos de casa para a escola, combinamos continuar esta partilha tão importante e rica através de fotografias e vídeos e alguns

objetos devidamente condicionados. As crianças pedem recorrentemente às suas famílias para enviarem fotos dos seus brinquedos ou momentos em família.

G2. De que forma é que a atual situação pandémica influenciou a sua relação com as famílias e a relação com a comunidade envolvente?

Infelizmente influência tudo. As famílias não podem entrar e existe muito menos contato diário com as famílias. As conversas informais no acolhimento e nas entregas que são tão importantes deixaram de acontecer com tanta regularidade. Se não criássemos novas formas de comunicação as famílias não saberiam do que se passa no dia a dia. Em relação com a comunidade, as saídas atualmente foram reduzidas ao máximo e o grupo Intergeracional que temos com o CDC dos Lóios, também teve de parar com os seus encontros.

ANEXO G

**Relatório do Projeto dos
Países**

| | ' ' | | ' '



PROJETO DE INVESTIGAÇÃO “OS PAÍSES”

Benedita Turras

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docente: Carla Rocha, Cristina Loureiro e Tiago Almeida

2020-2021



ÍNDICE GERAL

Introdução.....	318
1. Caracterização para a ação pedagógica.....	321
2. Fundamentação do trabalho de projeto realizado	324
3. Apresentação de um projeto desenvolvido com as crianças	330
3.1. Início do projeto – Fase I e II	331
3.2. Desenvolvimento do projeto – Fase III	335
3.3. Divulgação e avaliação – Fase IV	339
4. Considerações finais.....	344
Referências	347

Índice de Figuras

Figura 1: Resultado da Chuva de Ideias	332
Figura 2: Mapa de Planeamento após a 1ª fase	333
Figura 3: Carta enviada às famílias.....	335
Figuras 4, 5, 6 e 7: Livro do Projeto dos Países.....	336
Figura 8: Realização de registos.....	20
Figura 9: Momento de pesquisa.....	20
Figura 10 e 11: Atividade "Onde estão os países?".....	20
Figura 12: Jogo da Muralha da China.....	21
Figura 13: St. com um cão de origami.....	21
Figura 14: Mapa de Planeamento completo.....	23
Figura 15: Bandeiras pintadas pelas crianças.....	23
Figuras 16 e 17: Divulgação.....	24

Índice de tabelas

Tabela 1: Objetivos do projeto.....	328

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente documento foi desenvolvido no seguimento de um trabalho de projeto realizado com um grupo de quatro crianças, no contexto de estágio em que realizei a minha Prática Profissional Supervisionada (PPSII). Assim, depois de, em grande grupo, termos visto algumas palavras de outras línguas e falado sobre a cultura de outros países, algumas crianças começaram a questionar-se sobre outros países e sobre como estes são diferentes de Portugal. Uma dessas crianças foi T. que, diversas vezes, durante as suas brincadeiras, me fazia algumas perguntas sobre as bandeiras dos outros países ou sobre as palavras utilizadas para denominar determinados objetos ou ações (Anexo A, NC3). Esta curiosidade foi aumentando tanto no T., que aceitou logo a proposta de fazer o projeto, como noutras crianças que ouviam as suas questões e as respetivas respostas.

Neste seguimento, surgiu o “Projeto dos Países”, com o qual as crianças queriam responder à questão “Como são os outros países?”, realizado com base na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), bem como nas práticas pedagógicas na instituição e da equipa educativa com que realizei o meu estágio. No que concerne à MTP, esta não só permite a promoção das capacidades de observação e de investigação da realidade, por parte das crianças (Katz & Chard, 2009), como também implica o envolvimento das mesmas em trabalho de pesquisa de planificação e de resposta a problemas encontrados (Leite, Malpique & Santos citados por Vasconcelos, 2011). De acordo com Vasconcelos (2011), esta é uma metodologia aplicada em grupo que pressupõe o envolvimento de todos os elementos, como aliás não poderia deixar de ser, tendo em consideração o facto de esta metodologia encarar as crianças como investigadoras que aprendem com o processo e não só com a receção de informação.

Nesta linha de pensamento, tomei como princípio ético ao longo do projeto, à semelhança do que é defendido por Tomás (2011), assumir expectativas positivas relativamente a cada criança, tendo em consideração a sua individualidade. Nesta medida, apesar de todas as crianças terem estado envolvidas no projeto, nem todas tiveram de estar presentes em todos os momentos, tendo sempre sido considerando o seu interesse ou o seu envolvimento em outras atividades. Da mesma forma, procurei adaptar o trabalho desenvolvido à disponibilidade das crianças, alterando o que íamos fazer ou por vezes não avançando no trabalho de projeto, apesar do que tinha sido acordado, de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças (Anexo A, NC18). Neste seguimento Zabalza (1992) refere ainda que, sendo impossível que o educador

controle tudo o que rodeia e todos os imprevistos, torna-se fundamental que as planificações apresentem a possibilidade de sofrer alterações.

Ademais, tive ainda a preocupação de fomentar aprendizagens através de situações cooperadas e estimulantes (Tomás, 2011) que, como vimos, é também um dos princípios da MTP. Assim, procurei ir incentivado a cooperação entre pares, bem como promover novas experiências, não só ao grupo do projeto, mas a todas as crianças do grande grupo, partindo do que ia sendo falado ao longo do projeto.

Também a partilha de informação com a equipa educativa e com as famílias foi um aspeto fundamental do Projeto dos Países, de forma a “promover, de forma efetiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011, p.167).. Assim, não só pudemos recorrer às famílias como fontes de informação relativamente aos países que queríamos conhecer, como também partilhámos com as mesmas, através de pequenos vídeos e fotografias que eram incluídos nos vídeos semanais da sala, o que íamos fazendo. Com a equipa educativa e com o restante grupo, esta partilha ia acontecendo através de partilhas nas reuniões da manhã, através de apresentações do que foi sendo feito ou através de propostas de atividades nas quais colocávamos em prática aquilo que aprendemos.

Tendo sempre em consideração princípios anteriormente mencionados, procurei, com este projeto, ir ao encontro de determinadas intenções previamente delineadas, nomeadamente: promover o envolvimento das crianças durante todo o processo de pesquisa e descoberta, aceitando-as como verdadeiros agentes da sua aprendizagem; incitar a curiosidade e compreensão do mundo que as rodeia, bem como de outras realidades mais distantes das suas; fomentar a cooperação no processo de aprendizagem, bem como a partilha de saberes.

Assim, neste relatório passarei a apresentar uma descrição, análise e reflexão, numa perspetiva crítica, do Projeto dos Países. Deste modo começarei por expor uma breve caracterização do contexto em que estive inserida, de forma a contextualizar a realização do projeto em questão, seguida de uma fundamentação desse trabalho, na qual farei referência aos principais objetivos contemplados para este projeto, tanto na ótica do adulto como na ótica da criança. Finalmente, após uma apresentação do projeto onde abordarei todo trabalho desenvolvido em cada uma, terminarei com umas considerações finais onde refletirei sobre o meu papel ao longo do projeto e sobre a correspondência (ou não) aos objetivos pensados para o mesmo.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' '

Com base na caracterização do meio e do contexto em que realizei o meu estágio, do grupo de crianças, das famílias e da equipa educativa com que trabalhei (cf. Anexo B), passarei agora a expor a relevância do projeto em causa no contexto da minha PPSII. Deste modo, com este projeto procurei, de forma geral, dar continuidade às práticas adotadas pela instituição e pela equipa educativa, tendo sempre em consideração os interesses das crianças e a promoção de novas experiências.

De facto, uma vez que a instituição em que desenvolvi a minha PPS se rege pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), os trabalhos de projeto já são uma prática comum, bem conhecida tanto pelas crianças como pela equipa educativa, pelo que o projeto por mim orientado foi integrado no que já é vivenciado e conhecido pelo grupo. Neste sentido, os projetos são, no contexto em causa, uma extensão daquela que é a vivência de um grupo de MEM. Tal significa que os projetos vão acontecendo com alguma naturalidade e flexibilidade, tendo sempre em consideração os interesses das crianças e as ademais atividades que vão decorrendo na sala. No MEM há três tipos de projetos: de intervenção, de investigação e de produção (MEM 2006, citado por Folque 2018). O Projeto dos Países é, sobretudo, um projeto de investigação, tendo ainda uma componente de produção, como veremos mais adiante.

Ora, regendo-se a instituição na qual estagiei pelo MEM, a comunicação e partilha com as famílias é um aspeto que não poderia deixar de estar presente. De facto, tal como defendido por Folque (2015), neste modelo, a partilha de vivências e de situações do dia-a-dia entre o contexto escolar e o contexto familiar é fundamental, devendo as famílias sendo encaradas com intervenientes da educação das crianças que são. Foi neste sentido que ao longo de todo o projeto dos países foi assumida uma atitude de partilha de informação e aprendizagens, não só com as famílias das crianças que participaram no projeto, mas com as famílias de todo o grupo.

Ademais, o projeto em questão permitiu ainda ir ao encontro da diversidade cultural observada no grupo e nas famílias do mesmo, tendo em vista o conhecimento e reconhecimento de diferentes culturas que existem na sala e para lá da mesma. Esta aprendizagem permitiu ainda dar resposta aos interesses das crianças, na medida em que estas foram demonstrando vontade em aprender mais sobre os países de origem dos pais de algumas crianças da sala, bem como sobre países sobre os quais iam vendo algumas referências nas suas brincadeiras em casa ou na escola (“T. explica-me que está a fazer corridas, mas depois interrompe a brincadeira, perguntando-me de que países são as bandeiras representadas na pista.”, NC3, Anexo A). Ainda relacionado

com os interesses das crianças, o mesmo projeto possibilitou também a exploração de técnicas relacionadas com as artes visuais, bem como momentos de escrita que são, também, dois grandes interesses deste grupo.

Por outro lado, com o Projeto dos Países, foi ainda possível desenvolver algumas oportunidades de crescimento observadas no grupo e no ambiente educativo. Deste modo, o trabalho de projeto em questão, foi pensado de forma a proporcionar situações de troca de opiniões entre as crianças e promover a comunicação e cooperação entre pares, envolvendo as crianças em momento nos quais estas devem dar a sua opinião, ouvindo também a dos outros. De acordo com Folque (2014), estas interações entre pares vão possibilitar que as crianças deem, colaborativamente, sentido ao mundo que as rodeia “através do debate, de negociação e da partilha de raciocínio” (p.97). A mesma autora aponta também as interações estabelecidas entre a criança e o adulto, também contempladas no Projeto dos Países, como cruciais para um processo de aprendizagem sustentado. Da mesma forma, este projeto possibilitou ainda o contacto e a utilização da escrita que, sendo um interesse das crianças, é também uma oportunidade de crescimento de alguns elementos do grupo que desenvolveu o projeto.

Finalmente, este projeto proporcionou ainda novas experiências tanto ao grupo do projeto como ao grande grupo que, para além de bem recebidas pelas crianças são, como vimos, fundamentais para a motivação, desenvolvimento e aprendizagem deste grupo (Anexo B). Na mesma linha de pensamento, o Projeto dos Países contribuiu ainda para a implementação de novos materiais na nossa sala, nomeadamente na Biblioteca e Centro de Documentação. Assim, com este projeto, promoveu-se de certa forma a utilização dessa área da sala a que as crianças recorriam pouco, não só através de novos materiais, mas também através da utilização de livros presentes na mesma para a pesquisa realizada.

2. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

| ' ' ' | ' ' ' |

Como foi suprarreferido, o Projeto dos Países foi desenvolvido com base não só nos princípios defendidos pela MTP, mas também pelo MEM e pelo modo como este modelo coloca em prática os trabalhos de projeto. Neste seguimento, passarei agora a expor esses princípios, de forma a enquadrar as opções metodológicas e os objetivos delineados para este trabalho.

Deste modo, a MTP caracteriza-se por uma abordagem pedagógica centrada nos problemas (Vasconcelos, 2006), o que significa que as problemáticas formadas pelas crianças estão na base desta abordagem. Deste modo, uma das principais finalidades desta metodologia é encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças. Este caminho é pensado e percorrido por todos, sendo as crianças encaradas como agentes da sua aprendizagem e “capazes de saber fazer em ação” (Vasconcelos, 2011, p.13) e o educador visto como um orientador e mediador (*idem*). Assim, a abordagem da MTP propõe um modo de trabalho assente na cooperação entre pares, na correspondência aos interesses das crianças e na interdisciplinaridade.

Nesta ótica, também Rangel e Gonçalves (2010) apontam como vantagens desta metodologia o abandono da planificação tradicional em que o educador é o responsável pela sua concretização, a fomentação da capacidade de trabalho em grupo e desenvolvimento de aprendizagens interdisciplinares, referindo ainda a possibilidade de realização de atividades de reflexão, na medida em que é pedido às crianças que planifiquem o rumo do trabalho e, posteriormente, o avaliem.

De acordo com Gomes (2011), também nos projetos desenvolvidos em contexto que se regem pelo MEM, o trabalho cooperativo e o começo apoiado nos interesses (ou necessidades) das crianças são princípios cruciais. A mesma autora defende a existência de três tipos de projetos: projetos de produção, projetos de intervenção e projetos de pesquisa. Relativamente ao Projeto dos Países, este é, sobretudo, um projeto de pesquisa, tendo também uma componente de produção. Deste modo, apesar de o projeto ter surgido de algo que as crianças queriam saber, que normalmente é respondido através de um projeto de pesquisa, ao longo do projeto surgiu também no grupo a vontade de fazer algo, nomeadamente um livro que pudesse ser exposto na nossa Biblioteca e bandeiras que pudessem ficar na Área do Faz-de-Conta.

Independentemente do tipo de projeto desenvolvido, estes têm, por norma, uma estrutura de desenvolvimento, na qual estão previstas quatro fases: (i) definição do problema; (ii) planificação e desenvolvimento do projeto; (iii) execução e (iv) divulgação

e avaliação do projeto (Vasconcelos, 2011). Estas fases e o trabalho previsto para cada uma serão abordados mais adiante. Contudo, importa referir que, apesar de etapas diferenciadas, todas estas fases são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho de projeto, pelo que se torna crucial garantir a regulação cooperada do projeto, por parte de todos os intervenientes, ao longo de todas as fases (Niza, 2013). Rangel e Gonçalves (2010), acrescentam neste sentido que este trabalho conjunto ao longo das diversas fases promove uma “educação participada e partilhada” (p.24), em que tanto as crianças como os adultos partilham o poder de decisão relacionada com o processo.

No que concerne ao tema tratado, tal como foi suprarreferido, este deve partir dos interesses das crianças (Vasconcelos, 2011) e das suas questões que não são respondidas “através de actividades simples e limitadas” (Folque, 2018, p.59). Contudo, conforme é defendido por Katz e Chard (2009), existem outros aspetos a ter em consideração, aquando da decisão da temática de um projeto. Neste sentido, as autoras salientam, entre outros aspetos, a importância de atender à “diversidade de culturas”, à “relação dos temas com os requisitos do currículo” e à “preparação para a cidadania numa sociedade democrática” (p. 126).

Relativamente ao Projeto dos Países, este surgiu, com efeito, desse interesse e questionamento das crianças, tal como já mencionei e irei desenvolver no capítulo seguinte. No entanto, aquando da decisão do início do projeto, foram tidas em consideração essas condições defendidas por Katz e Chard (2009). Assim, no que concerne à preparação para a cidadania e sociedade democrática, esta está presente na maioria dos projetos, na medida em que estes pressupõem a partilha de responsabilidades de execução de tarefas, a resolução conjunta de problemas e a resolução de conflitos (Katz & Chard, 2009). No projeto em questão, também o próprio tema vai ao encontro dessa finalidade, na medida em promove a consciencialização do outro e de particularidades da sua e de outras realidades, bem como a “avaliação das suas complexidades” (*idem*, p.126).

Ademais, o tema deste projeto foi também pertinente na medida em que permite, dar resposta à diversidade cultural do grupo de crianças, como aliás vimos no capítulo precedente. Deste modo, o projeto em causa permite o reconhecimento e aceitação da identidade social e cultural das crianças, bem como o respeito pela diversidade. Estes são, de acordo com Silva, Marques, Mota e Rosa (2016), aspetos fundamentais tanto para a construção da identidade e da autoestima das crianças, como também, mais uma vez, para a preparação para a cidadania.

No que concerne à relação entre o tema dos países e o currículo, esta é uma temática bastante abrangente que, de facto, permite a aquisição de aprendizagens e competências a nível de todas as áreas de conteúdo contempladas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Destarte, já tenho vindo a abordar diversas competências relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social que podem vir a ser desenvolvidas com o presente projeto, nomeadamente as resultantes do trabalho cooperativo (resolução de problemas, tomada de decisão conjunta, corresponsabilização pelo trabalho desenvolvido, capacidade de escutar e respeitar a opinião dos outros) e relacionadas com a construção da identidade das crianças e respeito pela diversidade.

Quanto à Área do Conhecimento do Mundo, o tema em questão possibilita o conhecimento de contextos que lhe são próximos e de realidades diferentes da sua, permitindo ainda a comparação entre ambos (Silva et al., 2016). Por fim, a Área de Expressão e Comunicação foi-se fazendo presente em todas as pesquisas e trocas de ideias, em todas as sistematizações feitas, todos os registos e atividades, ao longo de todo o projeto, desde a chuva de ideias inicial à divulgação do trabalho desenvolvido.

Tendo todas as áreas de conteúdo estado contempladas no Projeto dos Países, também houve objetivos gerais e específicos delineados na ótica de cada uma, não só para mim enquanto orientadora do projeto, mas também para as crianças que o desenvolveram. Estes objetivos surgiram então, por um lado, tendo em consideração uma perspetiva globalizante das aprendizagens, envolvendo todas essas áreas, mas também partindo das minhas intenções gerais para este projeto. Assim, tendo como intenções para o Projeto dos Países i) promover o envolvimento das crianças durante todo o processo de pesquisa e descoberta, aceitando-as como verdadeiros agentes da sua aprendizagem; ii) incitar a curiosidade e compreensão do mundo que as rodeia, bem como de outras realidades mais distantes das suas e iii) fomentar a cooperação no processo de aprendizagem, bem como a partilha de saberes, foram definidos os objetivos seguidamente apresentados na tabela 1.

Tabela 3: Objetivos do projeto

Objetivos gerais na ótica do educador	Aprendizagens previstas para as crianças
Promover situações de tomada de decisão conjunta	- Expressar a sua opinião relativamente aos aspetos a ser pesquisados; - Expressar a sua opinião relativamente elaboração do livro; - Escutar as opiniões dos pares
Promover a participação ativa das crianças	- Participar nos momentos de pesquisa, conforme definido; - Participa nos registos de aprendizagens conforme definido
Suscitar a curiosidade e interesse, relativamente a outros países e culturas	- Colocar questões sobre diferentes países; - Mencionar aspetos relacionados com diferentes países, fora do tempo de realização do projeto
Possibilitar a aquisição de conhecimentos relativamente a Portugal e a outros países	- Reconhecer as bandeiras dos países selecionados; - Representar as bandeiras dos países selecionados; - Identificar algumas comidas dos países selecionados; - Identificar alguns monumentos dos países selecionados; - Dizer algumas palavras das línguas dos países selecionados; - Enumerar alguns clubes de futebol dos países mencionados

Incentivar o registo de aprendizagens	- Representar através do desenho elementos característicos dos países, com base nos resultados das pesquisas (bandeiras, comidas, monumentos, símbolos de clubes de futebol); - Registrar através da escrita, nomes ou conceitos apreendidos na fase de pesquisa
Fomentar o trabalho cooperativo entre pares	- Cooperar com os pares ao longo do trabalho de projeto
Promover a partilha de aprendizagens	- Partilhar com a família aprendizagens adquiridas; - Partilhar com os pares aprendizagens adquiridas

3. APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS

| ' ' | | ' '

Partindo do referencial teórico acima exposto, passarei a apresentar, no presente capítulo, o projeto desenvolvido com 4 crianças, denominado Projeto dos Países. Neste sentido, importa referir que para tal, procurei organizar o meu discurso, dividindo-o em três etapas do projeto: início, desenvolvimento e divulgação/avaliação. Estabelecendo uma correspondência entre esta divisão e as fases do trabalho de projeto, tal como definidas por Vasconcelos (2011), o início corresponde às fases de definição do problema e planificação e desenvolvimento do projeto, o desenvolvimento à fase de execução e a divulgação e avaliação do projeto à fase que possui o mesmo nome.

3.1. Início do projeto – Fase I e II

Sabendo que a problemática dos projetos deve surgir do interesse das crianças (Vasconcelos, 2011), também é verdade que esta curiosidade não tem de ser generalizada, podendo começar numa criança em específico. Com efeito, Katz e Chard (1997) apontam que os trabalhos de projeto surgem “quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção” (p.172). Neste sentido, como foi suprarreferido, o tema do presente projeto surgiu do interesse de uma criança em particular que tinha alguma curiosidade em saber mais sobre diferentes países. Este interesse levou a algumas propostas vividas em grande grupo, nomeadamente a realização de uma lista de palavras em português europeu, português do Brasil e Inglês e o envio de uma carta aos pais de uma das crianças que são ucranianos, de forma a descobrir algumas palavras da sua língua (cf. Anexo A, NC1 e NC2).

Estes momentos, apesar de significativos, não responderam por completo às curiosidades de T. que continuava a colocar questões sobre diferentes países e sobre diferentes bandeiras. Foi neste sentido que conversei com a criança em questão, sugerindo uma pesquisa mais aprofundada de determinados países e a realização de um projeto. A criança aceitou de imediato e a sua vontade de fazer o projeto rapidamente começou a contagiar alguns dos seus pares (Anexo A, NC4). Neste seguimento, quando falámos com o grande grupo numa reunião da manhã perguntando quem se queria juntar a nós, rapidamente se formou o grupo do projeto com o qual conversei, assim que a reunião terminou.

Junto-me com o grupo do projeto e as crianças começam a nomear países sobre os quais querem pesquisar e bandeiras que querem descobrir. Tendo anotado

esses aspetos, pergunto que mais, para além das bandeiras, poderíamos tentar descobrir sobre cada país. Ao início ninguém responde, pelo que pergunto se já algum deles tinha visitado outro país. R. responde que já foi a Espanha e eu pergunto o que lá viu e o que reparou que era diferente de Portugal. R. diz que viu alguns monumentos e que a língua e a comida eram diferentes de Portugal. Comento com as crianças que poderíamos investigar um pouco sobre esses aspetos nos países que selecionaram e T., R. e Ma. dizem “Sim!”. Depois R. acrescenta que também quer pesquisar mais sobre Espanha, pelo que adicionamos esse país à nossa lista. (NC7, 19 de janeiro)

Esta conversa inicial é importante não só para compreender as conceções que as crianças possuem sobre a temática, mas também para acordar as questões preliminares às quais vamos dar resposta ao longo do projeto (Katz & Chard, 2009). Neste seguimento, ao longo desta “chuva de ideias” inicial (Vasconcelos, 2011), não só fui anotando os diferentes contributos das crianças (Figura 1), como também fui realizando questões de forma a guiar o grupo no sentido de antecipar o quê e como vamos fazer para responder a essas questões (Rodrigues, 2006).

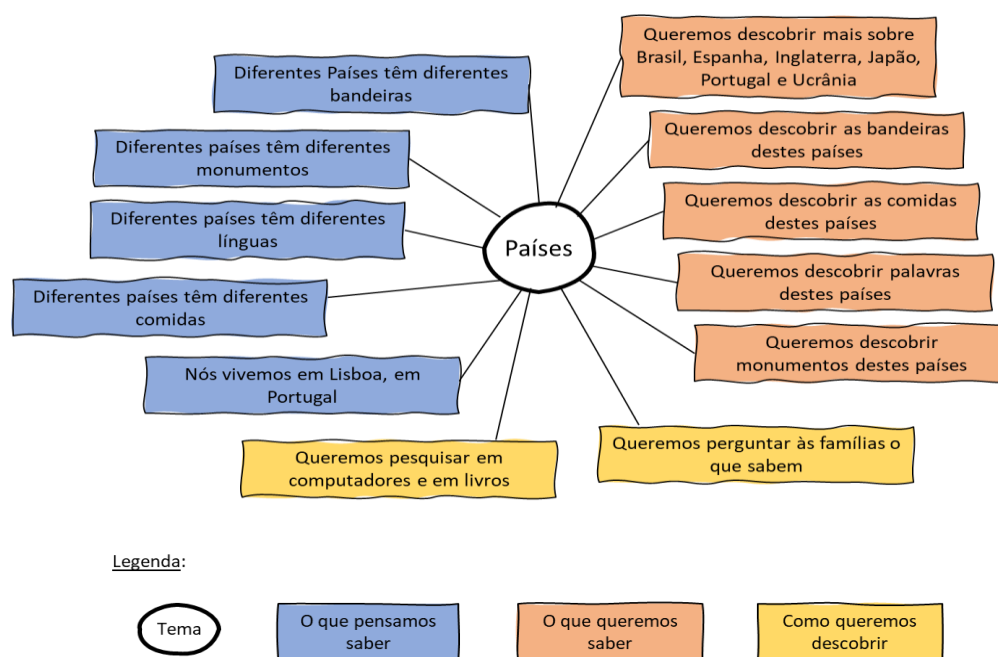


Figura 3: Resultado da Chuva de Ideias

Toda esta informação foi, posteriormente, organizada e apresentada ao grupo em forma de um Mapa de Planeamento (Figura 2), uma vez que é este o instrumento com que as crianças estão familiarizadas.

Planeamento do projeto "Os Países"

O que pensamos saber	O que queremos saber	Como vamos descobrir	Quem vai participar	Como vamos comunicar	Avaliação
1. Qual o assunto que vamos estudar? 2. Qual o assunto que vamos estudar? 3. Qual o assunto que vamos estudar? 4. Qual o assunto que vamos estudar? 5. Qual o assunto que vamos estudar? 6. Qual o assunto que vamos estudar? 7. Qual o assunto que vamos estudar? 8. Qual o assunto que vamos estudar? 9. Qual o assunto que vamos estudar? 10. Qual o assunto que vamos estudar?	1. Queremos saber mais sobre os países. 2. Queremos saber mais sobre os países. 3. Queremos saber mais sobre os países. 4. Queremos saber mais sobre os países. 5. Queremos saber mais sobre os países. 6. Queremos saber mais sobre os países. 7. Queremos saber mais sobre os países. 8. Queremos saber mais sobre os países. 9. Queremos saber mais sobre os países. 10. Queremos saber mais sobre os países.	1. Vamos fazer uma pesquisa. 2. Vamos fazer uma pesquisa. 3. Vamos fazer uma pesquisa. 4. Vamos fazer uma pesquisa. 5. Vamos fazer uma pesquisa. 6. Vamos fazer uma pesquisa. 7. Vamos fazer uma pesquisa. 8. Vamos fazer uma pesquisa. 9. Vamos fazer uma pesquisa. 10. Vamos fazer uma pesquisa.			

Figura 4: Mapa de Planeamento após a 1ª fase

Aquando dessa apresentação, voltei a questionar as crianças, tentando perceber se queriam fazer algo para além do combinado na conversa inicial, ao que estas responderam que não. Estando, então, definido que as crianças queriam apenas pesquisar mais sobre determinados aspetos dos países, determinámos que começaríamos pela pesquisa das bandeiras dos países selecionado, ao invés de pesquisarmos um país de cada vez.

Neste sentido, é de mencionar que, apesar de ter ficado delineado ao início o que íamos fazer, o como e onde íamos procurar informação, o planeamento foi decorrendo um pouco ao longo todo o projeto, tal como é a prática da realização dos projetos a que estas crianças estão habituadas. Assim, no fim de cada pesquisa ou atividade realizada, o grupo falava sobre o que faríamos no próximo encontro e quem faria o quê e no início de cada encontro recordávamos o que tínhamos feito e o que ficara delineado para o dia em questão. Assim, se considerarmos o que Rangel e Gonçalves (2010) defendem que deve suceder na fase de planeamento, os aspetos relacionados com o “onde vamos procurar informação” e “o que e como vamos fazer” ficaram definidos *a priori*, enquanto que o “quem” e o “quando” foi sendo decidido ao longo do processo.

Depois dessa conversa e planeamento iniciais houve, no entanto, a necessidade de nos juntarmos mais uma vez antes de passarmos à execução do projeto propriamente dita. Isto porque, esses momentos aconteceram nos mês de janeiro, pouco tempo antes de o país entrar mais uma vez em confinamento como resultado da atual situação de pandemia que vivemos. Como tal, quando voltámos à instituição, mais de dois meses depois de as crianças terem decidido participar no projeto, considerei importante voltar a reunir com o grupo de modo a perceber se este ainda tinha interesse em prosseguir com o combinado.

Durante a reunião da manhã, pergunto ao grupo do projeto dos países se ainda querem continuar o projeto. As crianças respondem que sim pelo que, mais tarde, temos uma breve conversa, falando sobre o que vamos fazer no projeto, o que vamos manter do que tínhamos planejado e o que vamos alterar. As crianças partilham que ainda estão interessadas em pesquisar tudo o que tínhamos mencionado e T. acrescenta que quer pesquisar sobre a China porque viu um vídeo sobre a China que a mãe lhe mostrou quando questionada relativamente ao que conhecia de outros países. R., por sua vez, partilha que durante o tempo em que esteve em casa pesquisou alguns clubes de futebol de Inglaterra e que gostava de saber como se chamam os clubes dos outros países. O resto do grupo concorda com as sugestões dos pares e adicionamos a China e os clubes de futebol ao conjunto de aspetos que queremos descobrir. (NC7, 23 de março)

Como o registo acima apresentado torna evidente, as crianças continuavam a querer participar no projeto e, mesmo no tempo de confinamento, tiveram vontade de saber mais sobre a temática em causa. Assim, tendo o grupo expressado que queria perguntar às famílias o que sabiam sobre os países selecionados e partindo também da partilha de T., escrevemos uma carta às famílias de todo o grupo (Figura 3), pedindo informação sobre os países que as crianças quisessem descobrir, mencionando os aspetos em que o grupo se quis focar, mas dando abertura para partilhar algo para além disso. Esta carta, mais do que uma maneira de adquirir informação, foi crucial para envolver as famílias “nas experiências de aprendizagem e nas relações das crianças” (Guerra & Luciano, 2013, p.12), promovendo, assim, a partilha de significados e a reflexão conjunta.

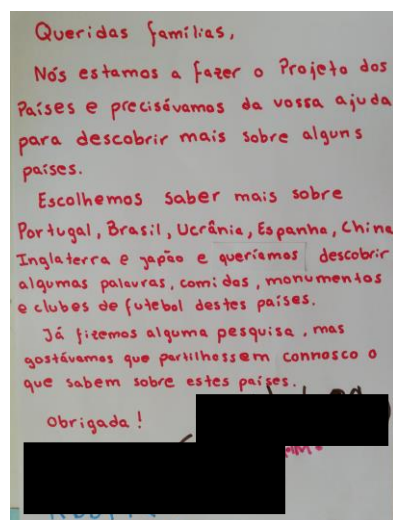


Figura 5: Carta enviada às famílias

Enviada a carta e com a chegada das respostas das famílias, demos início ao desenvolvimento do projeto, começando pela pesquisa das bandeiras do Brasil, China, Espanha, Inglaterra, Japão, Portugal e Ucrânia.

3.2. Desenvolvimento do projeto – Fase III

Segundo Guedes (2011), a fase de execução destina-se à pesquisa de informação e à realização de registos e de ilustrações. No Projeto dos Países, esta fase não esteve compartimentada entre “momento de pesquisa” e “momento de produção/sistematização de ideias”. De facto, estes momentos foram acontecendo ao longo de todo o projeto de forma intercalada, por diversas razões: gestão da motivação, interesse e necessidades das crianças; quantidade de conteúdo abordado nas pesquisas; gestão do tempo e do espaço disponível.

Com efeito, a temática em questão e todos os tópicos que as crianças quiseram aprofundar, implicaram algum tempo de pesquisa ao longo de todo o projeto. Assim, foi fundamental ir ouvindo as crianças e estar atenta às suas atitudes ao longo do projeto, de modo a perceber se estavam a interiorizar toda a informação que iam recebendo, se estavam saturadas de estar demasiado tempo ao computador e se era preciso ter um momento em que não pesquisávamos e apenas sistematizávamos aquilo de que tínhamos falado. Por outro lado, também é verdade que muitas vezes havia essa disponibilidade para pesquisar e aprender mais, contudo tal não era possível, por estarem outros grupos a ocupar a biblioteca ou outros espaços a que recorríamos para trabalhar. Deste modo, a pesquisa e a sistematização através da realização de registos forma acontecendo de forma bastante articulada durante todo o projeto.

Esta articulação teve logo início quando, depois de pesquisarem as bandeiras dos países selecionados, as crianças quiseram desenhar aquilo que tinham visto. Este interesse continuou quando pesquisámos algumas palavras em espanhol e as crianças quiseram escrever essas palavras. Rapidamente demos por nós com bastantes registos e quando perguntei às crianças como poderíamos agrupar tudo o que tínhamos, surgem as ideias de fazer um cartaz ou um livro (Anexo A, NC15), mas eventualmente o grupo acabou por concordar num livro que pudesse ir para a nossa biblioteca, devido à quantidade de informação que tínhamos (Figuras 4,5,6 e 7). A elaboração deste livro, com todo o processo de escrita, síntese, organização da informação e ilustração, não só promoveu diversas oportunidades de aprendizagens no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, como também permitiu implicar as crianças na criação de um ambiente educativo com materiais diversificados que vão ao encontro das suas curiosidades (Silva et al., 2016).



Figuras 6, 5, 6 e 7: Livro do Projeto dos Países

Tendo tomado a decisão de fazer um livro, depois de cada momento de pesquisa as crianças decidiam entre si que imagens queriam para o livro, que informações queriam registar, como queriam registar e quem iria registar o quê, tal como após cada momento de registo as crianças decidiam o que queriam aprender em seguida.



Figura 8: Realização de registos

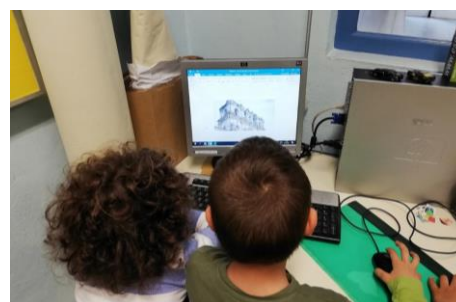


Figura 9: Momento de pesquisa

Este registo e sistematizações contantes foram importantes para as crianças de forma a ir cimentando os conhecimentos adquiridos, mas também para mim enquanto educadora, ajudando-me a perceber se todas as crianças estavam, de facto, a acompanhar a informação que recebiam, tanto através das pesquisas, como através das famílias. De acordo com Silva et al. (2016), a sistematização “pode também exigir a consulta de mais informação, de modo a [enquadrar o conhecimento obtido]” (p. 86). Neste sentido, foi, por exemplo, ao falarmos sobre os monumentos que já conhecíamos, que compreendi que as crianças não estavam certas do que era um monumento, pelo que pesquisámos brevemente esse conceito.

Guedes (2011) refere que durante a fase de execução podem surgir um conjunto de atividades que procurem responder às questões e curiosidades das crianças e foi neste sentido que, para além dessa pesquisa e realização de registos, ao longo do projeto foram também realizadas algumas atividades, tanto propostas por mim como pelas crianças ao grande grupo. A primeira atividade (cf. Anexo C) foi um momento simples em que propus ao grupo procurarmos descobrir a localização dos nossos países no mapa do mundo que temos na nossa sala (Figuras 10 e 11).



Figura 10 e 11: Atividade "Onde estão os países?"

Durante este momento foi possível perceber que a maioria das crianças já era capaz de fazer a relação entre as bandeiras e os países correspondentes e, além disso, era capaz de se lembrar das localizações que tínhamos pesquisado previamente. Este foi, ainda, um momento importante em que o grupo do projeto dos países teve a oportunidade de mostrar e discutir com os pares aquilo que tinham vindo a fazer, esclarecendo as suas dúvidas relativamente aos países representados (Anexo A, NC16). De facto, enquanto que a partilha de aprendizagens com as famílias foi sendo feita através de fotografias e de pequenos vídeos do processo de pesquisa e produção, até este momento, as restantes crianças do grupo apenas tinham ouvido falar do que o as crianças do projeto dos países tinham feito durante as reuniões das manhã, através

de pequenas partilhas realizadas pelas crianças, sem nunca verem resultado do seu trabalho. Neste sentido, este acrescento ao mapa da sala, não só permitiu expor parte do trabalho realizado, mas também iniciar conversas sobre o que tem sido realizado pelo grupo, de forma mais aprofundada.

No que concerne às atividades desenvolvidas em grande grupo, uma foi proposta por mim e outra foi proposta pelas crianças do grupo do Projeto dos Países ao restante grupo numa Reunião de Conselho. No que concerne à proposta feita por mim, optei por ensinar ao grande grupo o jogo da Muralha da China (cf. Anexo C). Por outro lado, as 4 crianças do projeto, ao depararem-se com origamis numa das partilhas feitas pelas famílias, quiseram aprender a fazer algumas figuras (Anexo A, NC17) e acabaram por sugerir esta proposta ao restante grupo (Anexo A, NC19). Deste modo, aprendemos a fazer corações, cães, gatos e barcos de origamis.



Figura 12: Jogo da Muralha da China



Figura 13: St. com cão de origami

Ambas as atividades desenvolvidas em grande grupo serviram o propósito de proporcionar oportunidades de partilha de saberes entre o grupo do projeto e os restantes pares, bem como consolidar algumas aprendizagens adquiridas. Com efeito, para além de permitirem o contacto com a arte japonesa que viram no computador e de reforçar a dimensão do monumento chinês de forma lúdica, estas propostas foram acima de tudo fundamentais para a criação de momentos de discussão relativamente ao que estava a ser feito no Projeto dos Países e o que as crianças andavam a aprender. Neste sentido, no início de cada uma destas atividades era feita, por mim e pelo grupo do projeto, uma breve contextualização relativamente a como estas tinham surgido. Ademais, depois destes momentos, era comum que este tipo de conversas continuasse entre as crianças. Penso que também a própria ludicidade das propostas terá contribuído para isso, na medida em que ambas foram sendo repetidas pelas crianças,

o que fez com que estes tópicos estivessem presentes no quotidiano das crianças durante vários dias.

Sintetizando, todo o trabalho realizado ao longo desta fase foi desenvolvido tendo em consideração aquilo que o grupo acreditava ser interessante e oportuno para o que queriam descobrir. Tendo dito isto, foram surgindo diversas propostas que foram completando o trabalho de pesquisa e acrescentando diversidade às aprendizagens adquiridas. Assim, ao longo desta fase foram mais uma vez incluídas aprendizagens de todas as áreas de conteúdo contempladas pelas OCEPE, tendo apenas ficado de fora os Subdomínios do Jogo Dramático, da Música e da Dança que, como veremos, estiveram depois presentes na fase da divulgação.

3.3. Divulgação e avaliação – Fase IV

A divulgação dos projetos é a fase da socialização do saber em que o grupo partilha com os outros aquilo que aprendeu (Vasconcelos, 2011). Segundo Edwards et al. (1999, citados por Vasconcelos, 2011), a divulgação permite “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (p.17).

No projeto em questão, o grupo decidiu que cada elemento iria representar uma pessoa de um ou dois países, apresentando o “seu” próprio país ao grupo (Figura 14). Depois decidiram entre si quem iria representar que país, e apontámos o que cada um iria dizer sobre os países de que iria falar. Ademais, as crianças quiseram ainda levar bandeiras, pelo que procedemos à pintura das bandeiras dos países selecionados (Anexo A, NC28) e dançar com os restantes pares, pelo que optámos por dançar um pouco de samba (cf. Anexo A, NC27). Ficou ainda definido que eu teria o livro comigo, mostrando-o ao longo da comunicação de forma a que as crianças pudessem ir-se lembrando do que tinham de dizer e os restantes pares tivessem imagens para acompanhar o discurso do grupo, de forma a visualizarem aquilo de que falavam.

O que pensamos saber	O que queremos saber	Como vamos descobrir	Quem vai participar	Como vamos comunicar	Avaliação
Não sabemos nada sobre o uso da língua materna. Conhecemos os usos da língua em casa. Conhecemos os usos da língua em sala de aula. Conhecemos os usos da língua em outros contextos.	Quanto tempo os alunos usam a língua materna em casa, na escola e em outros contextos. Quanto tempo os alunos usam a língua materna em casa, na escola e em outros contextos. Quanto tempo os alunos usam a língua materna em casa, na escola e em outros contextos.	Observação participante. Entrevistas com pais e professores. Análise de documentos.	Professores. Alunos. Pais. Coordenador(a).	Relatório escrito. Apresentação oral. Exibição de vídeos.	Relatório escrito. Apresentação oral. Exibição de vídeos.
Conhecemos os usos da língua em casa. Conhecemos os usos da língua em sala de aula. Conhecemos os usos da língua em outros contextos.	Quanto tempo os alunos usam a língua materna em casa, na escola e em outros contextos. Quanto tempo os alunos usam a língua materna em casa, na escola e em outros contextos. Quanto tempo os alunos usam a língua materna em casa, na escola e em outros contextos.	Observação participante. Entrevistas com pais e professores. Análise de documentos.	Professores. Alunos. Pais. Coordenador(a).	Relatório escrito. Apresentação oral. Exibição de vídeos.	Relatório escrito. Apresentação oral. Exibição de vídeos.
Conhecemos os usos da língua em casa. Conhecemos os usos da língua em sala de aula. Conhecemos os usos da língua em outros contextos.	Quanto tempo os alunos usam a língua materna em casa, na escola e em outros contextos. Quanto tempo os alunos usam a língua materna em casa, na escola e em outros contextos. Quanto tempo os alunos usam a língua materna em casa, na escola e em outros contextos.	Observação participante. Entrevistas com pais e professores. Análise de documentos.	Professores. Alunos. Pais. Coordenador(a).	Relatório escrito. Apresentação oral. Exibição de vídeos.	Relatório escrito. Apresentação oral. Exibição de vídeos.



Figura 14: Mapa de Planeamento completo

Figura 17: Bandeiras pintadas pelas crianças

No próprio dia, houve uma pequena introdução na qual eu expliquei como surgiu o projeto e as crianças referiram os aspectos que tinham procurado descobrir e os países que optaram por pesquisar. Posteriormente, eu disse que tinha conhecido alguns amigos de outros países e as crianças procederam à sua breve dramatização, seguida do momento de dança (Figuras 16 e 17). Deste modo, a comunicação em causa insere-se mais uma vez na Área da Expressão e Comunicação que foi estando presente ao longo de todo o projeto, permitindo a exploração de três novos subdomínios: Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro; Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança. Com efeito, as crianças não só representaram personagens diferentes, como também exploraram a música enquanto fator de identidade cultural experimentando uma nova forma de dança, diferente das que já conheciam (Silva et al., 2016)



Figura 18 e 17: Divulgação do projeto

No final da comunicação, os pares puderam comentar a mesma, tendo mostrado apreciação e interesse relativamente a alguns países, nomeadamente o Brasil, a Inglaterra e Ucrânia e alguns tópicos como a comida (cf. Anexo D). Esta avaliação por parte dos pares permite às crianças validar que “seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado por todos” (Guedes, 2011). Também o próprio grupo avaliou depois o seu desempenho durante a

divulgação, tendo considerado que, de forma geral correu bastante bem, apesar de uma das crianças ter necessitado de auxílio para se recordar de determinados aspetos (Anexo D). Neste sentido, importa ressaltar que i) uma das crianças do grupo não esteve na comunicação por estar doente; ii) até à data de entrega do presente relatório as crianças apenas comunicaram ao grupo da sua sala, tendo decidido esperar pela quarta criança do grupo para fazer a comunicação às restantes salas do Jardim de Infância. Assim, esta avaliação não só não diz respeito a todas as crianças do grupo do projeto, como também ainda pode vir a ser alterada, consoante as futuras comunicações.

Relativamente à avaliação do projeto propriamente dito, esta é o ponto de encerramento do projeto “que permitirá espelhar o trabalho desenvolvido” (Félix, 2014, p. 30). Nesta linha de pensamento, Mendes (2005) acrescenta a importância de considerar a voz de todos os intervenientes, na medida em que “o conhecimento [se constrói] num clima de cooperação e negociação constante, culturalmente marcado, devido à heterogeneidade de todos os intervenientes” (p.8).

Foi neste sentido que, após a divulgação do que foi aprendido aos pares, conversei com as crianças, de forma a perceber aquilo que tinham aprendido e o que mais tinham gostado do projeto, pensando também com eles sobre como tinha sido a sua atitude durante todo o processo. Analisando as respostas fornecidas (Anexo E) é possível perceber que, dentro do pequeno grupo, houve tópicos mais significativos para determinadas crianças e outros para outras. Contudo, considero relevante apontar que todos os grandes tópicos desenvolvidos ao longo do processo (bandeiras, comidas, monumentos, palavras, clubes de futebol) foram abordados pelas crianças tanto nas aprendizagens como nos aspetos que mais gostaram. No que concerne às atitudes das crianças, estas consideraram que estiveram sempre envolvidas e atentas, tendo uma delas considerado que esteve menos motivada nos momentos de pesquisa, admitindo que não gostava “que as partes do computador demorassem tanto” (cf. Anexo E).

Apesar de as famílias não puderem ter assistido à divulgação do projeto de forma presencial, devido às novas regulamentações resultantes do atual estado de pandemia, estas foram dando *feedback* do que as crianças do grupo do projeto iam dizendo e pedindo. Deste modo, as famílias foram partilhando as conversas que as crianças tinham em casa, falando do que estavam a aprender com entusiasmo e até mesmo ensinando aos pais alguns factos que estes desconheciam (Anexo A, NC26). Aliás, também a educadora cooperante comentou comigo o entusiasmo e envolvimento que

sentia por parte do pequeno grupo, acrescentando ainda que acreditava que as aprendizagens tinham sido bem consolidadas, considerando não só a comunicação das crianças, mas também os comentários que iam fazendo ao longo de todo o processo (Anexo A, NC29).

Tendo em consideração os pareceres acima mencionados, também eu faço um balanço positivo de todo o processo, baseando o mesmo não só na observação realizada ao longo do projeto, mas também na reflexão que a foi acompanhando ao longo destes meses. Com efeito, para além de sentir que todas as aprendizagens previstas foram de uma maneira ou de outra adquiridas pelas crianças, saliento acima de tudo o envolvimento das crianças, a sua vontade de aprender mais e a sua capacidade de trabalhar com o pares, como principais consequências positivas do Projeto dos Países.

Assim, tanto na comunicação do projeto, como nas sistematizações que íamos fazendo em conjunto e em pequenos momentos espontâneos do dia-a-dia se foi tornando evidente que, de facto as crianças não só foram adquirindo conhecimento sobre diferentes países, mas também sabiam aplicar esse conhecimento, utilizando-o nas suas interações e brincadeiras com os pares (Anexo A, NC20 e NC23). Ademais, devido à extensão deste projeto e dos tópicos a pesquisar, por vezes tive receio de que as crianças estivessem a interiorizar demasiada informação e que, talvez pudessem perder o interesse no projeto, contudo, tal não se verificou. Pelo contrário, as crianças relembravam-me constantemente de registos e pesquisas que ainda nos faltavam fazer (Anexo A, NC8 e NC22), traziam partilhas para o grande grupo relacionadas com o que aprendiam (Anexo A, NC12) e perguntavam-me porque não íamos fazer os projetos, nos dias em que, vendo as crianças envolvidas noutras tarefas, não as chamava para o fazer (cf. Anexo A, NC25).

Para além de todo o envolvimento e participação, as crianças demonstraram ainda ser capazes de desenvolver um trabalho cooperativo com os pares. De facto, apesar de terem optado por estarem todos presentes nos momentos de pesquisa e de todos registarem o que aprendiam, as crianças foram fazendo uma gestão bastante autónoma de o que cada um escrevia no motor de busca, o que cada um desenhava, escrevia, desenhava, cortava e colava. No entanto, apesar de haver esta gestão e de cada um saber o que tinha de fazer, também houve bastantes momentos em que as crianças se ajudaram umas às outras na realização das suas tarefas (“Quando St. acaba as suas bandeiras vê que R. ainda tem de pintar duas e pergunta “Queres ajuda R.?”. R. aceita.”,

NC28). Para além disso, estas pesquisas e registos eram feitas não só considerando o que cada um gostava, mas também o que o grupo considerava que devia constar no livro que fizemos. Neste sentido, foi-se criando um ambiente de trabalho conjunto e entreajuda, em que todas as vozes eram ouvidas e tidas em consideração.

Em suma, considero que o Projeto dos Países não só foi um projeto bem conseguido, no sentido em que os objetivos definidos foram alcançados, mas também foi um trabalho que foi envolvendo todas as crianças e famílias, abrindo portas para novas oportunidades de exploração e de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' '

Como modo de finalizar este relatório, penso que seja agora pertinente refletir brevemente relativamente à concretização dos objetivos definidos para este projeto, bem como sobre o meu papel enquanto mediadora ao longo do processo. Deste modo, importa referir que, a meu ver, os objetivos e intenções delineados para este projeto foram, de facto, sendo concretizados ao longo de todo o processo.

Deste modo, apesar de atribuir grande importância às aprendizagens adquiridas no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo que, como vimos se foram tornando notórias nas interações e partilhas das crianças, considero como principal conquista deste projeto a participação ativa das crianças ao longo de todo o processo e o modo cooperativo e respeitoso como essa participação se efetuou. Isto porque, como vimos anteriormente, este é um grupo de crianças com algumas oportunidades de crescimento no que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social. Assim, considero bastante positivo o envolvimento que este pequeno grupo teve ao longo de todo processo, expressando as suas opiniões e ouvindo as dos outros, sendo capaz de gerir tarefas entre todos e cumpri-las, querendo sempre descobrir mais apesar de toda a informação que lhes foi chegando.

Assim, apesar de por vezes ter tido o receio de “não estar a fazer o suficiente” por serem as crianças a decidir e a fazer quase tudo no projeto, sei que tal não representa uma falha na minha ação pedagógica, mas pelo contrário penso que surgiu também da minha procura de assumir uma postura de “efectiva escuta da voz das crianças”, respeitando a “sua individualidade e diversidade [recusando] o etnocentrismo adultocêntrico” (Fernandes & Tomás, 2011, p.6). Ademais, acredito que essas atitudes das crianças ilustram a concretização não só das intenções definidas para este projeto (promover o envolvimento das crianças durante todo o processo de pesquisa e descoberta, aceitando-as como verdadeiros agentes da sua aprendizagem; incitar a curiosidade e compreensão do mundo que as rodeia, bem como de outras realidades mais distantes das suas; fomentar a cooperação no processo de aprendizagem, bem como a partilha de saberes), mas também dos objetivos que desta surgiram.

Ainda no que respeita ao meu papel enquanto mediadora do processo ao longo do projeto, sublinho a importância de ter mantido uma constante atitude de adaptação e flexibilidade. Com efeito, esta necessidade de adaptação surgiu logo no momento em que percebi que a metodologia de projeto utilizada no contexto em que estava inserida, apesar alicerçada nos mesmos princípios, diferia um pouco da teoria apresentada para a MTP. Tornou-se, então, importante que, partindo daquilo que conhecia, atendesse

também ao que as crianças conheciam e às práticas a que estavam habituadas, refletindo em conjunto com a equipa educativa, na ótica de garantir a qualidade e a coerência educativa (Perrenoud, 2005).

De igual forma, também na gestão dos tempos em que fazíamos os projetos exigiu alguma capacidade de flexibilidade da minha parte, sobretudo considerando a extensão do projeto em causa. Assim, apesar de considerar que a duração do projeto tenha sido “adequada aos tempos de interesse e persistência das crianças” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.28), o facto de haver tantos tópicos a abordar fez com que este projeto se prologasse mais do que o inicialmente esperado (entre janeiro e maio) e, consequentemente, o seu final se tivesse aproximado da data de entrega do presente relatório. Neste seguimento, foi necessário ir estabelecendo um equilíbrio entre o progresso do trabalho de forma a abordar tudo o que as crianças queriam e as necessidades das crianças e o seu envolvimento em outras tarefas. Tendo dito isso, acredito que este equilíbrio tenha sido bem conseguido, tendo tido sempre a preocupação de fazer essa gestão em conjunto com as crianças, garantido a colaboração entre todos, ao longo de todo o processo (Beane, 2003).

REFERÊNCIAS

- Beane, A. J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Félix, M. (2014). A Metodologia de trabalho de projeto na prática profissional supervisionada em Jardim de Infância.
- Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspetiva*, 32(3), 951-975.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015) A Prática Educativa na Creche e o Modelo Pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
- Gomes, I. (2011). Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos. *Escola Moderna*, (39), 41-54.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, (40), 5-12.
- Guerra, M., & Luciano, E. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S.C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um processo partilhado. *Escola Moderna*, 24 (5), 5-13..
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância– Construindo uma práxis de participação* (pp.141-160). Porto Editora.
- Perrenoud. P. (2005) Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva. *Correio da Educação*, (287), 1-3.

- Rangel, M. & Gonçalves, C. (Coords.) (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.
- Rodrigues, A. P. (2006). Planeamento de projectos o trabalho projecto. *Escola Moderna*, (6), 5-14.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo*, 41-48.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Zabalza, M.A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

Anexos
| ' ' | | ' |

Anexo A – Notas de campo

(Estas notas de campo foram selecionadas do conjunto de registos de observação realizados no âmbito da PPSII. A numeração aqui representada foi feita para facilitar a consulta das notas referenciadas no documento e não corresponde à numeração presente no relatório da PPSII. As notas de campo estão dispostas pela ordem cronológica.)

NC1 - Durante o tempo participado da linguagem oral e escrita, fazemos uma pequena comparação entre palavras do português europeu e português do Brasil, no seguimento de uma conversa em grande grupo na qual percebemos que em Portugal e no Brasil se fala a mesma língua, mas com algumas diferenças, uma vez que, por vezes, T. utiliza algum vocabulário do português do Brasil. (...) (16 de novembro)

NC2 - Aproximo-me de S. e pergunto se ela me vir escrever a carta aos pais com as palavras que, em grupo, decidimos que queríamos aprender a dizer em ucraniano. S. sorri e diz que sim, vindo sentar-se à mesa. Pergunto também à Cr. e à Ma. se nos querem ajudar e estas concordam. R. acaba por também se juntar, uma vez que viu o que estávamos a fazer. (5 de janeiro)

NC3 - T. brinca com uma pista de carros e eu aproximo-me. T. explica-me que está a fazer corridas, mas depois interrompe a brincadeira, perguntando-me de que países são as bandeiras representadas na pista. Digo-lhe, mas quando chego à de Inglaterra digo “Esta tu conheces, não conheces? Está ali na nossa lista de palavras.” e T. responde “É da Inglaterra!”. Comento que um dia destes podemos começar a pesquisar mais sobre alguns países e descobrir mais bandeiras ao que T. responde “Sim!” sorrindo. (11 de janeiro)

NC4 - Quando chego, T. e Ma. vêm ter comigo, abraçando-me. Cumprimento-os e pergunto como estão. Depois pergunto a T. se já pensou em alguns países sobre os quais quer descobrir mais. T. responde que sim, dizendo que quer pesquisar sobre o Brasil e sobre a China. Ma. pergunta sobre o que estamos a falar e eu explico que eu e T. vamos pesquisar sobre alguns países e ficar a saber mais sobre eles. Ma. responde dizendo “Eu também quero!”. Digo-lhe que se pode juntar a nós e pergunto se há algum país que quisesse ficar a conhecer melhor. Ma. fica calada durante algum tempo

enquanto T. vai dizendo alguns nomes de países. Por fim, Ma. acaba por dizer “Humm, vou pensar.”. (15 de janeiro)

NC5 - Pergunto ao grupo quem se quer juntar ao T. para fazer um projeto sobre os países e Ma., M.M., R. e A. levantam o braço. Digo que Ma. também já tinha falado connosco sobre os países que queria conhecer, por isso também se iria juntar. M. fala com St., abordando o facto de esta ainda não ter feito nenhum projeto este ano e pergunta se este não quer pesquisar um pouco sobre os países. St. concorda, juntando-se também ao grupo. M.M. e R. também se querem juntar, mas M. pede para eles decidirem entre si quem vai fazer, uma vez que já ambos fizeram um projeto este ano. As crianças falam entre si e, no final, é R. quem se junta ao grupo. (19 de janeiro)

NC6 - Junto-me com o grupo do projeto e as crianças começam a nomear países sobre os quais querem pesquisar e bandeiras que querem descobrir. Tendo anotado esses aspetos, pergunto que mais, para além das bandeiras, poderíamos tentar descobrir sobre cada país. Ao início ninguém responde, pelo que pergunto se já algum deles tinha viajado para outro país. R. responde que já foi a Espanha e eu pergunto o que ele lá viu e o que reparou que era diferente de Portugal. R. diz que viu alguns monumentos e que a língua e a comida eram diferentes de Portugal. Comento com as crianças que poderíamos investigar um pouco sobre esses aspetos nos países que selecionaram e T., R. e Ma. dizem “Sim!”. Depois R. acrescenta que também quer pesquisar mais sobre Espanha, pelo que adicionamos esse país à nossa lista. (19 de janeiro)

NC7 - Durante a reunião da manhã, pergunto ao grupo do projeto dos países se ainda querem continuar o projeto. As crianças respondem que sim pelo que, mais tarde temos uma breve conversa, falando sobre o que vamos fazer no projeto, o que vamos manter do que tínhamos planeado e o que vamos alterar. As crianças partilham que ainda estão interessadas em pesquisar tudo o que tínhamos mencionado e T. acrescenta que quer pesquisar sobre a China porque viu um vídeo sobre a China. R., por sua vez, partilha que durante o tempo em que esteve em casa pesquisou alguns clubes de futebol de Inglaterra e que gostava de saber como se chamam os clubes dos outros países. O resto do grupo concorda com as sugestões dos pares e adicionamos a China e os clubes de futebol ao conjunto de aspetos que queremos descobrir. (23 de março)

NC8 - Durante a reunião da manhã, T. pergunta se sempre vamos desenhar as bandeiras. Digo que sim e que assim que R. acabar o que tem a fazer com a Ri., podemos ir imprimir e desenhar as bandeiras. (25 de março)

NC9 - Ajudo T. a fazer as estrelas para completar a bandeira da China que estava a fazer e a criança diz-me “É melhor fazeres tu, eu não sei fazer.”. Explico que o vou ajudar, mas que sei que consegue fazer as estrelas sozinho. Depois de algum tempo a mexer-se a cadeira e a falar sobre outros assuntos, T. vê que St. se enganou na sua bandeira e que eu lhe ofereci uma solução. T. pega na folha e desenha uma estrela. Digo que a estrela está bastante bem feita e T. faz as outras sem problemas. (26 de março)

NC10 - Chego ao recreio e T. vem ter comigo dizendo “Ontem joguei um jogo e um tinha a minha bandeira”. Quando pergunto que bandeira tinha o jogador, T. explica que era a da China. (29 de março)

NC11 - Vou ter com T. e pergunto se quer acabar a bandeira da China. T. concorda e, depois de terminar sorri, dizendo “Só me falta a do Brasil!”. Vou ter com St. perguntando se quer cortar as bandeiras que fez e St. concorda. Quando termina vai mostrar as suas bandeiras a T. que sorri e diz ter terminado também a sua bandeira da China. (29 de março)

NC12 - Na reunião da manhã, St. mostra uma fotografia de sushi que comeu ao jantar. Peço à criança para dizer ao grupo de que país é essa comida. Ao início St. não responde, mas depois diz “Japão!”. (30 de março)

NC13 - Quando digo à Ma. que vamos voltar a trabalhar no projeto dos países, explico também que enquanto ela esteve de férias, o resto do grupo esteve a fazer as suas bandeiras, consoante o que tínhamos decidido. Depois pergunto se à tarde quer fazer a sua. Ma. pergunta qual era a bandeira que ela tinha de fazer e eu incentivo-a a lembrar-se sozinha. Passado algum tempo digo “Era da U...” ao que ela responde “Ucrânia! “. Depois pergunto se Ma. se lembra das cores das bandeiras e está diz “Amarela e... Azul! Amarela e azul!”. (6 de abril)

NC14 - Quando pesquisamos "Ucrânia" para ver onde se localiza no mapa, Ma. escreve um U e um C e T. pega no rato para carregar onde diz Ucrânia. Pergunto-lhe como sabia onde tinha de carregar e T. diz "Então, porque estava lá a bandeira.". (6 de abril)

NC15 - Enquanto falamos sobre como vamos juntar todos os registos que temos, R. diz que podemos fazer um cartaz como fizeram no Projeto da Capoeira e T. responde "Não, não cabe, tem de ser muuuito grande.". Pergunto a T. o que acha que podemos fazer e este diz que podemos fazer um livro como o que utilizámos para pesquisar. Ma. e St. concordam rapidamente e, depois de uma breve troca de opiniões, R. acaba por também concordar. (6 de abril)

NC16 - Quando as crianças terminam as ligações entre as bandeiras e as localizações dos países, Mi., M.L., L., M.M. e Mt. aproximam-se perguntando o que estão a fazer. St. começa a explicar o propósito das linhas, dizendo ainda o nome de cada país, à medida que vai apontando para as bandeiras e para a localização dos países. Depois, T. explica às amigas como foi o processo de descoberta dessas localizações. (9 de abril)

NC17 - Enquanto lemos sobre alguns animais do Japão e os seus significados, um destes vem representado sobre a forma de origami. St. pergunta como foram feitos e eu explico, dizendo ainda que esta técnica surgiu no Japão. St. pergunta se vamos fazer e eu comento que se quiserem podemos fazer. Todos dizem que sim e eu sugiro que falemos desta ideia com todo o grupo para ver se os pares também querem fazer. As crianças concordam, pelo que combinamos que na próxima reunião abordaremos o assunto. (15 de abril)

NC18 - Vendo que o grupo do projeto estava envolvido noutras atividades e uma vez que trabalhamos no projeto todos os dias da presente semana, não chamo as crianças para a biblioteca. T. vem ter comigo, perguntando se não vamos avançar no projeto. Respondo que não, mas que se quiser, pode recortar as imagens de Portugal que seleccionámos. T. recorta as imagens e, quando St. se junta, ambos fazem um desenho de monumentos de Portugal à sua escolha (Palácio da Pena e Torre dos Clérigos). (16 de abril)

NC19 - Quando, durante a Reunião de Conselho, falamos sobre o que queremos fazer na próxima semana, pergunto ao grupo do projeto se não tem uma sugestão para fazer ao resto do grupo e St. diz "Ah, aquilo do pássaro de papel!". Explico ao grande grupo que descobrimos uma arte japonesa chamada Origami e pergunto se querem fazer todos juntos para a semana. As crianças concordam e escrevemos no diário. (16 de abril)

NC20 - Peço a Ma. para se sentar para almoçar e esta diz "Benedita, o St. disse-me konichiwa na casa de banho!" e ri-se. Sorrio e a criança acrescenta "E eu disse-lhe hello!". (23 de abril)

NC21 - No âmbito do projeto, pesquisamos algumas comidas típicas da China. Enquanto vemos as imagens, T. diz "Também sei uma comida do Brasil que tenho de partilhar! O pão de queijo. Vi em casa.". Quando vemos a Muralha da China, comento com o grupo que conheço um jogo com esse nome e as crianças pedem-me para o ensinar. Sugiro que joguemos com todo o grupo da sala e as crianças concordam, pelo que refiro que poderemos jogar durante a Animação Cultural. (27 de abril)

NC22 - Enquanto as crianças cortam e desenham algumas as imagens da China que selecionaram, R. faz notar que ainda não vimos nada sobre o Brasil e a Inglaterra. Pergunto se querem pesquisar sobre esses países amanhã e o grupo diz que sim, pelos que definimos que amanhã pesquisaremos os monumentos, comidas e clubes de futebol desses países. (28 de abril)

NC23 - T. vêm ter comigo, mostrando-me uma concha com terra e diz-me "É comida japonesa.". Pergunto-lhe o que é e este responde "É sushi!". (28 de abril)

NC 24 - Quando acabamos de ver os monumentos, comidas e monumentos do Brasil e da Inglaterra, digo a St. e a R. que podem ir terminar o que estavam a fazer antes e que T. e Ma. podem ir brincar. R. e St. vão para a sala, mas T. e Ma. perguntam o que eu vou ficar a fazer. Quando explico que vou colocar todas as imagens que selecionamos no mesmo documento para as imprimir, as crianças pedem para ficar comigo. Depois, T. vai apontando para as imagens de que tínhamos falado, enquanto Ma. as coloca no documento, com a minha ajuda. (29 de abril)

NC25 - R. vem ter comigo, perguntando se hoje não fazemos o projeto. Explico-lhe que hoje de manhã não tivemos tempo, mas que se tivermos algum tempo antes da reunião de conselho, podemos recortar as imagens que selecionamos ontem. R. sorri e diz "E eu vou desenhar o Liverpool!". (30 de abril)

NC26 - Em conversa informal, a mãe de Ma. comenta que a filha tem falado bastante do projeto dos países e que falou com a mãe sobre o que tem aprendido, mencionando o Palácio da Bolsa. A progenitora acrescenta, rindo, que nem a própria conhecia o Palácio da Bolsa. (6 de maio)

NC27 - Enquanto falamos sobre a comunicação e sobre o que cada um vai dizer, R. diz que no final podíamos dançar com o restante grupo. Pergunto que música querem dançar e R. diz "Brasileira!". Mostro às crianças um vídeo de pessoas a dançar sambas e estas começam também a dançar, concordando todas que era esta a dança que queriam mostrar e fazer com os amigos. (11 de maio)

NC28 - Ma. pergunta como os amigos vão perceber de que país eles são e eu relembro que eles vão dizer o início. R. diz que podemos levar bandeiras e St. responde logo dizendo que quer fazer bandeiras. Sugiro às crianças que utilizemos o material reciclável que temos na sala das artes e as crianças cortam caixas de bolachas. Depois cada um começa a fazer as bandeiras dos países de que vão falar e R. pergunta "Que cores preciso para a bandeira do Brasil?" e eu pergunto de volta "O que é que achas?" e este responde "Já sei! Amarelo, azul e verde.". Quando St. acaba as suas bandeiras vê que R. ainda tem de pintar duas e pergunta "Queres ajuda R.?". R. aceita e St. pega no cartão do amigo, começando a fazer a bandeira da Inglaterra. (11 de maio)

NC29 – Depois da divulgação do projeto, falo com M. sobre a mesma, comentando que não sabia como esta ia correr, uma vez que as crianças quiseram dizer bastante informação e não sabia se iam ser capazes de se lembrar de tudo. M. disse que não tinha dúvidas de que ia correr bem, porque ao longo de todo o processo viu que as crianças estavam envolvidas e motivadas e percebeu que estas sabiam perfeitamente aquilo de que andávamos a falar. Assim, a educadora acrescentou que quando há esse

envolvimento e aquisição de aprendizagens ao longo de todo o processo, a comunicação é o espelho disso, como foi o caso de hoje. (12 de maio)

Anexo B – Caracterização do Contexto da PPSII

Na Educação de Infância, é fundamental que um educador conheça o grupo que tem perante si e o meio em que este se insere, de forma a poder adequar a sua ação pedagógica à especificidade de cada criança. Neste seguimento, Ferreira (2004) refere que se torna essencial que o educador compreenda os processos sociais que estruturam a criança, antes de pensar em atuar.

Deste modo, no presente capítulo do relatório, irei apresentar uma caracterização do contexto socioeducativo e do meio em que este está envolvido, da equipa educativa, do grupo de crianças, das suas famílias e do ambiente educativo. Estas caracterizações foram construídas, através da mobilização de informação adquirida por meio de entrevistas (tanto à educadora cooperante, como à diretora técnica da organização); do Projeto Pedagógico de Sala (PP); conversas informais com a equipa educativa e, sobretudo, observação direta realizada ao longo da minha PPSII.

1.1. Caracterização do Meio

De acordo com Mortensen e Barnett (2015), as interações que a criança estabelece com o meio que a envolve, são enormes impulsionadoras do seu desenvolvimento. A isto, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), acrescentam que, ao conhecer o meio em que as crianças estão inseridas, o educador poderá aprender mais sobre as características pessoais e culturais dos diferentes elementos do grupo. Para além disso, as autoras afirmam que, ao consciencializar-se do papel que o ambiente tem no desenvolvimento das crianças, o educador passará a dar utilidade a diferentes recursos e potencialidades presentes no mesmo. É neste sentido que passo a apresentar uma breve caracterização do meio em que se insere a organização socioeducativa na qual realizei a PPSII, essencial para, posteriormente, poder adaptar a minha ação pedagógica.

Assim, a instituição em questão situa-se num bairro pertencente à área metropolitana de Lisboa. Em redor da organização socioeducativa encontram-se diversos prédios de habitação, bem como alguns pequenos negócios, sobretudo, cafés, mercearias e supermercados. Apesar de, devido à atual situação pandémica, não haver contacto entre as crianças e estes negócios, era frequente que a instituição em questão recorresse aos mesmos para comprar ingredientes para bolos confeccionados na sala ou utilizados nas atividades realizadas com as crianças.

Para além do supermercado, os diferentes grupos da organização recorriam também ao parque existente no bairro. A ida ao parque pode ser feita a pé, uma vez

que o tráfego na zona em questão é pouco intenso e há uma preocupação, por parte dos moradores, pela segurança das crianças.

Outra grande alteração resultante da situação de pandemia foi a diminuição da aproximação entre a comunidade e as crianças. De facto, a comunidade do bairro em questão é extremamente interessada pela instituição e procura envolver-se na vivência da mesma. Esta relação é também, normalmente, nutrida pelos profissionais que constituem a organização educativa, que procuram manter as suas portas abertas e sair à rua (Anexo F, p.7). Contudo, tal não é possível segundo o novo regulamento da instituição, pelo que esta relação teve de sofrer algumas alterações (“Em relação com a comunidade, as saídas atualmente foram reduzidas ao máximo”, Anexo F)

Por fim, importa ainda referir que a instituição em questão estabelece parcerias com diversas associações, entre as quais, um centro de dia da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa destinado a prestar apoio a famílias e idosos. Entre esta instituição e a organização socioeducativa realizam-se, por vezes, atividades e partilhas de momentos, tanto definidas à priori, como espontâneas, apesar de agora este tipo de encontros se encontrar restringido (“o grupo Intergeracional que temos com o CDC dos Lóios, também teve de parar com os seus encontros.”, Anexo F).

1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A instituição em que estive inserida durante a minha PPSII surgiu em 1998 como resposta às necessidades sentidas pela comunidade do bairro em que se encontra. Assim, de acordo com a Diretora Técnica da organização educativa, ainda hoje faz parte da missão da instituição o envolvimento da comunidade na mudança tanto pessoal como comunitária, sendo “um canal pelo qual a comunidade participa de uma forma activa e democrática” (cf. Anexo F – Entrevista à Diretora Técnica, p.4). Para além desta missão, a instituição tem ainda seis objetivos pedagógicos definidos que passam, sobretudo, pelo apoio às famílias da comunidade envolvente, bem como a promoção de experiências positivas e de participação na sociedade às crianças, garantindo o combate à desigualdade (Anexo F).

Assim, a organização educativa em questão é, desde 2004, uma Instituição Particular de Segurança Social (IPSS), sem fins lucrativos, que apresenta uma oferta educativa para crianças entre os 4 meses e os 6 anos, dispondo de quatro salas de creche e três de jardim de infância (JI). Sendo uma IPSS, as mensalidades das crianças que a constituem são pagas em parte pela Segurança Social, em parte pelas suas famílias, conforme os seus rendimentos e possibilidades.

Na organização trabalham, ao todo, 27 pessoas, incluindo a diretora técnica, a técnica superior de mediação familiar, sete educadoras (das quais uma acumula o cargo de coordenadora pedagógica), sete auxiliares de ação educativa e cinco auxiliares de apoio geral. Para além disso, trabalham ainda na instituição uma cozinheira, duas ajudantes de cozinha e uma empregada da limpeza (Anexo F, p.2). Entre os diferentes profissionais que trabalham na organização educativa em questão existe uma relação em que predomina o respeito mútuo, a interajuda e a valorização das opiniões de todos,

Segundo a Diretora Técnica, a instituição e os seus profissionais defendem os valores da “democracia, participação social, solidariedade, cidadania ativa, igualdade de oportunidades e de direitos” (Anexo F, p.4). A mesma acrescenta ainda que, é precisamente por ir ao encontro desses valores, que o Movimento da Escola Moderna (MEM) foi o modelo pedagógico elegido para orientar a prática dos profissionais da instituição. Com efeito, segundo tive oportunidade de observar, todas as profissionais de educação da instituição seguem os princípios de “iniciação a práticas democráticas”, “reinstauração dos valores e das significações sociais” e de “reconstrução cooperada da Cultura” (Niza 2013, p.144), defendidos pelo MEM.

Assim, tanto nas salas de JI como nas salas de creche se torna evidente a adoção desse modelo. De facto, para além da prática das profissionais e da relação com a comunidade anteriormente mencionadas, a própria gestão do que é vivido por cada grupo através dos instrumentos de pilotagem e a organização do espaço e do tempo são, como veremos adiante, bastante característicos do MEM.

Finalmente, é de referir que a organização educativa em questão tem uma parceria com o Centro de Desenvolvimento Comunitário da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML). Neste seguimento, a instituição, disponibiliza ainda, um restaurante social, de modo de proporcionar refeições aos utentes mais carenciados desse Centro de Dia, contudo este não está, atualmente, operacional. Assim, o mesmo foi substituído por um apoio a diversas famílias do bairro, através do fornecimento de cabazes alimentares às mesmas.

1.3. Caracterização da Equipa Educativa

A equipa educativa da sala de JI em que estou inserida é constituída por três elementos, cada um com as suas funções e o seu papel na educação das crianças. Neste sentido, a equipa é constituída por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e uma auxiliar de apoio geral.

No que concerne à educadora cooperante, esta tem 39 anos e exerce a sua profissão há 17 (Anexo F). Este é o sexto ano em que a educadora está a acompanhar grande parte deste grupo de crianças, estando 13 crianças do grupo com a educadora desde a creche. No que concerne à auxiliar de ação educativa, esta acompanha o grupo em questão pelo terceiro ano consecutivo. Ora, todos estes anos em que a equipa esteve com o grupo permitem que a mesma garanta uma continuidade educativa, tão importante para crianças destas idades (Silva et al., 2016). Quanto à auxiliar de apoio geral, esta apoia não só a sala em questão, mas todas as salas do JI, circulando pelas três, conforme é necessária a sua presença. Começou a trabalhar na instituição no mês de novembro do presente ano letivo, contudo, foi bem recebida tanto pela equipa educativa como pelas crianças que respeitam os seus pedidos e a procuram nos momentos de brincadeira.

Chego à sala das artes e vejo que M.M. e L. estão com So. (auxiliar de apoio geral) e que esta lhes está a mostrar algo. Quando So. se começa a levantar, M.M. diz “Não, espera, tu és o bebé e eu sou a mãe. Vou buscar a tua comida, não tens de te levantar”. So. ri-se e diz “Ok, ok. Já estou a ficar com fome”. (Nota de campo 121, 14 de dezembro)

Com efeito, todos os elementos da equipa educativa dividem entre si a responsabilidade de alimentar, limpar, deitar e até brincar com as crianças. Também os projetos são divididos de forma a que cada adulto consiga acompanhar um projeto, ao invés de ficar só a educadora com todos os projetos. No que concerne às atividades desenvolvidas nos tempos participados, estas são, por norma, orientadas pela educadora cooperante, contudo, quando esta não consegue estar presente, a auxiliar de ação educativa assume essa responsabilidade.

Durante o tempo participado da linguagem oral e escrita, fazemos uma pequena comparação entre palavras do português europeu e português do Brasil (...). A M. está numa reunião, pelo que é Ri. quem relembra as crianças do que vamos fazer e de como surgiu esta proposta e, depois, dá início à atividade. (Nota de campo 38, 16 de novembro)

Mesmo na atual situação de pandemia em que nos encontramos, a equipa educativa procura promover a relação com as famílias, mantendo a existência de conversas informais, ainda que mais breves, nos momentos de acolhimento e de despedida, nas quais se discute não só as vivências das crianças, mas também a vida das famílias, os seus problemas e vitórias. Ademais, a equipa educativa envia ainda às

famílias vídeos semanais com algumas fotografias onde as crianças falam sobre o que foram fazendo durante a semana, sobre as aprendizagens adquiridas e os momentos vividos em grupo.

Agora por causa do plano de contingência do covid 19 tivemos de repensar a nossa forma de comunicação porque as famílias infelizmente não podem entrar dentro do espaço educativo. Combinamos fazer um vídeo semanal em conjunto com as crianças sobre o que foi mais significativo ao longo da semana. Ao domingo envio um email, com algumas informações gerais e o resumo da semana. (Entrevista à Educadora Cooperante, Anexo F)

Relativamente ao processo de tomada de decisões, os elementos da equipa educativa envolvidos neste são, sobretudo, a educadora e a auxiliar de educação. Segundo Matos, Vicente e Alves (2015) esta partilha de tomadas de decisão é crucial para que os diferentes elementos da equipa educativa se sintam valorizados. Tendo dito isto, a equipa educativa procura tomar essas decisões em conjunto com as crianças, sendo que as atividades e projetos desenvolvidos surgem da vontade das mesmas ou de conversas que vão acontecendo em momentos de grande grupo. Esta é uma prática que vem associada à “gestão cooperada do currículo” defendida pelo MEM (Folque, 2018, p.54). Assim, a equipa educativa tem a preocupação de escutar as crianças e trabalhar os seus interesses, mas também de procurar compreender o estado de espírito das crianças e o que estas realmente necessitam, defendendo que “ao adulto cabe ouvir as crianças, individualmente e em grupo e dar-lhes apoio” (PP, 2020/21, p. 12).

Durante a reunião da manhã as crianças falam umas com as outras, fazendo com que a M. tenha dificuldade em falar. Quando finalmente consegue falar, M. explica que percebe o que as crianças estão a sentir, dizendo que apenas vai escrever no plano do dia “ginástica” e “matar saudades”. (Nota de campo 126, 4 de janeiro)

Finalmente, outros dois aspetos que caracterizam a relação, não só entre os elementos da equipa educativa, mas também entre estes e as restantes profissionais da instituição, são a comunicação e a cooperação. De facto, sendo esta uma instituição que se rege pelo MEM, estas características estão bastantes presentes na prática de cada profissional, na relação que têm com as crianças, bem como os outros adultos. Assim, para além de procurarem refletir juntas sobre a sua ação, promovendo a qualidade e a coerência educativa (Perrenoud, 2005), as profissionais em questão

demonstram-se sempre disponíveis para ajudar as outras salas, nas situações em que algum elemento da equipa educativa falta, independentemente da valência.

Por faltar uma educadora e estar uma auxiliar a receber as crianças do JI no exterior, Ro. (auxiliar da creche) está com as crianças do JI nas mesas do espaço comum. Explica-me que estão ali em vez de ir para a sala, para que Ro. possa também ajudar com as crianças da creche que vão chegando. Ofereço-me para ficar com as crianças do JI na sala e levo-as a todas para a sala 2. (Nota de campo 101, 9 de dezembro).

Este trabalho em equipa é essencial para o bom funcionamento da instituição e para que o dia das crianças decorra com o máximo de naturalidade possível, sem grandes alterações nas suas rotinas e, a meu ver, será algo que procurarei manter ao longo da minha PPSII. Nesta linha de pensamento, acredito que será importante, ao longo do meu estágio, continuar a procurar envolver toda a equipa nas decisões que tomo, nas propostas que planeio, aceitando as suas sugestões e pontos de vista. Todos estes aspetos foram, como veremos no próximo capítulo, tidos em consideração aquando da definição das minhas intenções para a ação

1.4. Caracterização das Famílias

De acordo com Ferreira (2004), as famílias em que as crianças estão inseridas tem um forte impacto nas suas características pessoais e culturais, bem como nos seus valores e crenças. A mesma autora refere, ainda, que a caracterização das famílias das crianças não permite explicar “o *que* e *quem* são as crianças (...) mas abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo *que fazem*” (p. 66). É nesta ótica que, no presente subcapítulo, irei caracterizar as famílias do grupo que acompanhei ao longo do meu estágio, recorrendo a registos da minha observação direta, bem como as entrevistas realizadas à diretora da instituição e à educadora cooperante, ao projeto pedagógico de sala do grupo em que estou inserida e conversas informais.

No que diz respeito às estruturas familiares no grupo, a maioria das crianças está inserida numa família nuclear. Contudo, seis das crianças vivem numa família monoparental, sendo que o pai de duas destas vive no Reino Unido onde nasceu e onde recebe visitas das crianças durante as férias e alturas festivas. Uma das famílias do grupo é também ucraniana. Nestes diferentes contextos familiares, um aspeto em comum é que os “avós e outros familiares são um grande apoio na rede familiar devido ao horário de trabalho dos seus pais” (PP, 2020/21, p. 7). Ademais, 16 das crianças do grupo têm pelo menos um irmão, havendo apenas 4 crianças que não têm irmãos.

Relativamente às habilitações escolares, as famílias do grupo possuem, maioritariamente, habilitações entre o 2^a e 3^a ciclo e o secundário. Tendo dito isto, 8 dos progenitores das crianças possui o grau de Licenciatura e 3 o grau de Mestrado. Quanto às profissões dos familiares, a maior parte destas insere-se na área de serviços ou de quadros superiores, nomeadamente na hotelaria, atendimento ao público entre outros. Existe, assim, alguma diversidade nas profissões das diferentes famílias do grupo, o que “permite envolver e trazer as famílias nas atividades que são desenvolvidas na sala, para que se valorizem estes saberes, envolvendo-as nas atividades, permitindo às crianças aprofundar os seus conhecimentos acerca de uma profissão” (PP, 2020/21, p.8)

Tendo em conta tudo o que foi suprarreferido, torna-se evidente que este é um grupo com alguma diversidade cultural, inserido em famílias com diferentes valores e crenças. Neste sentido, será importante que procure ter alguma flexibilidade cultural, bem como manter uma atitude de respeito pela diferença, de modo a conseguir colmatar as necessidades de cada família e de cada criança. Segundo Folque (2018), o educador deve garantir a criação de ambientes educativos integrados na cultura das crianças, evitando a segregação entre o contexto escolar e familiar em que estas se inserem. De acordo com a autora, esta prática permitirá a construção de uma melhor relação entre a escola e a família. Também Silva et al. (2016) defendem a inclusão das famílias no ambiente educativo, à semelhança do que acontece com as crianças e diferentes profissionais de educação.

Relativamente à participação das famílias na vivência do grupo, apesar de este ano as possibilidades de participação serem mais limitadas, as famílias têm-se mostrado disponíveis perante os pedidos da educadora cooperante. Assim, as famílias têm participado nos momentos de celebração e mesmo em algumas propostas, ainda que não seja presencialmente.

De modo a celebrar o aniversário de Mt., as crianças juntam-se perto do portão, em redor de uma mesa e do bolo. Os pais de Mt. estão no lado oposto do portão e todos juntos cantamos os parabéns. No fim, Mt. vai dar um abraço aos pais. (Nota de campo 93, 2 de dezembro)

Algumas das crianças já trouxeram a sua folha em que falam sobre o seu natal preenchida. M.L. e M.I. partilham o que fizeram com as suas famílias, mostrando as suas folhas com fotografias, textos e colagens sobre os seus natais de anos anteriores. Pergunto às crianças o que querem dizer sobre o que trouxeram e

depois faço algumas questões sobre o que vejo. (Nota de campo 86, 2 de dezembro)

Esta participação das famílias é algo que a instituição procura estimular, visto que estas são encaradas como um importante interveniente da educação das crianças. Aliás, segundo a diretora técnica da instituição, “as famílias fazem parte” (cf. Anexo F, p.6). Tal continua a ser verdade, mesmo no atual contexto de pandemia, na medida em que as diferentes profissionais que trabalham na instituição em questão têm procurado “formas de minimizar esta distância imposta” (PP, 2020/21, p.35).

No que concerne à comunicação com a equipa educativa, esta continua a acontecer, como já vimos, através de conversas informais, momentos de atendimento e através da troca de vídeos e fotografias. Assim, as famílias têm partilhado não só as suas angústias e preocupações, mas também momentos que as crianças vão vivendo em casa que, através de fotografias, acabam por ser partilhados nos momentos de grande grupo, dando continuidade a uma “partilha tão importante e rica” (Anexo F) relativamente ao que vivem no seu contexto familiar.

Depois M.I. mostra a fotografia em que ela aparece com a sua árvore de natal e diz que esta foi tirada na casa da sua mãe. A fotografia é passada pelo grupo e as crianças comentam os enfeites utilizados, nomeadamente o de uma rena. Estes comentários levam algumas crianças do grupo a, mais uma vez, recordarem os enfeites que fizeram com a M. quando eram bebés e que ainda têm lá em casa. (Nota de campo 75, 27 de novembro)

Esta comunicação acaba por surgir de forma natural, devido aos anos com que a educadora cooperante já trabalha com estas famílias e todos os momentos que partilharam em conjunto. Contudo não deixa de ser um aspeto fundamental para a construção de uma boa relação escola-família e para o processo de aprendizagem da criança (Epstein, 2001; Folque et al., 2015).

Acreditando que as famílias são intervenientes fundamentais da educação das crianças e que, como futura educadora, devo ter a preocupação de criar uma relação de parceria com as mesmas, a presente caracterização assume uma especial importância neste ano em que realizo a minha PPSII. De facto, uma caracterização prévia das famílias é importante para que possa definir as minhas intenções de ação para as mesmas. Neste ano em específico, em que, as restrições resultantes da situação de pandemia em que nos encontramos diminuem bastante o contacto estabelecido com as famílias, considero especialmente importante procurar conhecer e

compreender as famílias com quem trabalhamos, de forma a conseguir chegar às mesmas.

1.5. Caracterização do Grupo de Crianças

Quando se trabalha com um grupo de crianças, é importante que se conheça as especificidades que o caracterizam e a cada elemento que o compõe, de forma a podermos adaptar a nossa prática a essas características, às necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, Silva et al. (2016) defendem que um educador deve sempre procurar perceber em cada criança as “suas interações no grupo, para perceber se se sente bem e está integrada e para conhecer os seus saberes e interesses” (p.17).

Deste modo, durante as três primeiras semanas da PPSII, procurei, acima de tudo, conhecer cada criança e compreender a dinâmica do grupo. Para tal, foi necessário que, como referem Rodrigues et al. (2016), recorresse à observação, de forma a recolher, sistematizar e compreender dados importantes. A presente caracterização foi, então, elaborada partindo da informação obtida através dessa observação posteriormente sujeita a uma análise de conteúdo (cf. Anexo B). Para além disso, recorri ainda a informação reunida tanto através de conversas informais com a equipa educativa, como da leitura do Projeto Pedagógico de Sala.

Assim, o grupo em questão é composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 13 dessas crianças raparigas e os restantes 7 rapazes (cf. Anexo C). Importa referir, neste sentido, que apenas 5 das crianças do grupo têm 3 anos, sendo que 13 têm ou terão 5 anos até ao final deste ano e 2 já têm 6 anos.

Neste seguimento, como já vimos, as 13 crianças de 5 anos já estão com a educadora cooperante desde a creche e as 2 crianças mais velhas (que são gémeos) desde os seus 3 anos. Deste modo, torna-se evidente que este é um grupo que partilha entre si bastantes vivências e aprendizagens, muitas vezes notórias na cumplicidade que têm entre eles e com a educadora cooperante. Segundo Ferreira (2004), apesar de ser pouco comum que um grupo permaneça junto durante tanto tempo, as amizades que se vão acabando por criar dentro de um grupo e fomentar fora da escola são fundamentais, na medida em que funcionam como suporte afetivo.

No que concerne aos elementos mais novos do grupo, estes, apesar de não terem estado com a educadora cooperante, também já vão no seu terceiro ano de frequência da instituição em questão (Anexo C). Ferreira (2004) defende, neste sentido, que ao terem frequentado previamente o JI, as crianças já possuem alguma

familiaridade e conhecimento do funcionamento da instituição, que possibilitarão “uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de acção e interação”, o que por sua vez levará a “comportamentos e desempenhos mais adequados” (p.77). Assim, para além de já estarem habituadas ao modo de trabalho do MEM, estas crianças estão também acostumadas a pertencer a grupos heterogéneos defendido por este modelo. De facto, de acordo com Folque (2014), no MEM é defendida a heterogeneidade etária, uma vez que esta possibilita a criação de “uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha” (p.53). Tendo dito isto, concordo com Ferreira (2004), quando esta refere que a idade das crianças não reflete as suas competências ou desenvolvimento. Assim, acredito que todas as crianças têm algo a aprender com os restantes elementos do grupo, e não apenas as crianças mais novas com as mais velhas.

Como foi suprarreferido, a informação recolhida foi sujeita a uma análise de conteúdos, na qual me foquei em quatro grandes categorias: i) autonomia, ii) interesses, iii) relação com os outros e iv) vivência de grupo.

Neste sentido, no que diz respeito à *autonomia*, Portugal (2008) defende que esta é o verdadeiro indicador do desenvolvimento das crianças, independentemente da dimensão do desenvolvimento. Almeida (2019) acrescenta neste sentido, que tanto o meio escolar como o meio familiar devem trabalhar do sentido de diminuir progressivamente a heteronomia das crianças e aumentar a sua autonomia. Assim, interessou-me tentar perceber a autonomia (ou falta dela) que as crianças do grupo apresentavam a nível da regulação das suas necessidades básicas, na capacidade de se vestirem e, sendo este um grupo orientado pelo MEM, na utilização dos diferentes instrumentos de pilotagem.

Relativamente à regulação das suas necessidades básicas, tive a oportunidade de observar que a maior parte das crianças é capaz de se alimentar sem qualquer ajuda. Contudo, há alguns momentos em que algumas das crianças mais novas pedem auxílio para comer. Penso que isto suceda não necessariamente por as crianças não conseguirem comer sozinhas, mas mais por procurarem a atenção dos adultos ou até mesmo por não gostarem da comida, uma vez que esta procura de auxílio não acontece todas as refeições. Quanto à arrumação dos seus próprios utensílios, as crianças mais velhas demonstram já estar habituadas a este processo, enquanto algumas das crianças mais novas demonstram dificuldade, como é ilustrado pelo seguinte registo:

No final da refeição e percebendo que ainda temos tempo até ao final da refeição, incentivo as crianças a raspar os restos dos seus próprios pratos. As crianças mais velhas fazem isto sem qualquer hesitação, mas C., S. e M.I. não percebem bem onde devem colocar as coisas e demonstram alguma dificuldade em raspar a comida que têm no prato para o lixo. (Nota de campo 20, 11 de novembro)

No que concerne à regulação do sono, algumas crianças necessitam de ajuda para adormecer, mas mesmo essas adormecem rapidamente na presença de um adulto. Neste sentido, é de referir que apenas oito crianças do grupo dormem na hora da sesta, o que, de certa forma, facilita a capacidade de ajudar a adormecer dos adultos, uma vez que podem estar mais tempo com cada criança. No registo que passo a apresentar, torna-se perceptível como o facto de serem poucas crianças permite que todas as que necessitem de ajuda a tenham:

Do outro lado da sala, M.L. (que tem a tarefa de ajudar com as camas esta semana) ajuda S. a deitar-se, enquanto M. coloca música. (...) M.L. acaba por se ir embora e M. fica entre D. e S., enquanto eu fico entre N. e C., de forma a ajudá-los a adormecer. T., Mg. e M.I., por sua vez, adormecem sozinhos. Pouco tempo depois todas as crianças estão a dormir. (Nota de campo 71, 25 de novembro)

No que diz respeito ao controlo dos esfíncteres, apesar de existirem algumas situações em que as crianças se sujam antes de irem à casa-de-banho, a maioria das crianças é capaz de pedir para ir à casa-de-banho quando sentem a necessidade. Para além disso, há ainda duas crianças que utilizam fralda, mas apenas quando vão dormir.

Ainda dentro da categoria da autonomia, as crianças do grupo em questão são capazes de se despir e vestir sozinhas, havendo apenas algumas situações que necessitam de auxílio para calçar meias ou sapatos. Tendo dito isto, é de salientar que as crianças que sentem esta dificuldade, quase sempre procuram calçar-se antes de pedir ajuda, como é ilustrado no registo que passo a expor:

(...) Peço a N. para ir calçando as meias enquanto vou arrumar os collants e N. tenta calçá-las, mas quando volto ela ainda está descalça e diz-me que não consegue. Ajudo-a a calçar as meias e N. veste as calças sozinha. Depois N. pega nos sapatos e tenta calçar-se, mas não consegue pôr o calcanhar. (Nota de campo 32, 16 de novembro)

Ora, no que concerne à escolha das subcategorias acima abordadas, acredito que cada uma apresenta uma dimensão essencial do cuidado de si mesmo. Ademais, a maior ou menor autonomia apresentada nesses cuidados ditarão a maior ou menor responsividade que o grupo exigirá de mim. Nesta linha de pensamento, este é um grupo com idades, capacidades de regulação das necessidades precoces e necessidade de responsividade bastantes diferentes. Assim, importa reconhecer estes aspetos no grupo, de forma a saber distinguir os momentos em que as crianças realmente necessitam do meu auxílio, dos momentos em que as crianças apenas procuram a minha presença.

Relativamente aos instrumentos de pilotagem, estes são, segundo Folque (2014) importantes no MEM, no sentido em que permitem regular o que é vivido na sala, promovendo o sentido de responsabilidade “pela aprendizagem e a vida do grupo” (p.55). Neste seguimento, tive a oportunidade de observar que a maior parte do grupo é capaz de utilizar autonomamente os instrumentos e sem que seja necessário que lhe relembrem da sua utilização. Mesmo os elementos do grupo que necessitam de ajuda na utilização destes instrumentos, demonstram compreender o modo de utilização e para que servem.

Quanto à categoria dos interesses das crianças, senti a necessidade de a incluir, porque, tal como Silva et al. (2016) acredito que ao correspondermos aos interesses das crianças, contribuímos para que estas se sintam valorizadas no seu processo de aprendizagem. Para além disso, considero que, essa correspondência aos interesses das crianças fomentará ainda a motivação das crianças face ao que é proposto.

Neste sentido, tive a oportunidade de observar que a área da sala mais frequentada é a Área da Artes Plásticas onde as crianças gostam de desenhar, pintar e fazer corte e colagens. O registo que passo a expor evidencia essa preferência:

Vamos para a sala e as crianças têm a oportunidade de escolher o que querem fazer. A maioria escolhe desenhar, outras cortar e colar, mas todas acabam por recorrer à Área das Artes Plásticas e ficar nas mesas durante algum tempo.
(Nota de campo 17, 10 de novembro)

A Área do Faz de Conta, a Área dos Jogos e a Oficina da Escrita são também áreas bastante utilizadas pelas crianças, sendo que para brincarem ao faz de conta, as crianças podem tanto utilizar o espaço da sala destinado a isso, como a Sala das Artes, que como veremos está também disponível às crianças.

Por outro lado, o Laboratório de Matemática, o Laboratório das Ciências e a Biblioteca e Centro de Documentação são áreas raramente utilizadas pelo grupo. Neste sentido, penso que os laboratórios possam ser pouco utilizados por as crianças não saberem ao certo o que podem lá fazer ou por sentirem que já fizeram tudo o que poderiam fazer com o material que lhes é disponibilizado. Quanto à Biblioteca e Centro de Documentação, esta escassa utilização da área parece contraditória com o interesse que detetei do grupo pela leitura de histórias, seja por parte de adultos ou de pares. Neste sentido, hipotetizo que esta a pouca frequência dessa área possa estar relacionada com os materiais disponibilizados ou com o espaço dedicado à mesma. Neste sentido, será importante garantir, sobretudo nas áreas menos utilizadas, uma maior diversificação e adequação dos materiais disponibilizados.

Este é também um grupo bastante *ativo* e *curioso*, o que, aliás, se torna perceptível pelas atividades que desenvolvem. Com efeito, este é um grupo que gosta bastante de fazer ginástica, de dançar, de trepar e que com bastante frequência opta por jogar a jogos coletivos nos seus tempos livres.

Chego e D. e K. vêm ter comigo, pedindo para jogarem à “manteiga derretida”. Sugiro que vão encontrar mais pessoas que queiram jogar e, rapidamente, se forma um grupo de crianças à minha volta. O grupo é, sobretudo, constituído por crianças mais velhas, mas N. também que participar no jogo. (Nota de campo 39, 17 de novembro)

É também um grupo que gosta de explorar e aprender sobre diferente seres vivos, nomeadamente animais e pequenos insetos, de escrever e de ouvir e aprender sobre diferentes tipos de música.

Di. vai para o computador e eu sento-me ao pé dele. Pergunto o que está a fazer e Di. explica-me que vai pôr música. (...) Acaba por escolher uma música de *rock* e começa a dançar. Ao ouvir a música, T. junta-se a nós. (Nota de campo 45, 17 de novembro)

Assumindo o MEM uma perspetiva sociocêntrica da educação (Niza, 2013), as interações estabelecidas entre pares e entre crianças e o adulto são tidas em grande consideração neste modelo. Assim, de acordo com Folque (2014), através das interações com pares as crianças vão, colaborativamente, dar sentido ao mundo que as rodeia “através do debate, de negociação e da partilha de raciocínio” (p.97). A mesma autora aponta também as interações estabelecidas entre a criança e o adulto como cruciais para um processo de aprendizagem sustentado. Folque (2014) sublinha, neste

seguimento, a importância do diálogo, do questionamento e do *feedback*. Foi nesta linha de pensamento que procurei analisar os dados recolhidos na ótica da relação das crianças com os outros.

No que concerne à relação das crianças com outras crianças do grupo, é notório que estas gostam bastante de brincar entre si e que demonstram bastantes atitudes de entreajuda umas com as outras. Estas atitudes ocorrem, principalmente, em crianças mais velhas do grupo que procuram ajudar as mais novas.

À hora de almoço, S. não come a sopa e espera que eu tenha a oportunidade de a ir ajudar. Mi., que está ao pé dela, pega na colher de S. e tenta dar-lhe a sopa. S. fecha a boca e cruza os braços. Explico-lhe que Mi. está a tentar ajudar e S. abre a boca. Mi. dá-lhe a sopa e sorri. (Nota de campo 52, 18 de novembro)

Tendo dito isto, também é comum que, dentro do grupo, existam situações de conflito e de desrespeito. É ainda de referir que, para a resolução destes conflitos, as crianças procuram com frequência um adulto, não tentando ou não conseguindo resolver as situações entre eles.

A. vem ter comigo dizendo que St. não a deixa brincar com o túnel. Incentivo-a a ir falar com ele, de forma a resolverem as coisas. A. vai, mas passado pouco tempo volta a vir ter comigo, dizendo que tentou falar com ele, mas que St. continua a não a deixar brincar. (Nota de campo 81, 27 de novembro)

Relativamente à relação entre as crianças do grupo e outras crianças, é perceptível que as crianças gostam bastante de interagir com crianças da creche, sejam os bebés do berçário ou as crianças da sala dos 2 anos. Para além disso, é comum que as crianças mais velhas das diferentes salas brinquem e joguem entre si, até porque, à hora da sesta, quando as crianças mais novas estão a dormir, as crianças mais velhas vão todas para o recreio, onde muitas vezes se envolvem todas nos mesmos jogos e brincadeiras. Tendo dito isto, há uma criança que, quando é confrontada com a presença de outras crianças numa sala que não é a sua, mostra sinais de desconforto.

Por estar a chover, em vez de irem para o espaço exterior, as crianças do JI vão para a sala do grupo da Ed. A.R.. Quando chego, N. está a andar de um lado para o outro, explorando diferentes áreas da sala. M.I. por outro lado está parada em pé perto da porta da sala. Aproximo-me e vejo que a criança está com lágrimas nos olhos. (Nota de campo 69, 25 de novembro)

Quanto à relação com os adultos, apesar de haver algumas situações em que as crianças ignoram o que é dito ou procuram contrariar, na generalidade, este é um

grupo respeitador do que lhes é dito. Também é um grupo que demonstra afetividade para com os adultos da sala e, principalmente no caso das crianças mais novas, é comum que procurem a sua presença ou a sua atenção. Para além disso, este é um grupo que, como vimos anteriormente, não tem o hábito de resolver as situações de conflitos entre si, pelo que é frequente procurarem um adulto quando essas acontecem.

Por fim, interessa-me abordar a vivência de grupo, começando pela envolvimento em momentos de grande grupo por parte das crianças. Deste modo, Folque (2014) estabelece uma relação entre os momentos de grande grupo e a construção da identidade de grupo, bem como o aumento da coesão do mesmo. A autora afirma ainda que estes momentos podem fomentar a “transmissão do património cultural” (p.101), quando envolvem histórias ou canções.

Nesta linha de pensamento, apesar de serem capazes e mostrarem interesse em participar nos momentos de grande grupo e de partilhar momentos e histórias com os pares, é muitas vezes notório que as crianças não estão atentas ao que se está a passar ou a quem está a falar. Isto, por vezes, causa situações de alguma confusão, que levam a educadora cooperante (ou o adulto que está a orientar esses momentos) a parar o momento para falar com o grupo ou para que todos possam respirar um pouco antes de retomar a atividade.

No que concerne à utilização dos espaços comuns, apesar de estarem envolvidas num projeto que visa o melhoramento do espaço da instituição, por vezes as crianças procuram encontrar alternativas às brincadeiras que já conhecem, acabando por subir para as estruturas do recreio, o que acaba por as degradar um pouco. Tendo dito isto, as crianças também procuram melhorar e limpar o espaço comum, sobretudo quando vêm os adultos a fazê-lo.

Estamos no espaço exterior e a educadora refere a necessidade de arrumar e limpar a horta, de forma a torná-la mais segura para que as crianças possam brincar. Assim, começamos as duas, juntamente com a Est. R. a arrumar as tábuas soltas e a retirar as que tinham pregos espetados ou não cabiam no baú. D., A., Ma. e Cr. juntam-se a nós e começam a varrer algumas folhas, a recolher lixo e a arrumar as ferramentas de jardinagem. Quando começo a levar as tábuas com pregos para o lixo, D. e Cr. juntam-se a mim e ajudam-me a levar tudo. (Nota de campo 15, 10 de novembro)

Quanto ao cumprimento de tarefas, Folque (2014) apresenta como resultado da perspetiva sociocêntrica do MEM a responsabilização das crianças por determinadas

tarefas que contribuam para o bom funcionamento do grupo. Assim, apesar de, por vezes, terem de ser lembradas das suas tarefas, a verdade é que, à exceção de uma vez ou outra, as crianças cumprem as suas tarefas, sem mostrar desagrado perante as mesmas.

Depois chamo D. e comento o facto de ele ontem não ter marcado o tempo. D. vai buscar canetas e pergunta-me como estava o tempo ontem. Pergunto-lhe se ele se lembra de estar lá fora e se estava com frio ou calor. D. lembra-se de que estava sol e desenha a meteorologia no espaço correto. Depois olha pela janela e desenha nuvens no dia 17. (Nota de campo 43, 17 de novembro)

Em suma, este é grupo bastante *curioso, ativo e proativo* que se interessa por novas experiências e por participar na “gestão cooperada do currículo” (Folque, 2014, p.54). A nível da autonomia, as crianças sentem pouca necessidade dos adultos na regulação das suas necessidades básicas. Assim, penso que será importante continuar a incentivar as crianças menos autónomas a executar determinadas tarefas e, quando mesmo assim não conseguem, pedir ajuda a outras crianças do grupo que, como vimos, gostam de ajudar os pares. No que concerne à relação com os outros, é importante que continue a haver um trabalho por parte da equipa educativa, no sentido de promover o diálogo e a gestão autónoma dos conflitos, mantendo também a atitude de respeito para com as crianças, de forma a fomentar essa atitude nas crianças.

A nível dos seus interesses, este é um grupo com bastantes interesses, mas que considero que ganharia bastante em ser exposto a novas experiências, de forma a conhecerem novas atividades e alargar as suas perceções relativamente a determinadas áreas. Por fim, relativamente à vivência de grupo, acredito que seja importante que as crianças sejam expostas a situações de discussão de ideias, de forma a expressarem as suas opiniões, ouvindo também a dos outros. Para além disso, penso que a continuação da preocupação em melhorar o espaço exterior da instituição será fundamental para a noção de respeito pelo outro e pelos espaços comuns.

1.7. Caracterização do Ambiente Educativo

Conforme é defendido por Forneiro (1998), a observação do ambiente educativo possibilita a compreensão da ação do educador e das interações que ali se estabelecem. Além disso, a organização deste ambiente é essencial, na medida em que “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p. 57). É neste sentido que considero importante proceder a uma caracterização do ambiente educativo do

contexto em que se desenvolveu a minha PPSII, recorrendo, sobretudo, à observação que realizei. Deste modo, no presente subcapítulo darei especial enfoque às dimensões do espaço e do tempo, visto que nas secções anteriores já tenho vindo a abordar a organização do grupo, bem como a relação entre os diferentes intervenientes do processo educativo.

No que diz respeito ao espaço utilizado pelas crianças no seu dia-a-dia, este consiste, acima de tudo, na sala de atividades, na sala das artes e no espaço exterior. Ora, de acordo com Forneiro (1998), quando se aborda a organização do espaço, devem ser tidos em consideração o mobiliário, a decoração e os materiais presentes no mesmo.

Nesta ótica, no que concerne à sala das artes, esta é um espaço recente que as crianças apenas começaram a utilizar este ano. Como o próprio nome indica, esta é uma sala onde as crianças podem tocar instrumentos, pintar, desenhar, brincar ao faz de conta, tendo, por isso, uma grande diversidade de materiais, acessíveis a qualquer criança que pretende desenvolver essas atividades, ainda que, por vezes, estejam um pouco desorganizados. Isto poderá estar relacionado com o facto de ser uma sala bastante recente e a sua organização ainda estar a ser pensada pelas profissionais da instituição. Para além disso, é uma sala utilizada por muitas crianças, estando acessível a todas as crianças do JI, o que também poderá contribuir em certa medida para a desarrumação do espaço. Neste seguimento, as crianças podem recorrer durante os seus momentos de brincadeira livre, para além de irem para essa sala nas horas de almoço em que, por estar a chover, não podem ir para o espaço exterior.

R. aparece na sala enquanto os colegas estão a pintar e diz que também quer fazer uma pintura. M. fornece-lhe todo o material que R. precisa e este começa a pintar no cavalete. Passados alguns minutos, M.L. aparece na sala e diz que também quer pintar (...). (Nota de campo 56, 20 de novembro)

Quanto à sala de atividades, esta está organizada em sete áreas: Laboratório das Ciências; Laboratório da Matemática; Área do Faz de Conta; Área dos Jogos; Biblioteca e Centro de Documentação; Oficina da Escrita e Área das Artes Plásticas (cf. Anexo E – Planta da sala). Como vimos anteriormente (cf. capítulo 1.5), algumas destas áreas são mais utilizadas que outras pelo grupo em questão. Com efeito, as crianças recorrem pouco a áreas como os laboratórios e a biblioteca (Anexo B). Tendo dito isto, em cada uma das áreas existem diversos materiais acessíveis e arrumados em móveis. Apesar de alguns destes materiais já estarem na sala há bastante tempo, o que pode

contribuir para que as crianças deixem de os utilizar, existe um esforço por parte da equipa educativa, para trazer novos brinquedos para a sala. Para além disso, também as crianças trazem, por vezes, alguns materiais para que todos possam usufruir dos mesmos.

C. trouxe algumas peças de lego para ficarem na sala. M. também trouxe alguns puzzles e miniaturas de comida. Quando termina a reunião da manhã, Ai., D., St. e K. vão brincar com as peças de lego, M.L. e Mi. vão fazer puzzles e T., R., e Di. vão brincar com as miniaturas. (Nota de campo 95, 4 de dezembro)

Estes materiais novos trazem alguma diversidade aos brinquedos disponíveis para as crianças brincarem e, por norma, promovem os interesses das crianças por outras brincadeiras. Essa diversidade dos brinquedos é, segundo Kishimoto (2010), um aspeto que os educadores devem procurar garantir, juntamente com a sua qualidade, durabilidade e segurança. Neste seguimento, a equipa educativa defende a importância de disponibilizar “materiais adequados e diversificados, em local acessível, com um espaço bem definido para a sua arrumação, de forma a permitir às crianças realizarem livremente escolhas e manipularem materiais” (PP, 2020/21, p.25).

No que concerne ao mobiliário da sala de atividade, os móveis que contêm os materiais de cada área encontram-se na periferia da divisão, de modo a facilitar a circulação e a criar algum espaço, uma vez que a sala é pequena. No centro da sala encontram-se apenas algumas mesas como forma de suporte às atividades e brincadeiras das crianças. Nos momentos de grande grupo, contudo, estas mesas são juntas, permitindo que todos se sentem em redor da mesma. Por ser nesta mesa maior que se discutem problemas, que se tomam e negociam decisões que Vasconcelos (1997) aponta como sendo “o núcleo onde se constrói a vida do grupo” (p.153).

Relativamente à decoração, algo que captou a minha atenção quando entrei pela primeira vez na sala em questão, foi o facto de as suas paredes estarem repletas de registos de atividades, desenhos, pinturas e textos das crianças. Niza (2013) defende esta exposição em salas de MEM, referindo ainda que destas deverá resultar um ambiente “agradável e altamente estimulante” (p.151). Para além disso, as paredes apresentam ainda algumas produções das famílias que, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), contribuem para o sentimento de pertença das crianças, bem como a construção da sua identidade. Nas paredes da sala de atividade é, ainda, possível encontrar o Mapa de Presenças, Mapa de Atividades, Inventários e o Quadro de Distribuição das tarefas. Estes são instrumentos de pilotagem que, de acordo com

Folque (2018), permitem à equipa educativa e às crianças regular e orientar o que acontece na sala, ajudando as crianças a “integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (p.56)

No que respeita ao espaço exterior, este é um espaço utilizado por todos os grupos da creche e do JI da instituição. Assim, inclui vários escorregas, casas de brincar, algumas árvores e uma horta na qual as crianças gostam de brincar, independentemente de estar sol ou chuva.

St. e Ai. estão na horta a brincar com um vaso cheio de água. M. chama as crianças e diz que, se quiserem brincar na horta, têm de ir calçar as galochas. St. e Ai. vão rapidamente calçar-se e, quando regressam, começam a fazer bolas de lama, juntando terra à água e amassando-a. (Nota de campo 125, 15 de dezembro)

Deste modo, no que concerne à apropriação do espaço por parte das crianças, estas estão bastantes familiarizadas com o mesmo. Assim, as crianças têm a oportunidade de se deslocar livremente pelo espaço durante os seus tempos livres, podendo escolher que objetos querem utilizar e o que fazer com os mesmos, bem como com quem pretendem interagir.

Para além da organização espacial, também a organização do tempo é fundamental para as aprendizagens e para o desenvolvimento dos vários elementos do grupo. Assim, a organização do tempo do grupo em questão é feita através da Agenda Semanal (cf. Anexo D), bem como através dos Planos do Dia. Deste modo, Folque et al. (2015), defendem que esta organização diária e semanal representa uma “fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (p.23).

Assim, a semana está planeada segundo um dia *típico* de MEM, tal como é exposto por Folque (2018). Com efeito, depois do acolhimento, o grupo tem a reunião da manhã, na qual cantam o Bom Dia, planeiam o dia, avaliam o dia anterior e fazem algumas partilhas, sendo que na segunda-feira preenchem também o Quadro de Distribuição das Tarefas. Após a reunião, as crianças preenchem o Mapa de Presenças, o Calendário e o Mapa do Tempo.

Segue-se um tempo de Atividades e Projetos, seguido de um tempo de Comunicações, exceto às segundas e quintas em que há Ginástica e depois Atividade e Projetos, não havendo Comunicações. Depois segue-se a hora de almoço em que algumas crianças dormem e outras vão para o recreio e, finalmente, há o Tempo de

Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo. Na sexta-feira este tempo não ocorre, havendo, em vez disso, a reunião de conselho na qual as crianças leem o diário, avaliam a semana e fazem sugestões para a semana seguinte. Este tempo é encarado pela equipa educativa como “o centro e o motor do sistema de trabalho e da aprendizagem” na medida em que possibilita a partilha de “ideias, dúvidas, experiências, vivências, alimentando a cultura do grupo e fomentando o desenvolvimento social e educativo de cada um dos elementos do grupo” (PP, 2020/21, p.20).

Ora, mesmo havendo esta definição do que é feito nos diferentes dias da semana, o que é importante, uma vez que possibilita que as crianças conheçam o funcionamento da sala e se tornem mais autónomas (Cardona, 1999), essa Agenda Semanal não é inflexível e imutável. Neste seguimento, Rodrigues e Garms (2007) referem que a gestão do tempo do grupo é suportada pela intencionalidade educativa. Deste modo, a equipa educativa em questão procura planear o dia com o grupo através do Plano do Dia, escutando os seus interesses e tendo em consideração a igualdade de oportunidades de aprendizagem.

M. pergunta ao grupo o que querem fazer hoje, perguntando se "querem só brincar, ou querem fazer outra coisa?". As crianças dizem que querem fazer outra coisa e Mi. diz que quer pintar com os dedos. R. diz que quer pintar com berlindes como já fizeram uma vez. M. pergunta se ele se lembra disso e R. diz que sim. O grupo acaba por concordar com a pintura com berlindes e a atividade vai para o plano do dia. (Nota de campo 112, 11 de dezembro)

Tanto a Agenda Semanal como o preenchimento do Plano do Dia facilitam as transições entre diferentes momentos do dia, uma vez que as crianças já sabem o que se segue. De qualquer forma, estas transições vão ainda sendo facilitadas pelos avisos que a educadora vai dando para as crianças se prepararem para arrumar ou para não iniciarem novas atividades, uma vez que estamos quase a passar para outro momento. Também nas transições entre momentos no exterior e momentos de grande grupo, a educadora procura criar momentos transitórios em que as crianças possam parar e respirar.

No início da reunião de conselho, M. coloca uma música e pede a todos para respirarem. Depois elogia Mg. por estar tão calma e pede às restantes crianças para verem o que esta está a fazer. Mg. levanta e baixa os braços à medida que vais inspirando e expirando. Eu e a M. começamos a imitar Mg. e rapidamente outras crianças começam a fazer o mesmo. Assim, o grupo fica em silêncio

durante algum tempo, enquanto repete estes movimentos. (nota de campo 60, 20 de novembro)

Contudo, estes momentos nem sempre são respeitados pelas crianças, talvez por já estarem habituadas aos mesmos. De facto, as crianças acabam muitas vezes por cantar a música em vez de apenas a ouvir ou fazerem os gestos com alguma pressa de terminar o momento de relaxamento.

(...) M. põe a tocar uma música que as crianças conhecem por a ouvirem nos relaxamentos ou quando precisam de “acalmar o coração”. D., M.L. e Mi. começam a dizer os movimentos que vão fazer, antes de a M. os fazer. No final, já não se ouvia a música, por as crianças estarem a falar entre si. (Nota de campo 13, 10 de novembro)

Assim, penso que possa ser importante diversificar um pouco as estratégias de relaxamento e concentração, de forma a que as crianças passem a aderir mais às mesmas. Esta diversidade poderá ainda ser alargada às propostas feitas às crianças e aos materiais disponibilizados às crianças, principalmente nas áreas a que as crianças menos recorrem. Estes, como veremos, foram aspetos tidos em consideração nas intenções definidas para a minha ação pedagógica.

Anexo C – Planificações

Momentos de pesquisa para o Projeto dos Países		
Março e abril de 2021		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área do Conhecimento do Mundo - Área de Formação Pessoal e Social	- Computador; - Livros; - Folhas de papel; - Canetas	O grupo estava na biblioteca sentado em frente ao computador ou dos livros.
Descrição da proposta		Estratégias
Iniciar os momentos de pesquisa com uma conversa em que decidimos/relembramos o que tínhamos decidido que íamos fazer. Depois decidimos o que cada criança vai escrever no computador de forma a encontrarmos o que precisamos e as imagens que cada criança irá escolher. Esta decisão também poderá acontecer ao logo da própria pesquisa, quando não é possível prever de forma tão delineada o que vamos encontrar com a nossa pesquisa. Exemplificado, ao pesquisarmos as bandeiras, sabemos que cada país tem apenas uma bandeira e por isso é apenas necessário que uma criança escolha a imagem, mas se pesquisarmos comidas ou monumentos, já haverá mais imagens para selecionar.		No início de cada pesquisa, relembrar o que já temos feito e falado. Depois falar sobre o que vamos pesquisar, decidindo com as crianças o que vamos procurar saber em cada momento de pesquisa e por que ordem. Ajudar as crianças no processo e escrita, inicialmente salientando os fonemas para que as crianças percebam as letras,

Nas pesquisas os livros, as crianças pesquisam os países definido, normalmente através da bandeira e vão observando as imagens, fazendo inferências relativamente ao que acham que estou a ver. Depois, eu leio o que está escrito nas páginas e registo nas folhas o que as crianças acharem relevante para o nosso projeto.		depois dizendo as letras caso estas não percebam qual é e se mesmo assim não souberem qual é a letra, desenhar na folha para que as crianças possam procurar a letra do teclado.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Reunir informação sobre o tema; - Colaborar com os pares na recolha de informação.	- Procura informação na internet ou nos livros, através de imagens; - Conversa com os pares para tomar decisões sobre que informação guardar.	- Registos de observação; - Registos fotográficos

Sistematização do que aprendemos/ elaboração de um livro		
Março e abril de 2021		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais.	- Folhas de papel; - Canetas de feltro e lápis; - Cartolina; - Computador;	O grupo estará na Sala de Atividades ou a Sala das artes, consoante o espaço disponível.

- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área do Conhecimento do Mundo - Área de Formação Pessoal e Social	- Fotocopiadora; - Papel plastificante; - Cordel	
Descrição da proposta		Estratégias
Desenhar e escrever o que aprenderam, recortar, colar e organizar toda a informação selecionada, de forma a elaborar o livro.		Ir ajudando de forma a garantir que todos participam na elaboração do livro e na tomada de decisões relativamente ao mesmo.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Representar corretamente as bandeiras dos países; - Decidir em conjunto o que irá constar no livro; - Selecionar imagens que vão ao encontro do que foi decidido pelo grupo; - Escrever corretamente os títulos e palavras; - Desenhar de forma perceptível os elementos que quis ilustrar;	- Desenha corretamente as bandeiras; - Participa na conversa em que é decidido o que irá fazer parte do livro; - Seleciona imagens correspondentes ao que foi decidido; - Escreve corretamente; - Desenha de forma perceptível; - Participa na decisão de como organizar o livro;	Registos de observação

- Organizar a informação em conjunto	- Propõe uma organização que faça sentido; - Ouve os pares	

“Onde estão os países?”		
09/04/2021		
Contextualização		
Tendo havido alguns comentários das crianças relativamente à proximidade de determinados países e à possibilidade de irmos de autocarro até aos mesmos (ex: “Podíamos ir de autocarro até ao Brasil e comer pão de queijo”), decidi propor às crianças a exposição das bandeiras dos nossos países no mapa que temos na sala, fazendo uma ligação entre estas e a sua localização no mapa.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Conhecimento do Mundo	- Computador; - Impressora; - Tesouras; - Lã; - Mapa do mundo	Inicialmente o grupo estará sentado na mesa da biblioteca em frente ao computador, depois deslocar-se-á até à impressora da escola e, finalmente, até à sala de atividades onde se encontra o mapa.
Descrição da proposta		Estratégias

Tendo, noutro dia, pesquisado as localizações dos diferentes países e colocado uma bolinha de <i>bostic</i> sobre as mesmas, este momento servirá apenas para dar continuação a essa descoberta, tornando explicito que país está representado por essas bolas. Assim, este momento começará com a impressão das bandeiras dos países, anteriormente selecionadas pelas crianças. Posteriormente as crianças irão cortar as bandeiras, bem como 7 pedaços de lã. Este momento termina com o estabelecimento de ligação entre as bandeiras e as localizações assinaladas, com recurso a fios de lã.		Questionar as crianças relativamente à localização de cada país, remetendo para a pesquisa anteriormente desenvolvida.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Reconhecer as bandeiras impressas; - Recordar-se as localizações dos países	- Refere a que país pertence cada bandeira; - Estabelece a ligação entre as bandeiras e as localizações no mapa	- Registos de observação; - Registo videográfico
Apreciação da proposta		
Esta proposta não só permitiu uma maior consciencialização da localização de cada país, mas também um momento de partilha de saberes com as restantes crianças do grande grupo. De facto, diversos pares se aproximaram no momento em que as crianças colocavam as bandeiras junto ao mapa e esta curiosidade foi respondida por parte do grupo do projeto, que rapidamente começou a partilhar os nomes dos países que agora conheciam e as suas localizações. Quando as crianças terminam as ligações entre as bandeiras e as localizações dos países, Mi., M.L., L., M.M. e Mt. aproximam-se perguntando o que estão a fazer. St. começa a explicar o propósito das linhas, dizendo ainda o nome de cada país, à medida que vai apontando para as bandeiras e para a localização dos países. Depois, T. explica às amigas como foi o processo de descoberta dessas localizações. (9 de abril)		

Este momento de partilha permitiu ainda observar que as quase todo o grupo já é capaz de associar cada bandeira ao país correspondente, com poucas dificuldades e que se recordava das localizações dos países.

Origami		
21/04/2021 – Animação Cultural		
Contextualização		
Tendo o grupo do Projeto dos Países descoberto a arte japonesa chamada Origami, rapidamente decidiram que queriam aprender a fazer algo utilizando essa forma de arte. Sugeri que levássemos a proposta ao resto do grupo e estes aceitaram. Tendo falado com todos durante a Reunião de Conselho, decidimos fazer Origamis no momento de Animação Cultural.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes -Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática	- 20 folhas de papel; - Powerpoint com imagens; - Lápis e canetas;	O grupo estará em redor da mesa.
Descrição da proposta		Estratégias
A proposta terá início com uma breve contextualização de o que é o Origami, de onde vem e para que serve, através da apresentação de algumas imagens no computador. Terminada a breve apresentação, explicarei às crianças que hoje lhes ensinarei a fazer um coração, mas que deixarei no computador da sala alguns vídeos de como fazer um cão e um barco, bem		Pedir a algumas crianças do Projeto dos países para completarem alguma informação sobre o Origami.

como o o coração. Depois entregarei a cada criança uma folha de papel e pedirei que cada uma corte um pedaço da sua folha de forma a ficar com um quadrado de papel, exemplificando com a minha própria folha. Tendo cada criança o seu quadrado, começarei a explicação de como se faz o coração, exemplificando na minha folha e esperando entre cada instrução, de forma a que todas as crianças consigam acompanhar. Tendo todas as crianças terminado o seu coração, darei a opção a quem quiser de decorar o seu origami utilizando lápis ou canetas.		Ir sempre mencionando as figuras geométricas que o papel vai tendo. Andar em redor da mesa, ajudando as crianças que estejam com dificuldades.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Compreender como se faz um Origami; - Compreender de onde vem o Origami; - Compreender para que serve o Origami; - Reconhecer as características de determinadas figuras geométricas (triângulo e quadrado)	- Utiliza apenas a técnica de dobragem aquando da elaboração do seu Origami; - Responde às questões que vão sendo colocadas ao longo e depois da breve apresentação inicial; - Assume uma atitude tranquila durante a realização do Origami; - Representa corretamente as figuras geométricas quando lhe é pedido que o faça.	Registos de observação
Apreciação da proposta		

De modo geral, o grupo conseguiu acompanhar bem a realização do Origami, conseguindo a maioria das crianças fazer o seu Origami com pouca ajuda. Além disso, nos casos em que as crianças não conseguiam fazer os Origamis sozinhas, puderam contar com o auxílio dos pares.

Enquanto fazemos os origamis, a maior parte das crianças consegue acompanhar as instruções. Olho para a folha de M.I. e reparo que esta ainda não fez nenhuma dobra. Peço a M.M. e a St., que estão ao pé dela, para a ajudarem e estes fazem-no. Agradeço a atitude das crianças e continuo a fazer o origami com as outras crianças. K. para e fica a olhar para o seu papel, quando peço ao grupo para dobrar a parte de cima da folha até à risca do meio. T. olha para ele e diz “É fácil, olha.”, mostrando ao amigo o que fez e depois ajudando-o a fazer na sua própria folha. (NC262)

As crianças foram também falando sobre que tipos de origami existem e que animais podem ser representados através do mesmo ao que o grupo do projeto foi respondendo com aquilo que já tinham visto durante o momento de pesquisa. Ademais, as crianças souberam, de forma geral, representar as figuras geométricas referidas, apesar de muitas terem esperado até que eu fizesse as figuras, antes de as fazerem na sua própria folha. Tendo dito isto, também forma muitas vezes surgindo alguns comentários em que as crianças mencionavam os nomes das formas geométricas (ex: “Olha, o teu triângulo tem de estar assim.”).

Jogo da Muralha da China

28/04/2021 – Animação Cultural

Contextualização

Durante o uma pesquisa para o projeto dos países, o grupo de crianças descobriu a Muralha da China. Comentei que conhecia um jogo com esse nome e as crianças pediram todas que lhes ensinasse o jogo. Depois de falarmos, concordámos que traríamos essa sugestão ao grupo. No dia seguinte, ensinei o jogo ao grande grupo.

Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física	- Fita cola grossa para fazer a linha	Aquando da explicação do jogo, as crianças estarão sentadas, encostadas à parede. Depois, começaram todas num lado da linha.
Descrição da proposta		Estratégias
Neste jogo, grupo deverá deslocar-se para um lado de uma linha enquanto uma criança se coloca em cima da mesma. Assim que começa o jogo, o grupo deverá deslocar-se para o lado contrário da linha. Aquando deste deslocamento a criança que se encontra sobre a linha deverá tentar apanhar os colegas através do toque. Quando um elemento do grupo é apanhado por quem está na linha deve então deslocar-se para a mesma e passa a fazer parte da “muralha”, passando assim a tentar apanhar os colegas.		Diminuir ou aumentar o tamanho do campo, de modo a dificultar ou facilitar o jogo, conforme necessário. Depois de explicar ao grupo o jogo, perguntar ao grupo do Projeto dos Países porque acham que este se chama “Jogo da Muralha da China”.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Compreender a relação entre o tamanho da muralha formada pelo grupo e o nome do jogo; - Respeita as regras do jogo	- Quando questionado, explica a razão para o nome do jogo; - Joga conforme as regras	Registos de observação; Registos fotográficos
Apreciação da proposta		

O jogo correu de forma geral bastante bem, tendo as crianças cumprido, na sua maioria, as regras explicadas e tendo todos demonstrado terem gostado do jogo.

Durante o jogo da Muralha da China, Mt. é Mg. passam algumas vezes por trás de mim, apesar de ter dito que não o poderiam fazer. Peço que se juntem à muralha e as crianças não voltam a passar por trás de mim. (NC275)

Quando o jogo termina, as crianças pedem-me para continuarmos a jogar. Explico que vamos lanchar, mas que depois poderiam continuar o jogo. Ao terminarem o lanche, as crianças vão a correr para o local onde estávamos a jogar e pedem-me para ser eu a dizer quando devem passar de um lado para o outro. Explico que me vou embora, mas incentivo às crianças a tentarem jogar sozinhas, contando juntas até três antes de passar a muralha. (NC276)

Ademais, R. e T. souberam responder à minha questão, relacionando corretamente o nome do jogo com a dimensão do monumento.

Bandeiras		
11/05/2021 (emergente)		
Contextualização		
Tendo o grupo decidido que queria levar bandeiras para mostrar aos pares de que país eram e decidido que queriam utilizar cartão, sugeri que utilizássemos algum do lixo que temos disponível na sala das artes para fazer diferentes trabalhos.		
Áreas de conteúdo	Recursos	Organização do espaço e do grupo
- Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais - Área do Conhecimento do Mundo	- Caixas de bolachas; - Tesouras; - Tintas;	O grupo estava sentado nas mesas da Sala das Artes.

	- Paus de espetada; - Lápis de carvão; - Cola quente	
Descrição da proposta		Estratégias
O grupo começou por cortar caixas de bolachas de forma a ter pequenos retângulos e, depois de decidirem que cada um ia pintar as bandeiras dos países que ia falar, começaram a pintar os cartões, recorrendo às imagens do livro quando necessário. Depois pensámos em paus de árvores do recreio para fazer a haste, mas sendo estes demasiado pequenos, optámos por utilizar paus de espetada. No dia seguinte, pintámos o outro lado de preto e eu coleí os paus com cola quente.		Ir perguntando às crianças como é a bandeira que vão pintar. Pedir para as crianças desenharem os detalhes a lápis antes de pintarem.
Avaliação		
Objetivos	Indicadores	Instrumentos
- Representar corretamente as bandeiras dos países	- Pinta corretamente as bandeiras.	Produções das crianças

Anexo D – Avaliação da comunicação do projeto

Avaliação da comunicação do Projeto dos Países	
Realizada pelo grupo	Realizada pelos pares
“Correu bem, eu não me esqueci de nada. Privyt!” – Ma. “Precisei de ajuda para me lembrar de tudo” – St. “Bem, lembrei-me de tudo, até do Ni hao.” – R.	“Gostei da parte da Ucrânia” – Mt. “Gostei de conhecer Inglaterra que é onde vive o meu pai.” – Mi. “Gostei do Brasil e das comidas dos países.” – D. “Gostei de tudo.” – M.L.

Anexo E – Avaliação do projeto por parte do grupo

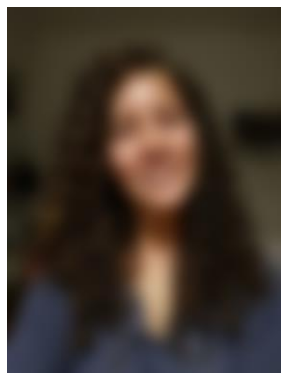
O que aprendi	O que mais gostei	Como foi a minha atitude
“Aprendi monumentos, clubes, estátuas e países. Aprendi que na Ucrânia comem Paska na Páscoa.” – Ma. “Aprendi que na China comem pato à Pequim.” – R. “Aprendi palavras de Espanha e Konichiwa.” – St.	“Gostei de aprender sobre os clubes, o pato à Pequim e de fazer as bandeiras. Gostei do início no computador.” – R. “Gostei de aprender tudo!” – Ma. “Gostei de escrever as palavras.” – St. “Gostei de desenhar a bandeira de Inglaterra.” – R.	“Estive sempre atenta.” – Ma. “Estive bem no computador.” – R. “Não estive sempre atento porque não gostei que as partes do computador demorassem tanto.” – St.

ANEXO H

Carta de apresentação às
famílias

| ' ' | ' ' |

Olá Famílias!



O meu nome é Benedita Turras e sou aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Alguns de vocês são capazes de já me ter visto pela [REDACTED], pois durante alguns meses estive a estagiar na Sala I da creche. Agora é a vez do jardim de infância!

Assim, vou integrar a equipa da Sala 2, entre os dias 9 de novembro e 12 de março. Durante este tempo irei, em conjunto com a Mónica, a Rita e a Sónia, realizar algumas atividades com o grupo, para que juntos possamos crescer e aprender.

Ao longo destes 4 meses, estarei sempre disponível para o grupo, bem como para as suas famílias, pelo que estou disposta a partilhar o trabalho desenvolvido e a esclarecer quaisquer dúvidas que surjam em relação ao mesmo.

Obrigada por me permitirem aprender com os vossos filhos!

ANEXO I

Protocolo de consentimento informado apresentado às famílias

| ' ' | ' ' |



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Maria Benedita Cabral Campello Duarte Turras, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste âmbito, estou desde o passado dia 9 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2020 a realizar o meu estágio na sala 2 do jardim de infância da ATM.

Como tal, venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/ua educando/a em atividades realizadas durante esse tempo, para que possam ser integradas no meu relatório final. Estes registos serão ainda fundamentais para a investigação que vou realizar em torno da minha prática educativa.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que o autorize expressamente, não será exibida a sua face. É, igualmente, garantido que a presente autorização poderá, a qualquer altura, ser retirada, sem que isso afete de forma alguma os cuidados prestados à criança.

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

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

Nome da criança	Autorizo	Não autorizo	Assinatura do/a Encarregado/a de Educação
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED]			

[REDACTED]			
[REDACTED]			
[REDACTED] [REDACTED]			
[REDACTED] [REDACTED]			
[REDACTED] [REDACTED]			
[REDACTED] [REDACTED]			

ANEXO J

Portefólio do Di.

| | ' ' | | ' '

PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS DO DI.



ANO LETIVO 2020/2021

Quem é o Di.?

- Segundo o Di....



Pedi ao Di. para se desenhar como achava que era e ele desenhou-se no dentista, onde o médico lhe estava a tirar um dente. Depois perguntei como é que ele se descreveria, esta foi a resposta dele:

"Eu sou feliz. Os meus olhos são castanhos e brancos, o meu cabelo é castanho escuro. A minha pele é branca e as minhas unhas são rosas. Não tenho um dente que o médico tirou."

Depois falámos sobre o que ele mais gostava...

"Gosto de comer cogumelos e de comer pirolitos. Gosto de jogar ao jogo do ladrão malvado, mas eu sou o polícia e grito quando achar o ladrão. Gosto de brincar às pistolas com o mano e com o meu carro de brincar."

Observações: "Eu sou feliz" foi a primeira coisa que o Di. disse para se descrever. Realmente acho que esse adjetivo caracteriza bem o Di. e a sua postura nos diferentes momentos da vida. Não quer dizer que não se chateie, às vezes também tem momentos em que está menos alegre, mas esses momentos também fazem parte do crescimento e das construções das relações com os outros. Algo que também caracteriza o Di. é, como vemos nas respostas dele, a facilidade com que fala das coisas que gosta e a frequência com que fala da sua família.

- Segundo a família do Di....



Di

Chegaste á nossa vida antes do previsto! Cheio de garra, de vontade de viver, mas ao mesmo tempo tão frágil e indefeso.

Hoje 6 anos depois és vida, a nossa vida! Enches a nossa casa de energia, sim porque energia é o que te define. Nunca paras de saltitar até chegas a ser perigoso para ti mesmo.

Tens um sorriso maravilhoso que nos contagia, és meigo e carinhoso com os que te são familiares. Com estranhos és mais reservado, seletivo e observador.

Tens uma personalidade forte, às vezes difícil de “domar”! Com ideias fixas e rotinas difíceis de mudar/alterar. Expões as tuas razões quando és contrariado e insistes com a esperança de nos venceres pelo cansaço. Às vezes tens muito mau feitio, és rebelde e gostas de viver sem regras, principalmente nos nossos passeios.

Tens uma particular dificuldade em olhar nos olhos de quem te alerta ou avisa. Seja porque te portaste mal ou porque existe algum perigo na tua atitude.

“Viajas” muitas vezes com o olhar (por lugares que às vezes gostaria de ir contigo) e achamos que não estás cá! Mas, estás sempre “ligado” mesmo quando não parece,

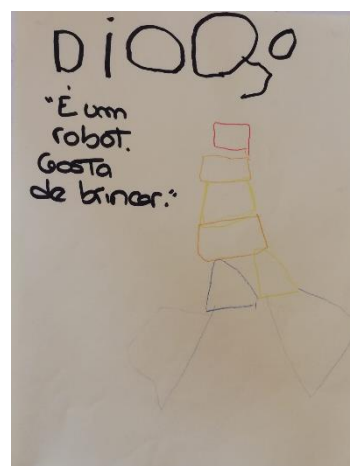
Tens bem presente o espírito de amizade e partilha!

Enches a nossa vida de luz e sentido, por isso amamos-te muito e crescemos contigo todos os dias um pouquinho.

Amamos-te !

- O que eu tive oportunidade de observar - Alguns trabalhos, brincadeiras e descobertas vividos pelo Di..

Brincadeiras e atividades na sala



“Este é o meu robô que eu fiz. Não tinha nome, mas é muita forte. Nós já não temos essas peças, eu gostava.”



“Essa eu fiz com o T. e com o K..”



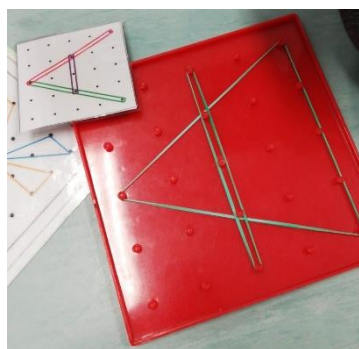
“É um homem e ele tem uma bola no pé para chutar.”

Observações: Seja com peças ou com plasticina, sozinho ou com amigos, as construções são um dos grandes interesses do Di.. É uma das áreas que demonstra gostar mais e quando está a fazer uma construção, está completamente envolvido e focado no que está a fazer. Por vezes estas construções vão acontecendo de forma espontânea e pouco delineada, outras vezes são pensadas previamente. No registo que passo a mostrar, conseguimos perceber essa capacidade de planeamento do Di., pensando não só nos materiais necessários, como nas etapas a seguir.

O Di. vem ter comigo dizendo que quer fazer um foguetão. Pergunto-lhe o que precisa para o fazer e o ele responde que necessita de rolos de papel higiénico, tintas e fita-cola. Peço-lhe que vá buscar a tinta e a fita cola, enquanto eu vou buscar os rolos. Quando nos voltamos a juntar, pergunto à criança o que acha que devemos fazer primeiro. Ele responde que primeiro é preciso pintar, pelo que peço à criança para o fazer e para, quando terminar, vir ter comigo, para que eu possa ajudar no processo de construção. (Nota de campo de 7 de maio)



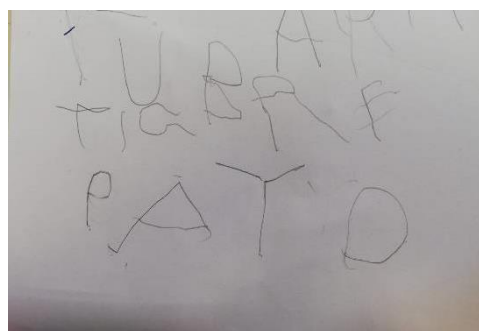
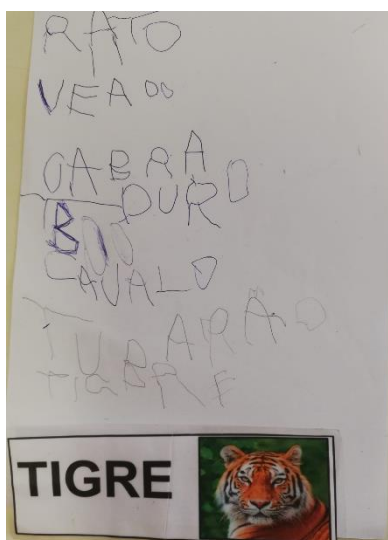
O T. brinca com os cartões numerados, pondo-os por ordem decrescente. O Di. ajuda-o encontrar os cartões, entregando muitas vezes um cartão ao amigo, quando este não o encontra. Sento-me com eles e, estando todos os cartões organizados, sugiro que as crianças tentem colocar o número de peças correto por cima de cada cartão. O T. coloca 10 peças em cima do cartão com o número 10. Desafio o Di. a fazer o mesmo com o número 6 e este coloca 8 peças no cartão. Peço-lhe para contar as peças e este diz que estão 10, uma vez que contou 2 peças duas vezes. Conto as peças, afastando-as à medida que o faço, de forma a tornar claro aquela que já contei. Depois pergunto ao Di. quantas temos de tirar. Di. olha para mim durante algum tempo e o T.. acaba por tirar duas peças. Pergunto ao Di. se quer voltar a tentar com o número 5 e ele coloca 5 peças em cima do cartão, contando-as à medida que o faz. Chega a hora do lanche e as crianças dizem que querem continuar, mas explico que temos de ir e que amanhã podemos continuar a brincadeira. (Nota de campo de 8 de abril)



O T. e o Di. brincam com alguns geoplanos. O T. começa a fazer um A, tal como vê num papel e, ao ver isto, o Di. faz o mesmo. Este último faz então um triângulo com um elástico e, com outro, faz um risco no meio. Pergunto-lhe o que fez e ele responde-me que fez um A. Mostro-lhe outra vez a imagem e pergunto se o que fez está igual ao desenho. O Di. diz que sim, mas o T. faz notar que não e corrige o que o amigo fez. (Nota de campo de 13 de janeiro)

Observações: Nestas duas situações, há vários aspetos a destacar. Em primeiro lugar, na primeira situação, tornou-se claro para mim, quando estava a ver a brincadeira do T.

e do Di., que o Di. tem uma grande facilidade em reconhecer os números através da sua representação escrita. Assim, quando, por vezes, o T. não encontrava um número entre os cartões, o Di. mostrava com alguma facilidade o cartão correto ao amigo. Por outro lado, o Di. teve alguma dificuldade com as contagens, dos blocos, repetindo alguns. Aqui, quero destacar que, quando foi colocar as peças no cartão do número 5, o Di. demonstrou ter percebido onde se tinha enganado, optando então por contar as peças uma a uma, separando-as, à semelhança do que eu fiz. Esta é outra característica do Di.: o Di. é capaz de aprender com os seus erros e com as correções que lhe fazem. Nas duas situações observadas há ainda um aspeto que se torna bastante claro na relação entre o T. e o Di., que é a frequência com que o T. corrige os trabalhos do Di.. Ora, isso acontece porque o T. e o Di. são amigos e o T. procura sempre ajudar o Di. quando este está com dificuldades. Isto não tem de ser algo necessariamente negativo, contudo, parece-me que quando o Di. não responde logo às nossas questões, tal não signifique que não saiba responder, mas que apenas necessita de algum tempo para pensar e perceber o que está a ser perguntado. Assim, as intervenções mais rápidas do T. ou de outros amigos, pode por vezes impedir que o Di. expresse ou amplie os seus pensamentos.



O Di. mostra-me o que escreveu numa folha, com o auxílio de cartões com nomes de animais e as respetivas fotografias. Comento que as palavras estão muito bem escritas e desafio-o a escrever uma sem olhar para o cartão. Ele concorda e eu pego no cartão do pato, começando por fazer os sons da palavra. O Di. não consegue perceber qual é a letra, pelo que vou buscar os cartões com o alfabeto e digo “A primeira é a letra P. Onde é que achas que está a letra P?”. A criança aponta para a letra P e escreve na folha. Depois reconheceu o som da letra A e escreveu o T assim que eu disse “T de T. (seu amigo)”. Não conseguiu perceber qual seria a última letra, mas assim que lhe disse que era um O, escreve-o imediatamente. Por fim mostro-lhe o cartão e o Di. sorri, dizendo “Está igual.”. Depois pega no cartão da borboleta e diz “Agora este!”. (Nota de campo de 6 de janeiro)

Observações: Neste registo é interessante ver que o Di., mais do que imitar as letras que vê nos cartões, é capaz de reconhecer algumas pelo seu nome ou quando são enquadradas em palavras que já conhece e lhe são significativas. Além disso, quero aqui apontar outra característica do Di.: ele aceita sempre um desafio. Sempre que lhe proponho aprofundar ou ampliar o que está a fazer, o Di. aceita rapidamente as minhas propostas, fazendo-as de forma bastante evolvida.

Brincadeiras no exterior



As crianças estão a almoçar e o Di. chama-me para perto de si. Baixo-me para falar com ele e ele diz “Sabes, eu faço ginástica em casa.” Ao que eu respondo “Pois, eu vi-te a fazer uma vez no zoom.”. O Di. sorri e acrescenta “Pois, não vejo só televisão e jogos! Lá fora vais ver eu a fazer ginástica?”. (Nota de campo de 16 de abril)



“Eu estava a pescar. Com um pau e estava assim amarrado.”

Observações: Nos momentos em que estamos no exterior, é comum ver o Di. a correr a jogar à apanhada ou à Manteiga Derretida. Contudo, também é sempre possível ver o Di. a brincar a coisas novas, sozinho ou acompanhado. Assim, ele é uma criança que varia bastante as suas brincadeiras e que, pegando em alguns objetos que estão no recreio, é capaz de os transformar em mais uma oportunidade de exploração ou em mais um desafio para superar.

Momentos de grande grupo



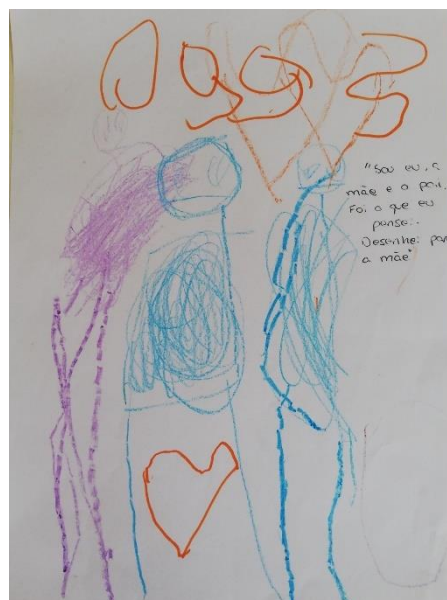
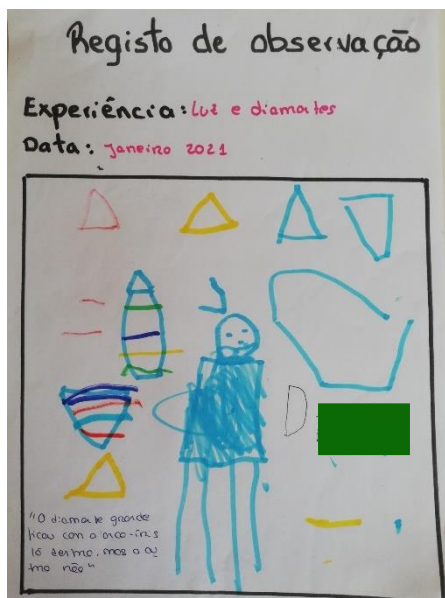
“Eu lembro-me disso. Eu peguei no tubarão.”



“Está ali o D. e a Mg.. Foi giro.”



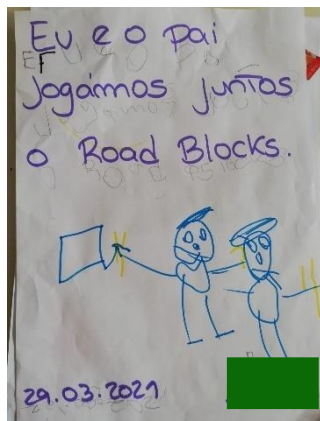
“Eu desenhei corações. Não sei porquê. E aqui é a mãe.”



Observações: Nestes momentos é, de forma geral, possível ver duas posturas diferentes no Di.: ou está envolvido no que estamos a fazer ou assume uma postura em que sentimos que não está presente. Neste sentido, nas duas primeiras fotografias vemos que o Di. está a participar com o resto do grupo e parece gostar do que está a fazer, contudo, nos momentos de grande grupo que incluem mais tempo de conversa, tanto por parte do adulto como por parte das crianças, o Di. assume uma postura um pouco ausente, mesmo que esteja connosco e não esteja a falar com os pares. Nestas situações há duas coisas que podem acontecer: ou o Di. não nos está a ouvir, ou parece que não os está a ouvir, mas depois acaba por fazer o que é pedido. Na terceira imagem, vemos um exemplo do primeiro caso. Assim, apesar de ter encontrado as letras todas da palavra pote, depois quando pedi ao grupo para escrever e fazer um desenho da palavra que procuraram, o Di. fez um desenho que não estava relacionado com “Pote”, nem escreveu a palavra. No registo experiência que fizemos sobre a refração da luz, contudo, dá para perceber que o Di., de facto, estava a acompanhar o que fazíamos, sendo depois capaz de recordar o que aconteceu em cada situação. Também na proposta que fizemos sobre a poesia o Di. foi das poucas crianças que ouviu o poema com atenção e que conseguiu fazer o que era pedido (desenhar o que imaginou ao ouvir o poema). O mesmo aconteceu no caso ilustrado no registo abaixo apresentado. Assim, nos momentos em que o Di. parece estar distraído é, por vezes, importante falarmos com ele ou relembrar-lhe do que estamos a fazer para que ele se volte a envolver na atividade que está a ser feita.

A M. fala com o grupo da banda sobre o que fizeram e sobre todo o processo que percorreram até ao dia do espetáculo. Enquanto a M. fala, o Di. olha para a porta, mas quando esta pergunta à volta da mesa, que instrumentos cada criança tocou, ele responde que tocou o triângulo. (Nota de campo de 29 de março)

Partilhas do Di. sobre a família



"Fui eu que escrevi. Porque eu gostei de jogar com o meu pai."

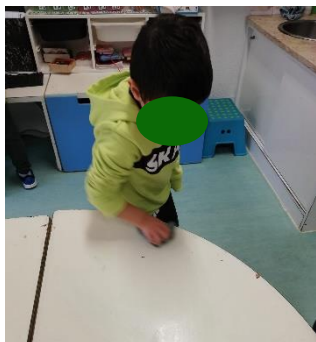


"É o pai, a mãe, o [irmão] e eu. O [irmão} é de tamanho médio. Esse é o pai que o meu pai é mais grande e esse também."

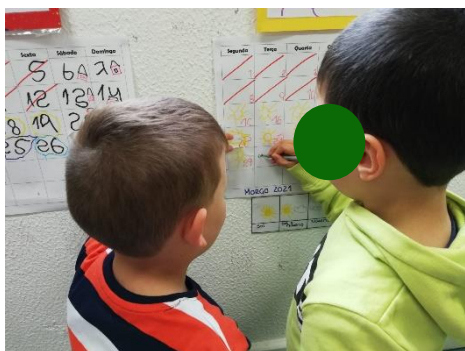
Observações: As partilhas sobre a família e sobre o que fazem juntos são uma constante nas conversas do Di.. Nos últimos meses, o Di. tem-se inscrito mais nos momentos de Contar, Mostrar ou Escrever e é comum que as partilhas que faça nesses momentos estejam relacionadas com novas situações que viveu com a sua família. Mesmo nos desenhos que faz nos momentos de atividade livre, os mesmos representam muitas vezes a sua família, o que depois acaba por promover diferentes conversas sobre a sua vida em casa. Aliás, a família é um tópico sobre o qual o Di. adora conversar, como é possível perceber pelo seguinte registo que ilustra uma das primeiras conversas que tive com o Di..

(...) Enquanto se veste, o Di. fala bastante sobre o seu irmão, sobre os doces que a sua avó lhe dá (poucas vezes porque faz mal aos dentes) e sobre foguetões. Além disso, fala-me também sobre alguns dos seus sonhos que envolvem bastantes abóboras e sabonetes, para além do seu irmão. (Nota de campo de 13 de novembro)

Realização de tarefas



“Estou a limpar a mesa, mas não é a tarefa que eu gosto mais. Gosto mais de dar comida aos peixes.”



“Esta tarefa é fácil. Eu consigo fazer sozinho.”

Observações: Ao longo dos meses em que estive com o Di., fui tendo a oportunidade de o ver a procurar ser responsáveis por tarefas cada vez mais complexas e a estar mais empenhado no cumprimento das mesmas. Assim, é verdade que muitas vezes ainda precisa que o lembrem de fazer as suas tarefas, mas também se nota que já as faz de maneira mais presente e não só porque alguém lhe perguntou se queria ter uma tarefa naquela semana. Em maio, já via um Di. que se voluntariava para ficar responsável por tarefas e que estava mais atento ao fazê-las, não fazendo só aquilo que eu dizia, como aliás podemos ver nos seguintes registos.

Durante a reunião da manhã, o Di. diz que esta semana quer ser assistente. Vendo que ele não em essa tarefa há bastante tempo, a M. concorda. Quando, mais tarde, lhe pergunto porque escolheu essa tarefa, o Di. responde “Gosto de fazer o Contar, Mostrar ou Escrever!”. (Nota de campo de 10 de maio)

Enquanto fazemos o Contar, Mostrar ou Escrever, o Di. vai apontando para os nomes seguintes, perguntando quem deve chamar e eu digo-lhe. Quando lhe digo para chamar a C., ele faz notar que já a chamou e que é a pessoa seguinte. (Nota de campo de 11 de maio)

Outros momentos e conquistas



Vou ter com o Di., pedindo que escreva o seu nome no desenho que fez. Ele vai buscar uma caneta e escreve o seu nome. Comento o facto de o Di. não ter utilizado o seu cartão do nome e este responde “Sim, é fácil.”. (Nota de campo, 22 de março)

Quando deixou de dormir...

Chamo o Di., juntamente com as crianças que vão dormir a sesta e este fica a olhar para mim. A Ri. explica-me que, desde que regressámos do confinamento, o Di. já não vai dormir a sesta. Pergunto-lhe se é verdade e ele sorri, dizendo “Pois, que eu já sou crescido e não preciso.”. (Nota de campo de 22 de março)

O Di. ao longo dos 7 meses em que o acompanhei...

Tendo em consideração tudo o que fui referindo e o que tive oportunidade de observar, vou agora falar resumidamente sobre quem é o Di., o seu caminho ao longo destes meses, as suas potencialidade e oportunidades de crescimento.

Assim, como tenho vindo a dizer, o Di. é um rapaz que gosta bastante de algumas brincadeiras específicas, tais como construções e brincadeiras que envolvam o computador. Contudo, quando lhe fazemos uma proposta ou um desafio, o Di. envolve-se totalmente, cumprindo-a até ao fim sem estar contrariado. Neste sentido, apesar de se ter vindo a tornar mais autónomo e responsável pelas suas decisões, acredito que o Di. ainda necessite de algum apoio e estímulo por parte dos adultos que o rodeiam. Deste modo, penso que seja importante que tanto em casa como na escola, não só lhe demos a conhecer novos interesses e ampliemos as suas vivências, como também continuemos a apostar na sua envolvência durante os momentos de grupo. Ainda neste seguimento, quero ainda voltar a referir a importância de falar com o Di. de forma calma e individualizada para que ele seja capaz de acompanhar o que está a ser feito e não perca o interesse. Isto porque, apesar de, por vezes, o Di. ter alguma dificuldade em responder a perguntas diretas, quando vamos promovendo essa envolvência e fazendo questões ao longo das conversas (e não só no final), essas respostas também vão surgindo com maior facilidade.

Acabo dizendo que o Di. é, como todos nós, um ser bastante complexo e com bastantes especificidades, sendo o que está neste portefólio apenas uma parte, um ponto de vista. Ele é como se descreveu no início deste documento, como a família o caracterizou, tudo o que eu fui observando ao longo destes 7 meses, e muito muito mais. Acima de tudo, é uma criança que ama e é amada pela família, rodeada por amigos com quem brinca e aprende e por adultos que o acompanham e ajudam a crescer. Assim, com toda esta rede de suporte e com a sua capacidade de aceitar desafios e aprender com os outros, acredito que o Di. será capaz de superar quaisquer dificuldades que surjam no futuro.

ANEXO K
Roteiro ético
| ' ' | | ' '

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
Objetivos do trabalho	Desde o início da minha PPSII, tenho procurado ser transparente tanto com a equipa educativa, como com os familiares das crianças, relativamente àquilo em que consiste o meu estágio e quais os seus objetivos. De facto, desde o primeiro dia em que iniciei a minha PPSII, tive a preocupação de me apresentar a todos os autores educativos (famílias, equipa educativa e crianças) e de expor os objetivos da minha presença. Neste sentido, para além de conversas informais com os familiares, fiz ainda chegar a estes uma carta de apresentação no início da minha prática (Anexo H), onde referia exatamente quem era e o que iria fazer durante o estágio. Ofereci ainda, nesta carta, abertura para que os familiares me colocassem questões, sempre que tivessem alguma dúvida. Quanto aos objetivos da minha investigação, estes foram sendo apresentados às famílias através de conversas informais, nomeadamente aquando do pedido de consentimento para a realização de registos fotográfico/videográficos. Quanto à equipa educativa, sempre procurei comunicar-lhes o que pretendia fazer, de forma a mantê-las atualizadas, mas também com o intuito de ouvir as suas opiniões. Através de conversas informais partilhei os objetivos do meu trabalho, ao que estas responderam com bastante agrado, mostrando-se disponíveis para auxiliar no que fosse necessário.	Compromisso com as famílias: Garantir a troca de informações entre a instituição e a família. Compromisso com a equipa de trabalho: Partilhar informações, relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.

	Penso que todas estas práticas terão contribuído para a construção de um ambiente em que todos são encarados como sujeitos com direito a participar e a partilhar as suas opiniões. Para além disso, penso que terão ainda resultado na construção de uma relação baseada na comunicação e no diálogo aberto.	
Custos e benefícios Possível impacto nas crianças e para a equipa educativa	Tendo em consideração a natureza da minha investigação, penso que da mesma não terá resultado qualquer custo para as crianças. Pelo contrário, acredito que as crianças possam ter beneficiado desta investigação, na medida em que, através da mesma, procurei adaptar a minha prática às características, interesses e necessidades do grupo, facilitando assim o seu desenvolvimento e processo de aprendizagem, bem como o estabelecimento de interações sociais positivas entre pares. Além disso, penso que a realização de uma investigação no âmbito da temática em causa poderá ainda ter contribuído para o aprofundamento da já existente reflexão que diversas profissionais da organização fazem em torno da sua própria prática.	Compromisso com as crianças: Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance; Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo. Compromisso com a equipa de trabalho: Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.
Respeito pela privacidade e confidencialidade	Pessoalmente, encaro o respeito pela privacidade e confidencialidade como um princípio que deve sempre ser tido em consideração quando se trabalha não só com as crianças, mas também com todos os restantes autores educativos. Desta forma, durante toda a minha PPSII, sempre que necessitei de me referir a uma criança durante a realização de registos, nunca utilizei o seu nome completo, mas sim uma ou duas letras do mesmo. Desta forma, seria possível	Compromisso com as crianças: Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva

Consentimento informado	perceber a que criança me referia aquando de uma posterior leitura dos registos, sem que esta fosse identificada, no caso de outra pessoa os ler. Para além disso, sempre que optei por apresentar fotografias no meu relatório, fiz questão de desfocar as caras das pessoas presentes nas mesmas, de forma a não ser perceptível de quem se tratava. Antes de proceder a estes registos fotográficos, fiz questão de pedir o consentimento das famílias das crianças (Anexo I), apresentando um documento em que explicava a importância dos mesmos. Neste documento fiz ainda notar que valorizava a opinião das crianças e, como tal, pedia aos encarregados de educação que tivessem em conta a predisposição das mesmas para estes registos, antes de consentirem. Nesta linha de pensamento, sempre que as crianças se demonstrassem desconfortáveis ou expressavam que não queriam ser fotografados/gravados, no momento em que realizava registos fotográficos, eu parava de os realizar. Por fim, expliquei às famílias que a assinatura do consentimento em questão não impossibilitava de forma alguma a desistência da participação na investigação, a qualquer momento. Por fim, durante a realização do relatório de estágio, nunca foi referido qualquer aspeto que pudesse levar à identificação das famílias das crianças, dos elementos da equipa educativa ou da instituição na qual realizei a minha PPSII.	de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança; Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança Compromisso com as famílias: Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança. Compromisso com a instituição: Contribuir para o bom-nome e credibilidade da instituição. Compromisso com a equipa de trabalho: Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.

Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	Tendo em conta a natureza da investigação, e os momentos analisados ao longo da mesma, apesar de não serem propriamente o objeto de estudo, todos os elementos do grupo de crianças acabaram por ser incluídos na investigação em questão. Tendo dito isto, se em qualquer ocasião da investigação uma criança não pudesse ou não quisesse participar, a sua vontade foi respeitada. Neste seguimento, também a minha ação pedagógica sempre se centrou no grupo de crianças, não excluindo, em qualquer altura, nenhuma criança. Neste seguimento, apesar de a investigação se centrar na minha ação, sempre procurei manter a minha relação com as crianças e as interações estabelecidas o mais genuínas e próximas da realidade possíveis.	Compromisso com as crianças: Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança; Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.
Fundamentos	Tendo em conta que tanto as crianças como o investigador, como os restantes adultos envolvidos terão impacto na investigação desenvolvida, será importante que todos sejam encarados como partes integrantes na mesma. Assim, por considerar que tanto adultos como crianças se influenciam mutuamente no que diz respeito ao impacto no tema da minha investigação, considero importante que, ao longo da minha investigação, não tenha uma “visão idílica ou ingénua de ausência de poderes e de saberes entre investigadores e crianças” (Tomás, 2011, p.163). Para além disso, procurarei ainda, ao longo da minha investigação, evitar qualquer tipo de comportamento resultante das minhas	Compromisso com as crianças: Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto. Compromisso com a equipa de trabalho: Respeitar os colegas de

	próprias crenças ou vontades que possam pôr em causa a credibilidade da investigação.	profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.
Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	A definição dos objetivos e dos métodos de investigação, foi realizada em conjunto com o professor supervisor da minha PPSII e aprovados pela equipa educativa quanto partilhei com a mesma o que pretendia fazer. Relativamente aos momentos em coloquei em prática determinados processos da investigação, estes foram definidos, tendo em consideração a adequação dos mesmos relativamente aos objetivos da investigação e ao que procurava compreender com a mesma. Este planeamento foi, posteriormente, partilhado com a equipa educativa, para que estas pudessem expor as suas opiniões e possíveis sugestões.	Compromisso pessoal: Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada. Compromisso com a equipa de trabalho: Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.
Uso e relato das conclusões Informação às crianças e adultos envolvidos	No sentido de garantir a partilha dos resultados da investigação e de todo o trabalho desenvolvido, a equipa educativa teve acesso ao relatório final realizado no âmbito da PPSII, onde estão contempladas todas as conclusões da investigação desenvolvida. As famílias foram informadas de que, se desejarem, poderiam também ter acesso ao trabalho que fui realizando, a qualquer momento da minha PPSII, bem como o relatório final Além disso, durante todo o meu estágio procurei estabelecer um clima de diálogo tanto com as famílias como com a equipa educativa, onde a partilha de informação sobre as crianças e sobre a minha prática se tornou uma constante. Com a equipa educativa essas conversas iam surgindo naturalmente ao longo	Compromisso com a equipa de trabalho: Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade. Compromisso com as famílias: Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa; Garantir a troca de

	do tempo letivo, com as famílias surgiam, sobretudo, nos momentos de Acolhimento e Despedida.	informações entre a instituição e a família.

ANEXO L

Notas de campo analisadas
no âmbito da investigação
desenvolvida

| | ' ' | | ' ' |

1ª Fase da Investigação

Novembro

S. vai lavar as mãos porque as sujou com tinta. Passado pouco tempo chama-me e aponta para as pernas que estavam com urina. Ajudo-a a trocar a roupa enquanto lhe peço para nos avisa quando tem necessidade de ir à casa-de-banho. Quando pego nas meias, a criança pede para ser ela a vesti-las e fá-lo sem problemas. Quando pego nos ténis, S. aponta para uma cor de um dos sapatos e pergunta qual é o nome da cor, ao que eu respondo que é roxo. (NC5)

S. pede-me que vá com ela, encaminha-me na direção da área da matemática e pega no abaco. Sento-me com ela no chão e espero que a criança mexa as contas como queira. Quando ela para, pergunto quantas contas estão do lado esquerdo de cada fila e S. vai-me respondendo. C. junta-se a nós. Pergunto a S. qual é a cor da primeira fila de contas e esta responde-me que é roxo. Depois S. e C. começam a dizer as cores do ábaco e, enquanto S. acerta todas, C. em alguma dificuldade no verde e no amarelo. Quando chegamos às peças pretas, S. não sabe o nome da cor e C. diz que é castanho. Aponto para um brinquedo que estava perto e digo “Olha, aquilo é castanho. Vês como é diferente?”. Depois digo “Esta é a cor daquele sapato” apontando para um sapato da área do faz-de-conta. C. diz “Preto!”. N. aproxima-se e começa também a nomear as cores das filas do ábaco. Quando chega à última não sabe dizer o nome da cor. C. volta a dizer que é castanho, mas depois de eu dizer “Lembras-te C.? Era a cor daquele sapato.”, C. nomeia a cor corretamente. (NC8)

(...) Quando começa o aquecimento em que as crianças correm em círculos, imitando a M.. S. e C. vêm ter comigo e dão-me a mão. Corro com as duas, incentivando-as a correrem sozinhas. Eventualmente, C. larga a minha mão e começa a correr com os outros, mas S. não chega a correr sozinha. (NC11)

M.I. e C. demonstraram algum medo em subir o espaldar, pelo que eu coloco uma mão nas costas delas e as incentivo a subir mais um pouco, desafiando-as a subir até ao nível da minha mão. (NC12)

S. e C. são as últimas a terminar a sopa e ambas pedem ajuda. **Vou ajudar S.** e, quando termino, tento ajudar C., mas esta já não quer a minha ajuda, uma vez que fui ajudar S. primeiro. (NC14)

Quando pego numa tábua, reparo que esta tem bastantes bichos da conta. **Chamo Ma. que estava perto de mim e mostro-lhe os insetos.** Ma. abre os olhos e sorri quando lhe explico que, por vezes, estes animais se encolhem para se esconder e começa a tocar-lhes para os ver “a ficar bolinhas”. (...) (NC16)

N. faz um puzzle com letras e imagens, tentando encaixar as peças aleatoriamente. **Mostro-lhe a imagem que está na caixa e digo "Olha, qual é que fica ao lado da abelha?"** quando ela responde que é a baleia, **pergunto onde se encontra a baleia e N. procura-a.** C. junta-se e seguindo esta lógica, as crianças colocam todas as imagens no sítio certo. Tento fazer a mesma coisa com as letras, mas as crianças não as conseguem distinguir tão bem. Então peço às crianças para escolherem e à medida que me vão dando eu pergunto onde está a imagem correspondente. Exemplificando, se as crianças me davam um R eu dizia "Este é um R de rei. Onde está o rei?" e as crianças encontravam o rei, colocando a letra por baixo. (NC18)

No final da refeição e percebendo que ainda temos tempo até ao final da refeição, **incentivo as crianças a raspar os restos dos seus próprios pratos.** As crianças mais velhas fazem isto sem qualquer hesitação, mas C., S. e M.I. não percebem bem onde devem colocar as coisas e demonstram alguma dificuldade em raspar a comida que têm no prato para o lixo. (NC20)

Vou ajudar o Di. a trocar de roupa, uma vez que este tem urina nas calças. Di. é capaz de se despir e vestir sozinho na totalidade, precisando apenas da minha ajuda para arrumar a roupa suja. (NC24)

A. está a chorar e vou ter com ela, perguntando-lhe o que se passa e se me quer contar porque está triste.

A. – Elas não querem dar-me a mão.

Benedita – Quem é que não te quer dar a mão?

A. – A M.L., a L. e a Mt.. Dizem que eu não posso fazer parte do grupo porque não estou de cor-de-rosa.

Benedita – **Queres dar-me a mão a mim?**

A. dá-me a mão e eu digo que falo com elas lá dentro. Enquanto A. vai lavar as mãos, encontro M.L, Mt. e L. a tirar os casacos. **Explico-lhes que não temos de querer brincar com toda a gente, mas que temos de respeitar os sentimentos dos outros.** Quando lhes digo que A. estava a chorar sozinha no recreio, as crianças explicam-me que não tinham reparado. A. sai da casa de banho e as três raparigas abraçam-na. A. sorri e as quatro vão para o almoço. A. fica numa mesa separada das amigas, mas não se parece importar. (NC27)

Vou ajudar a N. a calçar outras meias, uma vez que as suas estão molhadas. A criança diz-me em que saco estão as meias e, visto que tem collants, vamos para a casa-de-banho para que se possa despir. **Peço a N. para ir calçando as meias enquanto vou arrumar os collants e N. tenta calçá-las,** mas quando volto ela ainda está descalça e diz-me que não consegue. **Ajudo-a a calçar as meias** e N. veste as calças sozinha. Depois N. pega nos sapatos e tenta calçar-se, mas não consegue pôr o calcanhar. (NC32)

Quando têm a oportunidade de brincar livremente, Di. e T. vão para a área do faz-de-conta brincar com um computador. A., M.I. e M.M. querem brincar aos médicos e pegam na caixa com instrumentos de medicina e vão para perto da porta. **Vou ter com elas dizendo que estou doente e elas examinam-me e dizem que remédios devo tomar.** (NC33)

(...) Quando ninguém sabe a palavra, **eu e a Ri. tentamos dar-lhes pistas, fazendo comparações com outros objetos ou dizendo o som inicial das palavras.** A certa altura, L. diz “Já acertei três!”. (NC38)

(...) Quando é a vez de R., pergunto se este quer também marcar as faltas, uma vez que essa é a sua tarefa esta semana. R. diz que sim e pergunta-me onde está o nome de Ai. para lhe marcar a falta. **Incentivo-o a procurar e digo que começa com um A. R. encontra o nome e assinala a falta.** (NC41)

Depois de marcar a presença, pergunto se M.I. quer ir marcar o dia do calendário, uma vez que é a sua tarefa durante esta semana. M.I. diz que sim e vai buscar uma caneta. **Digo-lhe que hoje é dia 17 e aponto para o número que ela deve circundar.** Ao contrário de ontem, em que M.I. fez uma bola ao pé do número antes de o circundar, hoje M.I. já sabia o que fazer e circunda o número 17 sem problemas. Depois chamo D. e comento o facto de ele ontem não ter marcado o tempo. D. vai buscar canetas e pergunta-me como estava o tempo ontem. **Pergunto-lhe se ele se lembra de estar lá fora e se estava com frio ou calor.** D. lembra-se de que estava sol e desenha a meteorologia no espaço correto. Depois olha pela janela e desenha nuvens no dia 17. (NC43)

Di. vai para o computador e eu sento-me ao pé dele. Pergunto o que está a fazer e Di. explica-me que vai pôr música. Depois, Di. mostra-me que há uma página de “músicas para bebés”, uma de músicas de Halloween e outra de “músicas que eu gosto”. Acaba por escolher uma música de *rock* e começa a dançar. Ao ouvir a música, T. junta-se a nós. Os dois continuam a mostrar-me o que há no computador até que Di. encontra um documento com o seu nome. Lá dentro estão escritas diversas palavras e T. pergunta se também pode escrever no computador. **Abro outro documento** e, à vez, T. e Di. começam a escrever o seu nome e outras palavras que se encontravam num conjunto de cartões com palavras e imagens. Quando Di. não encontra a letra G, **explico que no teclado só aparecem as letras maiúsculas e aponto para as caixas de letras que se encontram perto do computador, para que Di. possa ver a letra maiúscula da letra G.** Tirando isso, as crianças apenas **precisam da minha ajuda para colocar acentos em determinadas palavras.** (NC45)

(...) Aproximo-me e vejo que St., Ai., D. e K. puseram uns trocos em cima dos outros, de forma a conseguirem subir para o escorrega. K. vem ter comigo a sorrir, dizendo que vai juntar mais um tronco para fazer de degrau. **Peço para as crianças terem cuidado e para se ajudarem uns aos outros de forma a que ninguém caia e se magoe.** St. dá a mão a K. para o ajudar a subir e este sorri cá para baixo assim que se encontra dentro da estrutura. (NC47)

N. vem ter comigo e diz que não encontra o seu caderno para desenhar. **Ofereço-me para a ir ajudar,** mas pergunto se ela já fez a sua tarefa (dar comida aos peixes). N. diz

que já fez a sua tarefa com a Ri., **pelo que a vou ajudar a encontrar o seu caderno entre os outros.** (NC48)

M.I. segura uma frigideira com um caracol lá dentro e vem mostrar-mo. Passado algum tempo, vejo M.I. sentada a chorar e reparo que Cr. e M. estão a falar com A. que tem a frigideira na mão. **Vou falar com ela** e ela diz-me que A. lhe tirou o caracol. Vou ter com A. e percebo que Cr. e M. estão a tentar que esta devolva o animal a M.I., mas A. diz que foi ela que o encontrou primeiro. **Pergunto a A. se não podem todas tomar conta do animal e A. concorda.** Cr. e M. voltam para ao pé de M.I. com o caracol e esta sorri e pega no animal. (NC51)

L. vem ter comigo a chorar, uma vez que Mi. e M.L. não querem brincar ao mesmo que ela. **Falo com ela e L. acaba por se acalmar e fica sentada ao pé de mim.** (...) (NC53)

C. vem ter comigo, dá-me a mão e começa a **puxar-me para uma casinha de brincar. Entro e C. e S. entram também.** Pergunto o que vamos fazer e C. encolhe os ombros. Começo a falar de tudo o que podemos encontrar dentro daquela casa e, quando menciono as janelas, S. aponta o facto de estas não terem “uma porta”. Mg. está fora da casa a olhar para nós e a ouvir que dizemos. **Convido-a a entrar na nossa casa, chamando-lhe “vizinha” e ela vem a sorrir.** C. aponta para as prateleiras e diz:

C. – Este é para pôr a papa.

Benedita – **Então e onde é que está a papa? Não está aí.**

C. – (encolhe os ombros)

Benedita – **Então e que tal se fizéssemos uma papa para pôr aí?**

C. – Sim, vou fazer uma papinha.

S. – Eu vou fazer uma massinha.

Mg. – Eu vou fazer suco de laranja.

Benedita – **Boa, então eu faço um bolo para a sobremesa.**

Depois de “provar” a comida de cada uma, agradeço as crianças por me receberem e digo que tenho de ir passear porque estou muito cheia. Mg., S. e C. começam a sair atrás de mim, mas eu peço para elas ficarem porque eu já volto, e que podem ir arrumando a casa. As três voltam lá para dentro e continuam a brincar. (NC58)

As crianças jogam à “manteiga derretida”. L. vem ter comigo a dizer que A. não parou quando ela lhe tocou e A. diz que só fez isto porque L. também não parou na sua vez. Relembro-lhes que este é um jogo que se joga em grupo e que, se uns começarem a não cumprir as regras, o jogo deixa de ter piada. Pergunto se ambas estão dispostas a jogar com as regras estabelecidas e ambas dizem que sim, retomando, então, o jogo. (NC59)

Relembro St. que tem de marcar as faltas e este pega na caneta vermelha. Pergunta-me qual é o nome de Di. e eu digo-lhe que começa por D. St. não sabe qual é a letra D e D. aproxima-se e aponta para o nome de Di., dizendo “Começa pela mesma letra que eu.”. (NC66)

Enquanto vestem os casacos para ir para o recreio, Mi., L. e M.L. falam comigo sobre a dança que vão apresentar e que vão ensaiar agora. Pergunto-lhes se têm tudo o que precisam e Mi. lembra-se de que ainda não foram buscar acessórios. As três vão à sala das artes buscar o que precisam e depois vão para o recreio. (NC68)

(...) M.I. por outro lado está parada em pé perto da porta da sala. Aproximo-me e vejo que a criança está com lágrimas nos olhos. Pergunto-lhe o que se passa e M.I. diz-me que quer desenhar. Incentivo-a a ir buscar uma folha e ela diz que quer o seu caderno, pelo que lhe explico que pode ir buscar o seu caderno à sala. M.I. sorri e sai da sala para ir buscar o seu caderno. (NC69)

(...) T. começa a dançar e a andar pela sala. Falo com ele e peço para que ele respire e se acalme. T. deita-se, bem como D.. Ponho a fralda a Mg. e ajudo C. a despir-se. (...) (NC71)

Vou chamando as crianças para levarem a sua folha onde vão falar sobre as festividades para os respetivos cabides. No final, começo a chamar duas crianças ao mesmo tempo: uma criança mais velha e uma mais nova. Chamo M.I. e Mi. e peço a Mi. que ajude M.I., depois chamo St. e S. e peço que St. ajude S. a deixar a sua folha no cabide. As crianças mais velhas dão a mão às mais novas e saem da sala. D. vem ter comigo e diz que também quer ajudar alguém. Explico-lhe que já todos levaram as

folhas, mas que pode levar a de Ma. (que não está cá). D. sorri, pega na folha e sai em direção aos cabides. (NC72)

À hora do lanche C., S., L., e M.L. ficam na mesa enquanto os pares se vestem para ir para o recreio, por não terem terminado de comer. Ajudo C. a terminar o iogurte cantando com ela após cada colherada e, ao perceber que C. se ia embora, S. acaba rapidamente o pão. (NC73)

Chamo M.L. para vir escrever numa cartolina uma palavra da lista que fizemos sobre palavras em português, inglês e português do Brasil. Enquanto esta escreve, Mi. vem ter comigo perguntando se pode escrever a Santa Claus. Digo que sim e, quando chega a sua vez de escrever, Mi. partilha que gosta bastante de escrever. (NC76)

R. e Cr. vêm ter comigo pedindo para escrever. Enquanto escreve, Cr. depara-se algumas vezes com a letra E e diz-me que não a sabe fazer. Sugiro que faça um C de Cr. e que depois “feche a letra na parte de cima”. Nos últimos Es, Cr. já os faz sem qualquer ajuda e sorri quando vê que estes estão bem feitos. (NC80)

A. vem ter comigo dizendo que St. não a deixa brincar com o túnel. Incentivo-a a ir falar com ele, de forma a resolverem as coisas. A. vai, mas passado pouco tempo volta a vir ter comigo, dizendo que tentou falar com ele, mas que St. continua a não a deixar brincar. (NC81)

Dezembro

Vou perguntar a Mi. se quer fazer a numeração e Mi. diz que agora está a desenhar e pede a minha ajuda para escrever. M.M. aproxima-se e diz que quer fazer os números. Explico a Mi. que primeiro vou ajudar M.M. a fazer os números, mas que quando acabarmos e quando ela acabar os desenhos, a vou ajudar a escrever. (NC87)

M.M. faz os números conforme vê no calendário passado. Quando faz o 1, o 7 e o 9, fá-los “em espelho” faço notar este apeto e M.M. repete os números. Depois, quando voltou a fazer estes números já os fez de forma correta. (NC88)

(...) M.I. fica parada ao pé de M.M. e, quando a tento incentivar a dançar, a criança senta-se e baixa a cabeça. C. não segue as coreografias, mas dança bastante. Depois vem ter comigo e dá-me a mão enquanto dança. **Mostro-lhe alguns passos com mais calma e a criança começa a imitar-me.** (NC89)

K., Cr., D. e Mt. entram, à vez, dentro da estrutura que construíram e fecham-se lá dentro. Rapidamente, começam a dizer que estão na prisão e a decidir que é polícia e vilão, pedindo-me para ser polícia. **Pergunto se as crianças querem jogar aos polícias e ladrões, chamando-lhe “polícias e vilões”.** As crianças sorriem e dizem que sim e mais crianças se juntam ao grupo pedindo para jogar. Rapidamente, todas as crianças que estavam no recreio (sobretudo finalistas) estavam a jogar, à exceção de Ma. e Cr.. (NC91)

Pergunto a R. se ele quer fazer a numeração do mapa do tempo e este diz que sim, sorrindo. Enquanto R. faz os números, T. ri-se do par algumas vezes e eu **peço para que, em vez de gozar, T. ajude R., dizendo-lhe o que deve fazer.** As crianças decidem, depois, dividir a tarefa entre as duas. Cr. aproxima-se e diz que também quer fazer os números. **Peço às crianças para dividirem o trabalho entre si e estas fazem-no.** Depois Cr. e R. dizem que querem fazer as casinhas, marcando os dias em que ficam em casa e eu digo-lhes quais os dias em que as devem fazer. Cr. fica com os fins-de-semana e R. com os feriados e pontes. Apesar de ter 8 dias enquanto R. tem 5, Cr. comenta que ficou com menos que o par. Explico-lhe que não, mas só quando contamos os dias de cada uma é que Cr. acredita. (NC92)

Pergunto a Mt. se já escreveu alguma palavra na lista de palavras em português, inglês e português do Brasil e esta diz que não, **pelo que pergunto se ela quer o quer fazer agora.** Vamos para uma mesa à parte e Mt. começa a escrever. A criança apresenta algumas dificuldades com a letra E, acabando muitas vezes por fazer um 6 em vez de um e. Quando isto acontece, Mt. começa a dizer que não consegue escrever e que é melhor ser outra pessoa a fazê-lo. **Digo-lhe que está a escrever muito bem e que as letras não têm de estar todas perfeitas.** Explico-lhe ainda que não precisa de ter pressa a escrever e que podemos acabar noutra altura se não conseguir terminar todas as palavras. Mt. acaba de escrever a palavra portuguesa e sorri. Digo-lhe que fez um bom trabalho e que depois continuamos, uma vez que temos de ir para a ginástica. (NC96)

Durante a sessão de EF, a professora Mr. monta um percurso. No início do percurso, as crianças têm de fazer uma cambalhota. Ma. vem ter comigo e diz que não quer fazer a cambalhota. Pergunto porquê e ela simplesmente diz que não quer. Explico-lhe que não tem de fazer sozinha e que a professora Mr. a vai ajudar. Ma. avança e **eu vou ajudar Di. no rolo**. Quando olho, Ma. está a chorar e a dizer que não quer e a professora Mr. a dizer que, então, pode avançar. (NC97)

Uma vez que as crianças que não dormem têm de ficar na sala 2 por estar a chover, as crianças do grupo têm de se dividir pelas outras salas. Vou à sala onde estão T., Ma. e Di. e encontro T. e Di. em pé junto das suas camas. Ambos vêm ter comigo pedido para que os tapasse. **Tapo-os e explico que hoje vão ficar com a Ed. Va..** Vou ver S. e C. que estão noutra sala e C. está sentada na cama, não querendo deitar-se. Eventualmente, acabou por aceitar a chupeta e por se deitar, mas tanto C. como S. demoram algum tempo a adormecer. (NC98)

Relembro Di. que tem de ir marcar o dia no Calendário. Di. vai buscar uma caneta e vem ter comigo. Digo-lhe que hoje é dia 9 e Di. aponta para o dia 21, depois aponta para o dia 13. **Digo "Di. olha para os dias que estão marcados. É depois desses e depois das casinhas."** Di. aponta para o dia correto e eu aceno com a cabeça, depois a criança marca o dia. (NC102)

S. e N. estão a fazer um puzzle. C. chega e coloca uma cadeira ao pé de S.. S. empurra-a e C. quase cai. Digo **"Assim não S., há espaço para todas."** S. afasta-se e cruza os braços, pelo que eu digo **"Se não queres fazer mais, tudo bem, mas se quiseres fazer o puzzle vais fazer com a N. e a C. sem as empurrar."** S. olha para mim e volta a juntar-se para fazer o puzzle. (NC103)

Estou sentada no chão a fazer construções com T. e D.. N. aproxima-se, baixa a cabeça e começa a chorar. Chamo-a e ela continua a chorar. **Peço para que a criança respire e me explique o que se passou, pois assim não a compreendo.** N. para de chorar e diz-me que quer fazer construções, pelo que eu pergunto "Então e já perguntaste aos amigos se podes brincar com eles?". N. olha para D. e este diz "Podes, sim.". N. senta-

se e começa a fazer uma construção e eu digo-lhe “Vês N.? Só tens de falar com os amigos, se não eles não percebem o que queres.”. (NC104)

(...) M.M. levanta-se e M.I. levanta-se também para ir atrás dela. Peço a M.I. para se sentar e esta diz-me “Mas a M.M. vai.”. Explico-lhe que só porque a M.M. vai, ela não tem de ir e M.I. olha para o chão, mas acaba por se sentar. (NC107)

Quando as crianças começam a fazer o percurso, vou para o colchão onde elas têm de fazer uma cambalhota. Chamo Ma. e esta começa a andar na minha direção bastante devagar, mexendo nas mãos e encolhendo os ombros. Quando chega ao pé de mim, temos o seguinte diálogo:

Ma. – Não quero fazer a cambalhota.

Benedita – Porquê Ma.?

Ma. – Não quero.

Benedita – Mas porque é que não queres fazer? Tens medo?

Ma. – (acena com a cabeça)

Benedita – Porque é que tens medo? Eu estou aqui para te ajudar, não vou deixar que te magoes.

Ma. – (não responde)

Benedita – Olha, fazemos assim, agora podes rebolar assim (rebolo) e depois falamos melhor, pode ser?

Ma. sorri e rebola. (NC109)

N. vem ter comigo pedindo para lhe ajudar a tirar o seu caderno. Incentivo-a a procurar o seu caderno sozinha e N. diz que não consegue, pois precisa que eu segure nos cadernos enquanto ela os tira. Explico que pode deixar os outros cadernos em cima da cómoda à medida que vai tirando. N. faz isso e acaba por encontrar o seu caderno, depois arruma os outros cadernos. (NC113)

(...) O brinquedo é de Mi., mas esta emprestou a St., K., D., Ai. e R.. As crianças discutem algumas vezes entre si sobre quem tem a posse do diamante, vindo, por vezes, ter comigo e com a M. para resolver o problema. Nós, contudo, incentivamos as crianças a resolverem as coisas entre si, falando. (NC114)

Na sessão de E.F., as crianças jogam ao jogo das cadeiras com arcos. N. é a primeira a perder, mas continua a correr à volta dos arcos. Chamo-a para perto de mim e explico que agora tem de esperar que o jogo acabe. N. olha para o chão e eu digo-lhe que podemos ficar as duas a dançar enquanto esperamos pelo final do jogo. À medida que as crianças vão perdendo, **vão-se juntando a mim e a N. e juntos dançamos enquanto os pares jogam.** As crianças sabem aceitar quando perdem e no final, quando T. e L. ganham, os pares vão ter com ele para festejar. (NC117)

A professora Mr. coloca música e começa a dançar. As crianças organizam-se e começam a imitar os seus movimentos. Todas as crianças imitam a professora, com a exceção de C. e S. que dão as mãos e andam à roda. **Coloco-me perto delas e chamo a sua atenção para os movimentos que estão a fazer.** As crianças começam, então, a imitar-me e todo o grupo dança em conjunto. (NC118)

Di. faz um puzzle e eu sento-me ao pé dele. Di. procura a imagem de um pinguim e quando o encontra pergunta “Como é que os pinguins vivem na neve? Nós não conseguimos estar na neve?”. Enquanto lhe explico que a pele dos pinguins é diferente da nossa, St. aproxima-se e pergunta sobre o que estamos a falar. Explico que estamos a falar sobre como os pinguins conseguem estar na neve e St. diz “Nós também conseguimos, com casacos.”. (NC120)

Janeiro

Quando vamos para o espaço exterior, M.M. vem ter comigo, perguntando se podemos jogar a um jogo novo. Respondo-lhe que podemos, mas que precisamos de mais pessoas para jogar. M.M. pergunta a algumas crianças se querem jogar e rapidamente se forma um grupo à minha volta. **Ensino às crianças o jogo do Bang,** mas estas não conseguiam fazer o que era esperado e, aos poucos, começam a desistir do jogo. (NC128)

T. vem ter comigo com a cabeça para baixo e andando devagarinho. **Pergunto-lhe o que se passa** e T. diz que M. errou porque não foram brincar. Explico que não foram brincar porque não souberam ouvir a história do início ao fim e que não sobrou tempo. Depois pergunto se não era esse o compromisso que tinham feito com M. e T. acena com a

cabeça. **Sugiro que para a próxima estejam mais atentos e oiçam quem está a falar** e T. volta a acenar, depois vai lavar as mãos. (NC131)

A. fez um desenho para o seu pai e colocou-o num envelope. **Pergunto se ela não quer escrever na parte de fora do envelope para quem e de quem é, à semelhança do que se faz com as cartas**. A. concorda, mas e diz que quer escrever “Para pai, de A.”, mas que não sabe como. **Respondendo-lhe que a posso ajudar** e sentamo-nos as duas à mesa onde acontece o seguinte diálogo:

Eu – **Então, a primeira palavra que vamos escrever é “para”. Qual é que achas que é a primeira letra que tens de fazer?**

A. – Aaah...

Eu – Para. Pa pa pa p-.

A. – M?

Eu – Não... Olha, é a mesma letra que pai natal e pica-pau.

A. levanta-se e vai ver a lista de palavras acompanhadas por imagens que temos na sala, sendo uma delas pai natal, depois volta.

A. – Já sei! (desenha um P)

Eu – **Muito bem A., é o P.** (NC132)

Aproximo-me de S. e pergunto se ela quer vir escrever a carta aos pais com as palavras que, em grupo, decidimos que queríamos aprender a dizer em ucraniano. S. sorri e diz que sim, vindo sentar-se à mesa. **Pergunto também à Cr. e à Ma. se nos querem ajudar** e estas concordam. R. acaba por também se juntar, uma vez que viu o que estávamos a fazer e Cr. e Ma. tem de ir fazer o bolo de aniversário de Cr. **R. vai dando sugestões do que poderíamos dizer e S. vai concordando ou discordando**. Quando acabo de escrever releio a carta e ambas as crianças parecem felizes com o resultado final. (NC133)

Durante o recreio, tenho de intervir algumas vezes no jogo de futebol de algumas crianças, por estas se estarem a bater. Numa dessas vezes, quando me aproximo das crianças, D. começa a fugir de mim. Chamo-o, mas ele ignora-me, pelo que lhe pego no braço e lhe peço que se venha sentar comigo. Já no banco, D. empurra-me e dá-me beliscões. Digo **“Não D., não me vais magoar, porque eu também não te trato assim.”**, pelo que a criança para de me empurrar, mas continua a chorar e a gritar. Passado

algum tempo, consigo que D. me ouça e **falamos sobre o que ele fez e porque o fez**. No final da conversa **explico que D. não tem de estar com Ai. e com St. se não quiser e que pode sempre brincar sozinho ou estar com outras crianças**. Depois pergunto-lhe o que quer fazer, se quer continuar a jogar futebol ou fazer outra coisa. D. fica calado durante algum tempo e depois aponta para o escorrega. (NC134)

Di. mostra-me o que escreveu numa folha, com o auxílio de cartões com nomes de animais e as respetivas fotografias. **Comento que as palavras estão muito bem escritas e desafio-o a escrever uma sem olhar para os cartões**. Di. concorda e eu pego o cartão do pato, começando por fazer os sons da palavra. Di. não consegue perceber qual é a letra, pelo que vou buscar os cartões com o alfabeto e digo “A primeira é a letra P. Onde é que achas que está a letra P?”. Di. aponta para a letra P e escreve na folha. Depois reconheceu o som da letra A e escreveu o T assim que eu disse “T de T. (seu amigo)”. Não consegui perceber qual seria a última letra, mas assim que lhe disse que era um O, escreve-o imediatamente. Por fim mostro-lhe o cartão e Di. sorri, dizendo “Está igual.”. Depois pega no cartão da borboleta e diz “Agora este!”. (NC137)

Durante a proposta dos instrumentos musicais, **à medida que vou dando um instrumento a cada um, as crianças sorriem e começam a explorá-los**. Vou incentivando-os a explorar de diferentes maneiras e digo-lhes como se chamam os instrumentos, depois da exploração. Quando chego a meio da roda, contudo, as primeiras crianças a ter instrumentos estavam a fazer bastante barulho, pelo que já não se conseguia ouvir as outras crianças. Mostro-lhes dois instrumentos de sopro e um de cordas, **fazendo-lhes questões sobre como os estou a tocar e sobre os aspetos em que estes diferem dos que eles estiveram a tocar**. Algumas crianças participam, dizendo que estou a tocar com a boca e que estou a tocar nas “fitas”. (NC138)

Recolho os instrumentos das crianças e enquanto o faço, as crianças começam-se a levantar e a falar. Peço para voltarmos a fazer uma roda, o que demora algum tempo. Depois pego nos cartões com os grupos de instrumentos e, sistematizando o que tínhamos falado, **explico às crianças que existem três tipos de instrumentos: de percussão de sopro e de corda**. Depois, um a um, as crianças vêm ter comigo perto das janelas, onde eu lhes dou um instrumento e estas o colocam perto do cartão do grupo a que pertence. A primeira é Mt., que não sabe onde colocar a pandeireta. Pergunto-lhe

se ela quer ajuda e esta responde-me que sim, pelo que **peço a K. para a ajudar**. Mi. e D. colocam os seus instrumentos no sítio correto. Quando dou um cartão ao T. com uma flauta, este não reconhece o instrumento ao início, mas quando R. diz que é uma flauta, coloca-o nos instrumentos de sopro. Quando é a vez de L., esta coloca, rapidamente, a guitarra nos instrumentos de corda. (NC139)

L. toca um pouco da guitarra. Por esta altura, as crianças já estão a falar para o lado, causando algum barulho. **Vendo que mais ninguém quer jogar, pergunto quem quer tocar guitarra**. Todos se põem em fila e, um a um, tocam a guitarra. **Explico-lhes como se segura na guitarra e ajudo-os a manter a guitarra direita enquanto tocam**. Depois dou a proposta por terminada, deixando que as crianças explorem livremente os instrumentos. A. ri enquanto explora a pandeireta e depois senta-se com ela à mesa. Pergunto-lhe o que está a fazer e esta diz-me que vai desenhar a pandeireta porque foi o seu instrumento preferido. (NC140)

Enquanto arrumo os cartões, Mi. e M.L. vêm ter comigo, perguntando se podem tentar colocar os instrumentos nos sítios certos. **Digo que sim e explico que os cartões vão também estar na área dos jogos se elas depois quiserem jogar mais**. Quando lhes pergunto onde acham que devo colocar a balalaica, Mi. fica a olhar para o cartão durante algum tempo e pergunta “É difícil fazer instrumentos?” digo “Não sei Mi., acho que alguns são mais difíceis que outros, mas podemos pesquisar sobre isso.”. Ao verem o cartão do berimbau, as crianças não sabem onde o colocar. M.L. sugere que colocar nos instrumentos de corda, uma vez que em uma corda. Chamo Cr. e pergunto-lhe se ela sabe o que é o berimbau. Cr. diz que sim, que se toca na capoeira. Quando lhe pergunto como se toca, esta explica e Mi. coloca o instrumento junto dos instrumentos de percussão. (NC141)

A. vem ter comigo e diz que M.M. está a chorar debaixo da mesa. **Aproximo-me e pergunto o que se passa** M.M. explica que A. disse que não a ia convidar para a sua festa e A. responde que só disse isso porque a amiga fez batota. Faço notar o facto de ambas estarem magoadas com a situação e A. diz que pode desculpar M.M. se ela também a desculpar. M.M. volta para baixo da mesa, mas **eu chamo-a e incentivo-a a falar com A.** Depois **afasto-me, deixando as duas conversar** e, quando volto a olhar, vejo que ambas estão de novo a jogar ao “4 em linha”. (NC142)

S., Mg. e N. estão a brincar e S. começa a chorar. **Vou ter com elas e pergunto o que se passa** e S. diz que as amigas não a deixam ser a mãe. N. diz que ela é a mãe e que Mg. é a avó e que por isso a S. tem de ser a bebé. Sugiro que N. e S. sejam ambas mães e que o bebé seja o nenuco que S. tem a mão. Mg. diz que isso não pode ser e eu pergunto-lhe porquê. Mg. diz que ela só tem uma mãe e que tem um pai. Explico-lhe que eu também, mas que há pessoas com duas mães ou dois pais. Mg. fica a olhar para mim e N. diz “Então, ela é mãe e eu sou mãe.”, ao que eu respondo “Sim, podem ser as duas.”. (NC144)

Quando pergunto às crianças o que viram, cada grupo partilha o que viu, havendo poucas interrupções. Quando **pergunto porque acham que aconteceu o que aconteceu no diamante**, T. diz “É porque bateu por fora, em vez de ir por dentro.”. Digo “Muito bem T.!” e depois exemplifico o que aconteceu em cada situação, pedindo a ajuda de D. e de S. para mostrar o que aconteceu à luz em cada caso. (NC148)

T. brinca com uma pista de carros e eu aproximo-me. T. explica-me que está a fazer corridas, mas depois interrompe a brincadeira, perguntando-me de que países são as bandeiras representadas na pista. Digo-lhe, mas quando chego à de Inglaterra digo “**Esta tu conheces, não conheces? Está ali na nossa lista de palavras.**” e T. responde “É da Inglaterra!”. **Comento que um dia destes podemos começar a pesquisar mais sobre alguns países e descobrir mais bandeiras ao que T. responde “Sim!”, sorrindo.** (NC150)

Aproximo-me de T. e de Di. e pergunto se estes querem vir fazer registo da experiência. T. concorda, pega na folha de registo e vai para a mesa. Di. começa a chorar e diz que não se lembra do que fizemos na sexta-feira. **Explico que me vou sentar com eles e que juntos podemos falar sobre a experiência.** Di. senta-se comigo perto de T.. **Elogio o trabalho de T.** e Di. começa a copiar o amigo. Pergunto-lhe o que está a fazer e Di. não me consegue responder. Começo a falar com Di. sobre a experiência, mencionando os diamantes. Di. fala sobre o arco-íris que viu dentro do diamante grande e começa a desenhar alguns diamantes, bem como o arco-íris. (NC152)

Depois de ler uma história, comento que **quem quiser pode desenhar a parte que mais gostaram do livro.** Todos, com a exceção de D. e de T., começam a desenhar. L. e A.

dizem-me que vão desenhar o momento em que as personagens caem pelo arco-íris e eu digo “Muito bem!” perguntando o que vão desenhar para representar esse momento. L. e A. dizem que vão desenhar as personagens, o arco-íris e o pote ao que eu repondo “Muito bem, então comecem lá a desenhar!”. Depois, a maior parte das crianças começa a desenhar essa parte da história. Pergunto a Di. o que vai desenhar e este responde-me que vai desenhar o Zé Leitão e a Maria Cavalinho no carro. Ao ver o desenho dos pares, contudo, começa a desenhar um arco-íris e diz-me que o carro se estragou no arco-íris. Na história, o carro nunca se estraga e não aparece na parte da história em que se fala do arco-íris. (NC154)

Estou sentada com St. e Ai., falando com eles enquanto estes fazem os seus registos da experiência que fizemos na sexta-feira. R. aproxima-se e pergunta o que estamos a fazer. Explico e R. diz que não se lembra da experiência. Relembro-o de que ele não estava cá quando a fizemos, mas que ainda tenho os diamantes guardados, caso ele queira ver o que os amigos viram. Ele concorda e, apesar de não conseguir ver o arco-íris ao início, sorri assim que o vê e diz que também quer registar a sua observação. Dou-lhe uma folha de registo e R. dá início ao seu desenho. (NC155)

T. e Di. brincam com alguns geoplanos. T. começa a fazer um A, tal como vê num papel e, ao ver isto, Di. faz o mesmo. Este último faz então um triângulo com um elástico e, com outro, faz um risco no meio. Pergunto-lhe o que fez e Di. responde-me que fez um A. Mostro-lhe outra vez a imagem e pergunto se o que fez está igual ao desenho. Di. diz que sim, mas T. faz notar que não e corrige o que o amigo fez. Di. pega noutro geoplano e continua a fazer triângulos. (NC157)

Quando chego, T. e Ma. vêm ter comigo, abraçando-me. Cumprimento-os e pergunto como estão. Depois pergunto a T. se já pensou em alguns países sobre os quais quer descobrir mais. T. responde que sim, dizendo que quer pesquisar sobre o Brasil e sobre a China. Ma. pergunta sobre o que estamos a falar e eu explico que eu e T. vamos pesquisar sobre alguns países e ficar a saber mais sobre eles. Ma. responde dizendo “Eu também quero!”. Digo-lhe que se pode juntar a nós e pergunto se há algum país que quisesse ficar a conhecer melhor. Ma. fica calada durante algum tempo enquanto T. vai dizendo alguns nomes de países. Por fim, Ma. acaba por dizer “Humm, vou pensar.”. (NC160)

Pergunto a N. e a A. se querem vir pintar o calendário que vamos fazer para a sala. Ambas concordam e vamos para a sala das artes. N. pega num mata-moscas e diz que quer utilizar o objeto para pintar. Pergunto a A. se também quer utilizar o mata-moscas e esta concorda. Juntas escolhem as cores e pintam a folha. (NC161)

M.M. pede-me para jogarmos um jogo novo. Pergunto quem quer jogar e Mt., M.L., L., K., St. e G. juntam-se a nós. Explico às crianças o jogo da Linda Falua e St., K. e G. dizem que não querem jogar. As restantes crianças jogam durante algum tempo e M.In. e Mn. (finalistas de outra sala) juntam-se ao jogo. G. e St. voltam a pedir para jogar e quando digo que tenho de ir almoçar todos se demonstram *desapontados*, uma vez que ainda não aprenderam a música e não conseguem jogar sem mim. Explico que podem jogar com outra música, mas as crianças dizem que preferem jogar quando eu voltar do almoço. (NC163)

Pergunto a Di. se me pode ajudar a cortar as fotografias para o registo da experiência que fizemos com os diamantes. Di. concorda e corta a primeira fotografia sem problemas. Agradeço e digo que está muito bem cortado. As outras fotografias, contudo, já surgem com um pouco mais de folha branca e Di. diz que não consegue fazer melhor. (NC165)

Estou a colar os registos da experiência na porta da sala e M.L. vem ter comigo, perguntando se pode colocar a fita cola. Digo que sim e no final a criança vem-me perguntar o que pode fazer mais. Digo que pode só arrumar para irmos para a ginástica e a criança vai ajudar os pares. (NC166)

Enquanto as crianças vestem os casacos explico que quando chegarmos ao espaço exterior vão ver um percurso montado, mas peço que não toquem nos materiais e, em vez disso, façam uma roda. Vamos para o espaço exterior e as crianças fazem uma roda comigo. Quando chega o grupo de outra sala, este começa a mexer no material e eu peço às crianças que ajudem os mais pequenos a formar uma roda. L. é Mt. vão dar a mão a Lo., as restantes crianças alargam a roda, de forma a caberem mais pessoas. (NC167)

Quando Mt. acaba de escrever a sua palavra e fazer o desenho, vem ter comigo e pergunta se pode ir brincar. Digo que sim, mas pergunto se antes poderia ajudar C.. Esta responde que sim e vai ajudar a outra criança. (NC170)

Pergunto a Ai. quantas letras teve de procurar para escrever a sua palavra e Ai. diz cinco. Peço-lhe para contar novamente as letras e este corrige-se, dizendo que encontrou seis. (NC171)

Pergunto a L. que palavra está a escrever e esta responde "sopa" uma vez que a imagem representa o pote de sopa que vimos na história. Pergunto qual é a primeira letra e esta diz que não sabe, mas que é a primeira letra do nome da sua mãe. Repito o som da primeira sílaba do nome da mãe de L. algumas vezes e, quando percebo que a criança não sabe a letra digo "Este é um P", pelo que L. responde "É papa!". Explico que não é o que está dentro do recipiente, mas sim onde está a sopa e L. diz "É pote!". (NC172)

S. encontra todas as letras da palavra "Ilha". M. pergunta se esta quer escrever e S. responde que sim. A criança escreve a palavra, mas risca o A. Celebramos todos o que S. fez e esta responde, "Mas este está mal", apontando para o A. Faço notar que as restantes letras estão muito bem feitas e S. sorri. (NC173)

Junto-me com o grupo do projeto e as crianças começam a nomear países sobre os quais querem pesquisar e bandeiras que querem descobrir. Tendo anotado esses aspetos, pergunto que mais, para além das bandeiras, poderíamos tentar descobrir sobre cada país. Ao início ninguém responde, pelo que pergunto se já algum deles tinha viajado para outro país. R. responde que já foi a Espanha e eu pergunto o que ele lá viu e o que reparou que era diferente de Portugal. R. diz que viu alguns monumentos e que a língua e a comida eram diferentes de Portugal. Comento com as crianças que poderíamos investigar um pouco sobre esses aspetos nos países que selecionaram e T., R. e Ma. dizem "Sim!". Depois R. acrescenta que também quer pesquisar mais sobre Espanha, pelo que adicionamos esse país à nossa lista. (NC175)

Mt. vem ter comigo, dizendo que já colou as letras da sua palavra. Pergunto a Mt. se colocou todas as letras pela ordem correta e Mt. diz que sim. Depois fica a olhar para o que fez e troca duas letras dizendo “Agora e que está!”. (NC177)

M.L. e St. levantam-se para dizerem o que acham que N. está a representar. Mais crianças começam a levantar-se e eu e M. pedimos que se sentem e que tenham calma. As crianças sentam-se, mas continuam a falar ao mesmo tempo, pelo que senti dificuldade em ouvir o que algumas estavam a dizer. (NC181)

II 2ª Fase da Investigação

Março

Tendo as crianças demonstrado interesse em fazer ginástica, fomos para a sala polivalente. Depois de um breve aquecimento, dispomos vários materiais pela sala para que as crianças o possam explorar livremente. Inicialmente, coloco-me perto de uns degraus, ajudando quem não consegue subi-los sozinho. R. começa por aceitar a minha ajuda, mas depois tenta fazer sozinho. Cai algumas vezes, mas depois acaba por conseguir subir todos os degraus sozinho e vem ter comigo, abraçando-me e a sorrir. (Nota de campo 184, 22 de março)

A. vem ter comigo, dizendo que M.M. está triste. Vou ter com M.M. e esta começa a chorar dizendo que A. não a está a ouvir. Sugiro que M.M. vá falar com A. e M.M. fá-lo. A. e M.M. falam, resolvendo o conflito, mas quando o jogo que estavam a jogar retoma, M.M. volta a chorar, dizendo que tem saudades da mãe. Sento-me com ela no chão para falarmos e M.L., A. e L. juntam-se a nós. Explico que é natural que M.M. tenha saudades da mãe e as restantes crianças partilham que também sentem o mesmo, mas que brincar com os amigos ajuda a sentirem-se melhor. (Nota de campo 185, 22 de março)

A. pergunta-me como consigo ver quando não estou com óculos. Explico que utilizo lentes de contacto e como estas funcionam. A. diz que não as consegue ver e eu respondo que são transparentes. A. pergunta como as coloco e eu explico, acrescentando que um dia poderei mostrar como são as lentes. (Nota de campo 186, 22 de março)

R. e Ma. pedem-me para me juntar a eles na sua “casa”. Sento-me com eles e pergunto o que estão a fazer. As crianças respondem-me que estão a construir a sua casa e perguntam se eu quero ajudar. Respondo que sim e Ma. diz que eu posso ser a filha porque eles são o pai e a mãe. Concorro e brinco um pouco com eles, até que vejo N. a chorar, agarrando-se à cabeça e vou ter com ela perguntando o que se passa. (Nota de campo 191, 23 de março)

Mt. vem ter comigo, pedindo para contar a história “dos pontos e da magia” que contei ontem. Explico que agora K. e T. estão a utilizar o computador, mas que quando eles terminarem, poderei contá-la. (Nota de campo 192, 23 de março)

M.I. pinta na sala das artes e pergunta-me o que se encontra dentro de uma caixa. Respondo que são carimbos e pergunto se ela os quer utilizar na sua pintura. M.I. responde que sim e diz que gosta bastante de carimbos, referindo que gostava de fazer alguns com os amigos. (Nota de campo 194, 24 de março)

A. e Mt. vêm ter comigo, dizendo que M.M. e Ma. não as deixam ouvir o que querem no computador. Peço para as crianças tentarem falar com as amigas, resolvendo as coisas entre si e é o que as crianças acabam por fazer. (Nota de campo 195, 24 de março)

L. pinta no espaço exterior e pergunta-me como pode obter laranja através de outras cores. Pergunto-lhe como acha que o pode fazer e L. pergunta se é com azul. Respondo que não é com azul e L. faz algumas experiências com as tintas até chegar à cor que desejava com vermelho e amarelo. (Nota de campo 196, 24 de março)

Mt. está a chorar e vou ter com ela perguntando-lhe se está bem. A criança responde-me que tem saudades do Figas, o seu coelho de estimação que morreu. Abraço-a e falamos um pouco sobre o seu coelho, sobre o que ela gostava de fazer com ele e sobre o que ele gostava de comer. Depois pergunto-lhe se gostaria de desenhar o seu coelho, se isso a ajudaria a sentir-se melhor. Mt. diz que sim e que assim eu poderia ver como ele era, pelo que combinamos que à tarde ela fará o desenho e eu ficarei com ela para a ajudar a escrever o nome dele. (Nota de campo 199, 25 de março)

Ajudo T. a fazer as estrelas para completar a bandeira da China que estava a fazer e a criança diz-me “É melhor fazeres tu, eu não sei fazer.”. Explico que o vou ajudar, mas que sei que consegue fazer as estrelas sozinho. Depois de algum tempo a mexer-se a cadeira e a falar sobre outros assuntos, T. vê que St. se enganou na sua bandeira e que eu lhe ofereci uma solução. T. pega na folha e desenha uma estrela. Digo que a estrela está bastante bem feita e T. faz as outras sem problemas. (Nota de campo 202, 26 de março)

S. e C. discutem sobre um bebé com o qual ambas querem brincar. Explico que agora vamos almoçar, por isso não é preciso o bebé e pego no brinquedo. C. senta-se no chão a chorar dizendo que quer o bebé, pelo que digo “C. eu sei que estás triste porque queres o bebé, mas vamos agora almoçar, por isso vamos lavar as mãos. Não são precisos brinquedos. Queres ir sozinha para a casa-de-banho ou queres vir comigo?”. C. para de chorar e dá-me a mão. (Nota de campo 203, 26 de março)

K. vem ter comigo, perguntando se podemos conversar. Digo “Claro que sim K.!”. Sentamo-nos à sombra e pergunto sobre o que K. quer falar. Este começa-me a falar sobre um jogo novo que vai receber e sobre os super-heróis e vilões que fazem parte do mesmo. (Nota de campo 206, 29 de março)

Vou ter com T. e pergunto se quer acabar a bandeira da China. T. concorda e, depois de terminar sorri, dizendo “Só me falta a do Brasil!”. Vou ter com St. perguntando se quer cortar as bandeiras que fez e St. concorda. Quando termina vai mostrar as suas bandeiras a T. que sorri e diz ter terminado também a sua bandeira da China. (Nota de campo 208, 29 de março)

Relembro Di. de que é ele a marcar o tempo no Mapa do Tempo e este vai buscar uma caneta amarela. Pergunto-lhe o que vai desenhar e quando este responde “O sol” peço que olhe para o céu, pela janela. Di. olha e quando lhe pergunto o que vê, responde “Estão nuvens.” Depois vai buscar uma caneta azul. Quando chega perto do Mapa do Tempo, T. (que estava à sua espera para brincar) diz “Não é essa!”. T. tira a caneta ao amigo e vai trocá-la por uma cinzenta. Depois diz “Pronto, agora podes.” e Di. desenha as nuvens com a caneta que o amigo lhe forneceu. (Nota de campo 209, 30 de março)

Estamos no espaço exterior e estou no chão, a falar com K., M.M. e St.. M.M. olha para mim durante algum tempo e depois pergunta “Como é a tua cara?”, ao que K. acrescenta “Eu nunca vi a tua cara”. Pergunto se as crianças querem ver a minha cara sem máscara e todos dizem que sim, sorrindo. Levanto-me e peço para as crianças se afastarem um pouco, depois baixo a minha máscara e as crianças sorriem. Pergunto se era o que estavam à espera e M.M. e K. dizem que sim. Volto a pôr a máscara e as crianças vêm

ter comigo a saltar, depois K. pede para jogarmos ao telefone estragado, pelo que nos sentamos e começamos a jogar. (Nota de campo 210, 30 de março)

Durante o almoço St. e R. falam sobre as bandeiras que têm feito para o projeto dos países e quando me aproximo, acontece o seguinte diálogo:

R. - Sabes, o T. queria a bandeira da China porque foi lá que criaram o corona vírus.

Eu - Eles não criaram, mas foi lá que apareceu, sim.

R. – Sim sim eles criaram na China, a minha mãe disse.

Eu – Começou na China, mas o que eu estou a dizer é que ninguém o criou. Ele apareceu nuns animais que passaram para os humanos e depois espalhou-se por todos os países.

Ai., R. e St. ficam a olhar para mim durante uns segundos, depois Ai. diz “Podes repetir isso?”. Repito o que tinha dito e R. comenta “O Covid é muito mau.”, ao que eu respondo “É, eu também não gosto muito dele.”. (Nota de campo 211, 30 de março)

Durante a caça ao tesouro o grupo demonstra-se *entusiasmado*, correndo para os locais indicados pelas pistas e procurando juntos as novas pistas. Quando alguma criança descobre uma pista, as restantes celebram a descoberta. Contudo, por vezes algumas crianças demonstram-se *frustradas* por não conseguirem encontrar nenhuma pista. Nessas ocasiões, *dizia-lhes que compreendia a sua frustração*, mas relembra-lhe de que a caça ao tesouro não é uma competição, que estão todos a trabalhar para o mesmo e que todos são importantes para que o grupo consiga chegar ao final e descobrir a surpresa. (Nota de campo 212, 30 de março)

No final da caça ao tesouro, reunimos o grupo numa roda e eu e M. falamos um pouco sobre como, por vezes, os tesouros não têm de ser algo material, dizendo que neste caso a surpresa deles são os nossos beijinhos e abraços. *Começamos a abraçar as crianças* e elas vêm ter connosco abraçando-nos e dando-os beijinhos, sendo St. o único que se demonstra *desapontado* com a surpresa. Voltamos todos para a sala onde M. revela que afinal há ovos de chocolate e as crianças começam a celebrar. A. diz “Isto é o melhor dia de sempre!” e os amigos concordam. (Nota de campo 213, 30 de março)

Abril

N. ajuda-me a arrumar a sala. Peço-lhe para pôr o banco no sítio certo e ela vai buscá-lo. N. pega no banco com uma mão e diz que não o consegue virar, pedindo-me ajuda. **Sugiro que pouse a garrafa e use as duas mãos.** N. segue a minha sugestão e depois diz "Consegui!" arrumando o banco no sítio certo. (Nota de campo 214, 5 de abril)

Pergunto a A. se quer fazer os números para o Mapa do Tempo. A. diz que sim, mas que primeiro quer desenhar. **Digo que então pode vir ter comigo quando terminar o que está a fazer.** Chamo Di. e **pergunto se quer fazer os números do calendário.** Quando A. vê Di. a fazer os números diz que também queria fazer. Relembro-lhe da resposta que me deu e digo que quando acabar o desenho ainda tem o mapa do tempo para fazer, uma vez que Di. está a fazer o calendário. A. vai guardar o seu desenho e senta-se ao pé de mim, dizendo que está pronta. Quando lhe **peço para fazer os números em tamanho pequeno**, A. diz que não consegue, mas depois de eu a incentivar e de lhe explicar a razão de terem de ser pequenos, A. faz todos os números em pequeno, no canto dos quadrados. (Nota de campo 215, 5 de abril)

Pergunto ao grupo quem quer fazer as casas no calendário, marcando os dias em que não estamos na escola. Mi., M.M., A. e M.L. Dizem que não querem, mas R. pergunta se pode ser ele. Digo **"Claro que sim, querido"**. Depois de lhe dizer quais os dias em que deve fazer as casas, R. fá-las nos sítios corretos, sem necessitar que eu repita as indicações. **Faço notar esse aspeto à criança, acrescentando que as casas estão muito bem feitas.** (Nota de campo 217, 5 de abril)

Quando digo a Ma. que vamos voltar a trabalhar no projeto dos países, explico também que enquanto ela esteve de férias, o resto do grupo esteve a fazer as suas bandeiras, consoante o que tínhamos decidido. **Depois pergunto se à tarde quer fazer a sua.** Ma. pergunta qual era a bandeira que ela tinha de fazer **e eu incentivo-a a lembrar-se sozinha.** Passado algum tempo digo "Era da U-..." ao que ela responde "Ucrânia! ". Depois **pergunto se Ma. se lembra das cores da bandeira** e está diz "Amarela e... Azul! Amarela e azul!". (Nota de campo 218, 6 de abril)

Vou com A. para a sala das artes pintar o seu pé, uma vez que a criança perdeu o pé com a sua cara que assinava quantos anos tinha nos aniversários da sala. **A. escolhe as cores com que quer pintar o seu pé** e eu coloco as tintas num recipiente enquanto

ela vai buscar pinceis. Começo-lhe a pintar o pé e A. ri-se dizendo que faz cocegas, depois volto a pintar tentando não fazer cocegas, mas A. afasta o pé e diz que não está a gostar. **Percebendo que a criança está desconfortável**, pergunto-lhe se ela quer pintar o seu próprio pé. A. diz que sim e fá-lo sem problemas, marcando depois o seu pé numa folha de papel. Depois **pergunto se precisa da minha ajuda para limpar o pé ou se prefere fazê-lo sozinha** e A. diz que não consegue ver onde está sujo. **Ofereço-me então para a ajudar** e esta aceita a ajuda. (Nota de campo 219, 6 de abril)

Relembro N. de que ainda não fez a sua tarefa de ir marcar o dia no nosso calendário. N. vai buscar uma caneta e eu levo-a até ao calendário, **mostrando-lhe o dia em que estamos (6)**. Depois vamos para o outro calendário e **pergunto-lhe onde está o dia de hoje**, pelo que N. aponta para o número 6 e pergunta "É bola grande?", ao que eu respondo "Sim, como fizeste ontem" e aponto para o dia anterior. (Nota de campo 220, 6 de abril)

Enquanto falamos sobre como vamos juntar todos os registos que temos, R. diz que podemos fazer um cartaz como fizeram no Projeto da Capoeira e T. responde "Não, não cabe, tem de ser muuuito grande.". **Pergunto a T. o que acha que podemos fazer** e este diz que podemos fazer um livro como o que utilizámos para pesquisar. Ma. e St. concordam rapidamente e, depois de uma breve troca de opiniões, R. acaba por também concordar. (Nota de campo 222, 6 de abril)

S. vem ter comigo segurando nos seus sapatos. Vou ter com ela e encaminho-a até uma cadeira, S. dá-me os sapatos, mas eu **incentivo-a a calçá-los sozinha**, uma vez que sei que o sabe fazer. S. calça os sapatos, eu dou-lhe a mão e vamos juntas para o recreio. (nota de campo 224, 7 de abril)

Mostro a M.I. o dia em que estamos, tirando o *post-it* do calendário e colocando-o perto do Mapa do Tempo. **Pergunto-lhe onde está o número 7** e esta não sabe. Passado algum tempo, **começo a colocar o post-it perto de alguns números, perguntando se são iguais**. M.M. aproxima-se para ajudar a prima, mas eu **peço que a deixe tentar sozinha**. M.I. responde sempre que não e quando coloco o papel perto do número 7, M.I. diz "Sim, é esse!". (Nota de campo 226, 7 de abril)

Voltámos para a reunião da manhã e, antes de começarmos o Contar, Mostrar ou Escrever, comento com as crianças que gostei bastante da sua atitude durante o Contar, Mostrar ou Escrever de ontem, agradecendo o facto de terem ouvido a Mi. e a A. e peço que hoje tenham o mesmo cuidado. Ma. e N. fazem as suas partilhas e os pares ouvem com muito poucas interrupções. (Nota de campo 229, 8 de abril)

M.M., M.L., A., K. e Mi. vêm ter comigo, pedindo mais uma vez para jogar à Barra do Lenço. Explico às crianças que vou almoçar, mas que podem jogar sozinhos e que quando eu voltar me junto a eles. (Nota de campo 230, 8 de abril)

T. brinca com os cartões numerados, pondo-os por ordem decrescente. Di. ajuda-o encontrar os cartões que o amigo pede. Sento-me com eles e, estando todos os cartões organizados, sugiro que as crianças tentem colocar o número de peças correto por cima de cada cartão. T. coloca 10 peças em cima do cartão com o número 10. Desafio Di. a fazer o mesmo com o número 6 e este coloca 8 peças no cartão. Peço-lhe para contar as peças e este diz que estão 10, uma vez que contou 2 peças duas vezes. Conto as peças, afastando-as à medida que o faço, de forma a tornar claro aquela que já contei. Depois pergunto a Di. quantas temos de tirar. Di. olha para mim durante algum tempo e T. acaba por tirar duas peças. Pergunto a Di. se quer voltar a tentar com o número 5 e Di. coloca 5 peças em cima do cartão. Chega a hora do lanche e as crianças dizem que querem continuar, mas explico que temos de ir e que amanhã podemos continuar a brincadeira. (Nota de campo 231, 8 de abril)

Estou no Mapa das Presenças, ajudando M.I. a marcar a sua presença. N. aproxima-se e diz que já acabou a pera, pelo que eu lhe dou a caneta para marcar a presença. Depois, vou ajudar a M.I. a fazer o Mapa do Tempo e vejo a Mg. a falar com a N., apontando para uma pera que está no chão. Pergunto de quem é a pera e Mg. diz que é da N.. N. admite que é a sua pera e eu pergunto porque é que ela me disse que já tinha comido. N. responde que não queria mais e que por isso deitou no chão. Explico que nunca a ia obrigar a comer a pera toda, mas que não pode desperdiçar assim uma pera inteira e que é importante que também coma alguma fruta. Depois peço a N. que coloque a pera no lixo e que não me volte a mentir. A criança acena e vai colocar a pera no lixo. (Nota de campo 232, 9 de abril)

M.L. bate com o cabo da vassoura no olho de M.M. e esta começa a chorar. **Vou ter com ela** e, colocando-me a nível da cara dela, **dou-lhe um abraço**. **Depois peço para ver a pálpebra dela** e, vendo que não tem nenhuma ferida, pergunto se está melhor. M.M. diz que sim e eu **pergunto se quer ir lavar a cara**. M.M. acena com a cabeça e vai para a casa-de-banho. (Nota de campo 234, 9 de abril)

N. pergunta-me se pode comer mais e eu pergunto quantas vezes já comeu o prato principal, uma vez que, por norma, as crianças só podem repetir uma vez. N. responde que já comeu dois pratos de massa e eu chamo-a para lhe servir de mais. Antes de lhe servir, contudo, ponho-me ao nível dela e **agradeço por me ter dito a verdade**, dizendo ainda que lhe vou pôr mais um bocadinho de massa, mas que depois tem de comer a banana toda na mesma. N. acena com a cabeça e eu devolvo-lhe o prato. (Nota de campo 235, 9 de abril)

N. vem ter comigo segurando uma frigideira com terra e diz "É um bolo.". **Sento-me com ela no chão e pergunto se o bolo é para mim**. N. diz que sim e que me vai cantar os parabéns. S. e C. juntam-se a nós e começam a cantar-me também os parabéns. Depois, as crianças vão pedindo para ser a sua vez de fazer anos, **pelo que cantamos os parabéns a todas**. (Nota de campo 237, 12 de abril)

Quando o grupo vai lavar as mãos para ir lanchar, S. aproxima-se do computador e pergunta "Isto é o cabelo?" apontando para o cabelo da senhora. Respondo que sim e S. começa a passar o dedo pela imagem, apontando para vários pormenores da imagem. Vou dizendo o que ela está a apontar à medida que ela o faz. Depois S. fica a olhar para a imagem. Pergunto se posso tirar a *pen* e S. acena. Retiro a *pen* e digo "Vá, vamos lanchar.". **Dou-lhe a mão** e vamos para a casa de banho. (Nota de campo 241, 13 de abril)

S. está a brincar com a plasticina. Aproximo-me dela e **pergunto se quer vir comigo para a área da escrita**. S. responde que sim e eu digo que pode trazer a plasticina. Quando nos sentamos, **desafio S. a escrever o seu nome com plasticina**, exemplificando com a letra S. S. aceita o desafio e faz as letras do seu nome com poucas dificuldades. No final comento que falta o S, uma vez que fui eu que o fiz e S. faz a letra S sozinha. (Nota de campo 242, 14 de abril)

Enquanto lemos sobre alguns animais do Japão e os seus significados, um destes vem representado sobre a forma de origami. St. pergunta como foram feitos e eu explico, dizendo ainda que esta técnica surgiu no Japão. St. pergunta se vamos fazer e eu comento que se quiserem podemos fazer. Todos dizem que sim e eu sugiro que falemos desta ideia com todo o grupo para ver se os pares também querem fazer. As crianças concordam, pelo que cominamos que na próxima reunião abordaremos o assunto. (Nota de campo 246, 15 de abril)

Vendo que o grupo do projeto estava envolvido noutras atividades e uma vez que trabalhamos no projeto todos os dias da presente semana, não chamo as crianças para a biblioteca. T. vem ter comigo, perguntando se não vamos avançar no projeto. Respondo que não, mas que se quiser, pode recortar as imagens de Portugal que selecionámos. T. recorta as imagens e, quando St. se junta, ambos fazem um desenho de monumentos de Portugal à sua escolha (Palácio da Pena e Torre dos Clérigos). (Nota de campo 247, 16 de abril)

Quando, durante a Reunião de Conselho, falamos sobre o que queremos fazer a próxima semana, pergunto ao grupo do projeto se não tem uma sugestão para fazer ao resto do grupo e St. diz “Ah, aquilo do pássaro de papel!”. Explico ao grande grupo que descobrimos uma arte japonesa chamada Origami e pergunto se querem fazer todos juntos para a semana. As crianças concordam e escrevemos no diário. (Nota de campo 250, 16 de abril)

Tendo falado com a Ri. sobre a melhor forma de pôr em prática a proposta dos “Sons e as suas imagens”, chegámos à conclusão que seria melhor fazê-lo em pequenos grupos. Explico ao grupo que o Tempo Comparticipado de hoje será em pequenos grupos e pergunto quem se quer juntar a mim para um pequeno jogo. Mt., M.M., A. e L. vêm ter comigo dizendo que querem e sentamo-nos uma mesa. Passado algum tempo, M.I. junta-se a nós. (Nota de campo 252, 19 de abril)

M.M. retira a letra A e o grupo fica a olhar para as imagens. L. pergunta se a imagem correspondente é óculos ou vulcão. A. pergunta se é Japão. Peço às crianças que

tentem procurar o som, em vez de simplesmente apontarem para as imagens. Mt. pega na imagem do arco-íris e diz “Arco-íris! A A Arco-íris!”. Digo “Muito bem Mt.! Arco-íris.” E Mt entrega a imagem a M.M.. (Nota de campo 253, 19 de abril)

Mi. e M.I. estão na área do faz-de-conta a olhar para o grupo que está a fazer a proposta “Sons e as suas imagens”. Quando este se começa a levantar, as crianças vêm ter comigo perguntando se também podem fazer. Respondo que sim e peço para se irem sentando, depois chamo S. e Cr. e pergunto se estas se querem juntar a nós ao que ambas respondem que sim. Mi. e M.L. conseguem encontrar facilmente as suas imagens, contudo Cr. e S. têm alguma dificuldade. (Nota de campo 254, 19 de abril)

Quando C., Ma. e K. vêm fazer a proposta, percebo que as crianças não estão a conseguir fazer o que é pedido. Tento dar algumas pistas, mas as crianças não conseguem identificar o som das letras nas imagens e apenas vão apontando para diferentes imagens até acertarem. Assim, optei por não chamar mais nenhum grupo, na medida em que percebi que a proposta não estava, de facto, a ser significativa para as crianças. (Nota de campo 255, 19 de abril)

M.M. e A. vêm ter comigo perguntando se me podem pintar a cara. Digo que sim e sento-me numa cadeira. M.M. coloca-se à minha frente e pergunta “Então o que é que a senhora quer?”, ao que eu respondo “Olhe, consegue desenhar um unicórnio? Adorava ter um unicórnio na testa.”. M.M. acena e começa a passar com o pincel na minha testa. (Nota de campo 257, 20 de abril)

Durante o recreio M.I. está a chorar porque a M.M. está a correr e ela não a consegue acompanhar. Coloco-me ao nível dela e explico que a prima está a jogar à apanhada e que por isso tem de correr, mas que se M.I. não quiser correr, pode brincar a outra coisa com outros amigos. M.I. continua a chorar e eu digo que percebo que se esteja a sentir triste, perguntando se quer um abraço. M.I. diz que sim, pelo que a abraço. Depois pergunto se quer ir à casa-de-banho lavar a cara e M.I. diz que não. Volto-me a pôr de pé e M.I. e ofereço-lhe a minha mão para passearmos um pouco. M.I. aceita e começamos a andar pelo recreio. (Nota de campo 258, 20 de abril)

Durante a ginástica, Mt. vem ter comigo perguntando se pode tirar a camisola. Digo “Claro que sim.” e a criança pede-me ajuda e eu incentivo-a a tentar despir-se sozinha. Mt. acaba por tirar a camisola sozinha e vai arrumá-la. (Nota de campo 259, 21 de abril)

R. chega e aproxima-se de mim sorrindo. Dou-lhe um abraço e dou-lhe os parabéns. R. agradece e diz “Hoje vou com a L. comprar as coisas para o bolo”. (Nota de campo 260, 21 de abril)

Durante o tempo dos finalistas explico ao grupo da escultura que, por estar a chover, não podemos ir ao recreio apanhar coisas para incorporar na escultura com elementos naturais. Sugiro, então, às crianças que façam um desenho daquilo que querem modelar, pensando nos diferentes elementos da natureza de que vão necessitar. Quando Mt. acaba o seu desenho, pede para ir buscar o cartão para escrever o seu nome. Pergunto se quer que eu diga as letras, em vez de utilizar o cartão e esta aceita. (Nota de campo 261, 21 de abril)

Enquanto fazemos os origamis, a maior parte das crianças consegue acompanhar as instruções. Olho para a folha de M.I. e reparo que esta ainda não fez nenhuma dobra. Peço a M.M. e a St., que estão ao pé dela, para a ajudarem e estes fazem-no. Agradeço a atitude das crianças e continuo a fazer o origami com as outras crianças. K. para e fica a olhar para o seu papel, quando peço ao grupo para dobrar a parte de cima da folha até à risca do meio. T. olha para ele e diz “É fácil, olha.”, mostrando ao amigo o que fez e depois ajudando-o a fazer na sua própria folha. (Nota de campo 262, 21 de abril)

A. e M.M. vão buscar um tapete. Pergunto o que vão fazer e, quando estas me respondem que vão fazer um piquenique, pergunto se me posso juntar ao que as crianças respondem que sim. Estendemos o tapete e sentamo-nos. Depois pergunto o que vamos comer e as crianças dizem que vão buscar a nossa comida. Enquanto espero, N. e V. juntam-se a mim e N. diz “É preciso um bolo!” indo buscar terra numa taça. (Nota de campo 263, 22 de abril)

L. está a chorar na horta. Vou ter com ela e, colocando-me ao nível dela, pergunto o que se passa. L. não responde e continua a chorar. Dou-lhe um abraço e peço-lhe que

respire. Depois volto a perguntar o que se passou e L. responde que Mn. a magoou. (Nota de campo 264, 22 de abril)

Falo com M. comentado que as crianças estão bastante envolvidas nas suas brincadeiras e que hoje tiveram, de facto, pouco tempo para brincar. Deste modo, concordamos que poderemos fazer a proposta de matemática para a semana, deixando este tempo para a brincadeira livre das crianças. (Nota de campo 265, 22 de abril)

Quando chego de manhã, vou cumprimentar as crianças, **dando-lhes um abraço e desejando-lhes um bom dia.** Passado algum tempo, T. vem ter comigo, dizendo “Hoje não me abraçaste.”. **Explico que não o vi e abraço-o,** perguntando se está bem. T. responde que sim e depois vai ter com K. e com Di.. (Nota de campo 266, 23 de abril)

Ai. vem ter comigo, dizendo que o vídeo do origami do cão do computador não está a funcionar. **Sento-me com ele** e, depois de lhe pedir que fizesse um quadrado na folha, **fazemos juntos o cão, vendo o vídeo no meu telemóvel.** (Nota de campo 267, 22 de abril)

Enquanto as crianças pensam em algumas palavras que conheçam com o som "ne", A. diz "Benedita! Benedita tem " ne"." ao que eu respondo "**Muito bem A.. Benedita tem "ne".**". Mi. olha à volta da sala e diz "M. também tem "ne"!". Passado algum tempo Cr. Faz nota que o seu nome também tem "ne". (Nota de campo 270, 26 de abril)

Pergunto a St. se este conhece alguma palavra com o som "ne" e este responde que não. **Dou-lhe uma pista, dizendo-lhe que há algo no céu que tem esse som.** St. começa por dizer "céu" ou "sol", mas eventualmente acaba por dizer "nuvens". Passado algum tempo, St. está a olhar para o cordão das suas calças e diz "Nó! Nó! Nó!", (Nota de campo 271, 26 de abril)

Percebendo que as crianças já estavam a perder um pouco a concentração e vendo que, de facto, já tínhamos tido algumas descobertas significativas em grande grupo, **digo às crianças que podem ir brincar,** pedindo que não desarrumem muito, uma vez que daqui a pouco tempo iremos almoçar. (Nota de campo 272, 26 de abril)

Depois de lavar as mãos para ir almoçar, S. vai buscar papel para as secar e diz "Benedita, olha, só dois papeis.", uma vez que **tenho vindo a falar com ela sobre o desperdício de papel**. Digo "Boa. Vês como chega?" e encaminho-a para a mesa. (Nota de campo 274, 27 de abril)

Começo por explicar o que são as mandalas e para que servem. O grupo ouve tudo com poucas interrupções. No final, **pergunto ao grupo quem quer experimentar pintar uma** e todas as crianças poem o braço no ar. Eu e a educadora cooperante vamos rapidamente imprimir mais exemplares, mas a impressora está avariada. Voltamos para a sala e damos as mandalas que temos a algumas crianças, **sugerindo às restantes que tentem desenhar as suas próprias mandalas**. As crianças seguem a sugestão, mas as que não tinham mandalas perguntam se amanhã poderão pintar. **Respondo que sim e que amanhã trarei algumas mandalas para ficarem na nossa sala** e para poderem pintar quando quiserem. (Nota de campo 275, 27 de abril)

M.L. pede-me mais uma mandala para pintar e eu faço notar que já é a terceira que pinta, **sugerindo-lhe que tente desenhar uma quando acabar de pintar a que tem na mão**. M.L. acena com a cabeça e quando termina a mandala vem ter comigo dizendo "Agora vou desenhar uma.". (Nota de campo 277, 28 de abril)

Enquanto as crianças cortam e desenham algumas imagens da China que selecionaram, R. faz notar que ainda não vimos nada sobre o Brasil e a Inglaterra. **Pergunto se querem pesquisar sobre esses países amanhã** e o grupo diz que sim, pelos que definimos que amanhã pesquisaremos os monumentos, comidas e clubes de futebol desses países. (Nota de campo 278, 28 de abril)

Quando o jogo termina, as crianças pedem-me para continuarmos a jogar. Explico que vamos lanchar, mas que depois poderiam continuar o jogo. Ao terminarem o lanche, as crianças vão a correr para o local onde estávamos a jogar e pedem-me para ser eu a dizer quando devem passar de um lado para o outro. Explico que me vou embora, mas **incentivo as crianças a tentarem jogar sozinhas, contando juntas até três antes de passar a muralha**. (Nota de campo 281, 28 de abril)

Depois de falar com o grupo sobre o facto de o meu estágio estar a terminar, D. vem ter comigo e abraça-me. **Ponho-me ao nível dele e abraço-o de volta.** Mi. diz que também quer, **eu estendo-lhe o braço e abraçam-nos os três.** Ficamos assim durante algum tempo e M.L. pergunta o que estamos a fazer. Explico que nos estamos a abraçar e ela pergunta durante quanto tempo nos vamos abraçar, pelo que respondo **"Até quando eles precisarem."** Ao ouvirem isto, Mi. e D. abraçam-me com mais força. (Nota de campo 282, 29 de abril)

Enquanto pesquisamos monumentos do Brasil, T. não encontra a letra B e começa a dizer para eu escrever que ele não consegue. **Tento incentivá-lo a escrever sozinho, escrevendo a letra B numa folha para que visse como era,** mas a criança começa a levantar a voz, dizendo que não consegue. Peço-lhe para ter calma e **digo que vejo que está a ficar frustrado e que estou aqui para o ajudar a pesquisar,** que não lhe pediria que escrevesse tudo sem a minha ajuda e T. acaba por concordar e escrever aquilo que queríamos pesquisar no motor de busca. Quando acabamos de ver os monumentos, comidas e monumentos do Brasil e da Inglaterra, digo a St. e a R. que podem ir terminar o que estavam a fazer antes e que T. e Ma. podem ir brincar. R. e St. vão para a sala, mas T. e Ma. perguntam o que eu vou ficar a fazer. Quando explico que vou colocar todas as imagens que selecionamos no mesmo documento para as imprimir, **as crianças pedem para ficar comigo e ficamos a organizar as imagens que estivemos a ver.** Assim, T. vai apontando para as imagens de que tínhamos falado, enquanto **Ma. as coloca no documento, com a minha ajuda.** (Nota de campo 283, 29 de abril)

No recreio, as crianças acabam de jogar à Muralha da China e M.L. sugere jogarem a outra coisa, uma vez que está cansada. Comento com as crianças que conheço outro jogo para o qual também é preciso uma linha. Mi., M.L. é Mt. pedem-me para lhes ensinar o jogo. Explico-lhes como se joga o jogo do Espanha Esparguete e, passado pouco tempo, M.M., Ai., A., S., St., N., Mg. e R. juntam-se. Quando percebo que todas as crianças compreenderam o jogo, **sugiro que seja um deles a dizer Espanha ou Esparguete e M.L. assume esse papel.** (Nota de campo 284, 29 de abril)

Contamos as pessoas que estão na sala e ficamos a saber que somos 24. Quando **pergunto ao grupo se com apenas 12 pizzas, posso dar uma a cada um,** as crianças dizem que não. **Pergunto o que podemos fazer para todos terem piza** e A. diz "Já sei!

Temos que partir em metades!". Digo "Muito bem A.. Então é se eu cortar assim, estou a cortar em metades?" (fazendo com o dedo um corte imaginário na piza). As crianças respondem-me que não, pois as metades têm de ser iguais. (Nota de campo 285, 29 de abril)

C. vem ter comigo, dizendo que quer fazer uma guitarra. Chamo A. e pergunto se pode ajudar C. a fazer uma guitarra, uma vez que ontem fez uma sozinha. A. diz que sim, mas que não sabe fazer o buraco no meio. Explico que posso ajudar com essa parte. A. começa a fazer a guitarra e peço-lhe para ajudar C. em vez de fazer a guitarra por ela, depois agradeço o facto de a estar a ajudar. A. sorri e depois pede a C. para colar as peças enquanto ela as segura. (Nota de campo 289, 30 de abril)

Durante a Reunião de Conselho, voltamos a falar sobre o facto de eu não estar presente durante as tardes da próxima semana. St., que está ao pé de mim, abraça-se ao meu braço, mas não diz nada. Digo que sei que vai ter saudades, que é normal e que eu também vou ter. Depois abraço a criança e pergunto se podemos continuar a reunião. St. acena com a cabeça e eu dou-lhe a mão, continuando a reunião. (Nota de campo 291, 30 de abril)

D. pede-me para lhe calçar os sapatos, uma vez que não consegue fazê-lo sozinho por serem de atacadores. Peço que os tente calçar sozinho, que eu depois o posso ajudar a apertar. D. vem atrás de mim para a sala dizendo que não consegue calçar-se sozinho. Repito que só estou a pedir que os calce e que eu depois os posso apertar. Dou-lhe uma cadeira para D. se sentar e este calça os sapatos sozinho. Quando termina, vou ter com ele e aperto os atacadores. D. agradece-me e eu dou-lhe um abraço desejando-lhe um bom fim-de-semana. (Nota de campo 292, 30 de abril)

Maio

Pergunto ao grupo quem quer fazer a numeração do nosso calendário. M.L e M.I. oferecem-se. Agradeço às duas e peço a M.L. para fazer os números. Pergunto a M.I. se esta quer fazer os desenhos do diário e esta diz que sim, indo buscar as canetas. Depois de fazer um dos desenhos, M.I. vai fazer um instrumento para a sala das artes, pelo que pergunto ao grupo se alguém quer fazer o resto dos desenhos. Mi., L. e M.M.

oferecem-se e começam a discutir sobre quem vai fazer os desenhos. Peço às crianças para terem calma, apontando o facto de cada uma poder fazer um desenho e **peço que decidam entre si quem vai desenhar o quê.** (Nota de campo 293, 3 de maio)

Chamo Ma. para vir fazer o projeto dos países e esta diz-me que está a fazer um desenho. **Pergunto se quer acabar o desenho antes de vir ter connosco** e Ma. diz que sim, **pelo que vou andando para a biblioteca com o restante grupo do projeto.** Pouco tempo depois, Ma. junta-se a nós. (Nota de campo 294, 3 de maio)

Mt. chega à sala enquanto estamos na reunião da manhã e fica à porta. Faço sinal com a mão para que se aproxime e, quando a criança chega ao pé de mim, **dou-lhe um abraço e desejo-lhe um bom dia.** Depois peço que vá buscar uma cadeira e que se junte a nós e a criança assim o faz. (Nota de campo 295, 4 de maio)

N. e S. chamam-me e pedem-me para entrar na casa delas. **Entro e sento-me uma cadeira. S. pergunta-me se eu quero sumo e eu pergunto que sumo têm.** Quando N. responde que têm sumo de uva, eu aceito. As crianças vão me oferecendo mais comida até que S. diz “Agora vamos dormir”. **Quando voltamos a “acordar”, N. diz “Agora vamos jogar ao lencinho!” e saímos as três da casa para jogar.** (Nota de campo 296, 4 de maio)

M.I. pede-me para ir buscar uma coisa à sala das artes e eu digo que sim. M.L., Mi. e L. estão à porta da sala, pelo que M.I. se aproxima delas, para e fica a olhar. As crianças perguntam se ela precisa de algo e M.I. fica a olhar para mim. Explico **“M.I. tens de dizer às amigas o que queres, querida, se não elas não percebem.”.** A criança continua a olhar para mim e eu **volto a incentivá-la a falar sozinha com as amigas** até que Mi. pergunta “Queres passa?” e M.I. acena com a cabeça. M.L., L. e Mi. deixam-na passar e eu **agradeço-lhes.** (Nota de campo 299, 6 de maio)

Di. vem ter comigo dizendo que quer fazer um foguetão. **Pergunto-lhe o que precisa para o fazer** e Di. responde que necessita de rolos de papel higiénico, tintas e fita-cola. **Peço-lhe que vá buscar a tinta e a fita cola,** enquanto eu vou buscar os rolos. Quando nos voltamos a juntar, **pergunto à criança o que acha que devemos fazer primeiro.** Di. responde que primeiro é preciso pintar e eu **peço à criança para o fazer** e para, quando

terminar, vir ter comigo, **para que eu possa ajudar no processo de construção**. (Nota de campo 300, 7 de maio)

Cr. tem duas canetas na mão e pergunta-me se posso ajudá-la no Mapa do Tempo. Vou com ela e a criança aponta para o dia 10, perguntando se é aí que deve marcar o tempo. Aponto para o nosso calendário que diz dia 10 e **digo “Exatamente Cr.. Muito bem, é dia 10”**. (Nota de campo 303, 10 de maio)

Enquanto falamos sobre a comunicação e sobre o que cada um vai dizer, R. diz que no final podíamos dançar com o restante grupo. **Refiro que é uma excelente ideia** para também envolver os pares na comunicação e pergunto que música querem dançar, ao que R. responde “Brasileira!”. Mostro às crianças um vídeo de pessoas a dançar sambas e estas começam também a dançar, concordando todas que era esta a dança que queriam mostrar e fazer com os amigos. (Nota de campo 305, 11 de maio)

Ma. pergunta como os amigos vão perceber de que país eles são e eu relembro-a de que eles vão dizer o início. R. diz que podemos levar bandeiras e St. responde logo dizendo que quer fazer bandeiras. Sugiro às crianças que utilizemos o material reciclável que temos na sala das artes e as crianças cortam caixas de bolachas. Depois cada um começa a fazer as bandeiras dos países de que vão falar e R. pergunta “Que cores preciso para a bandeira do Brasil?” e eu pergunto de volta **“O que é que achas?”** e este responde “Já sei! Amarelo, azul e verde.”. St. acaba as suas bandeiras e eu **comento que estão muito bem feitas**. St. sorri e, ao ver que R. ainda tem de pintar duas e pergunta “Queres ajuda R.?”. R. aceita e St. pega no cartão do amigo, começando a fazer a bandeira da Inglaterra. (Nota de campo 306, 11 de maio)

M.L. e Mi. vêm ter comigo, **dizendo que querem fazer um cenário** para o teatro de fantoches que vão fazer. **Pergunto como o querem fazer** e as crianças pensam durante uns segundos antes de dizer que precisam de uma folha grande e de folhas com cores para fazer as árvores. **Dou-lhes os materiais de que precisam** e as crianças vão trabalhar para a mesa. (Nota de campo 307, 12 de maio)

ANEXO M

Transcrição dos vídeos
realizados no âmbito da
investigação desenvolvida

| | ' ' | | ' '

I

1ª Fase da Investigação

T1 - Transcrição de uma interação de pequeno grupo – Realização de um *puzzle*

(S. e N. estão a fazer um *puzzle* do Mickey Mouse. Junto-me e ao reparar que N. está a juntar peças que não encaixam, começa a seguinte interação)

Eu – Olha, achas que essas peças encaixam bem?

N. – Aqui aqui aqui é a Minnie. Aqui é a Minnie.

Eu – É a Minnie.

N. – (inaudível)

Eu – Achas que estas encaixam bem, N.? (apontando)

N. – Sim. Uhh Mickey!

Eu – E onde é que vai o Mickey?

N. – Vai para aqui. (inaudível)

Eu – Qual é o *puzzle* que estás a fazer? É este?

N. – Sim.

Eu – Achas que está a ficar parecido?

N. (para S. que se aproximou) – Toma, monta. (inaudível)

Eu – Olha, esta cara é de quem?

N. – É do Mickey!

Eu – E achas que devia ficar ao pé de qual peça?

N. – Aahh... Desta. (inaudível) Põe aqui. Uuhh.

Eu – Assim não fica, pois não?

N. – Fica assim.

Eu – Mas falta um pedaço da bochecha do Mickey.

N. – Mickey? Não fica. Deixa aqui uma peça. Não cabe! Olha, aqui não está a igual (apontando para a imagem na caixa).

Eu – Sim. Qual é que estás a montar, então? É este?

N. – Não.

Eu – Então, é qual?

N. – É a Minnie! Olha, a Minnie está aqui.

Eu – Pois está.

N. – Então eu estou montando este.

Eu – Estás a montar esse.

S. – (juntando-se a nós) Eu quero a Minnie.

Eu – É?

N. – (inaudível)

Eu – Então temos de procurar. Se queres montar a Minnie...

N. – AAAH, eu achei!

Eu – Boa!

N. – Eu achei esta. A Minnie.

Eu – Esta é a cara da Minnie. Vamos colocar ao pé de qual peça?

N. – Humm, dessa, do Mickey. Não, dessa.

Eu – Boa. Com o lacinho, não é?

N. – A mãe põe aqui. Já está!

Eu – Boa!

N. – E agora falta...

S. – Este é o Mickey (mostrando uma peça).

Eu – Esse é o Mickey, pois é.

N. – Vamos montar, é assim.

Eu – Então vamos procurar mais peças da Minnie?

N. – A Minnie, sim!

Eu – Onde é que está a Minnie?

S. – É este, é pé.

Eu – É. Onde é que estão os pés, S.?

S. – Não sei.

N. - Eu, eu sei! (aponta para a imagem da caixa)

Eu – Olha, boa N.! E onde é que achas que este vai? (apontando para a peça)

N. - Aqui aqui aqui! Não, eu vou pôr.

Eu – Espera S..

N. – Já está!

Eu – Boa N.!

N. – E agora falta nos pés.

Eu - Onde é que estão os pés da Minnie?

N. – Está aqui.

Eu – Boa N.. E onde é que achas que isso vai?

N. – Aqui. (encaixa) Ah, já está!

Eu – O que é que falta?

N. – Falta bochecha.

S. – Bochecha.

Eu – Bochecha....

N. – Falta a bochecha!

Eu – Temos de procurar a bochecha da Minnie.

N. – E falta os pezinhos.

Eu – Bochecha, um bocadinho dos pés...

N. – (tenta encaixar uma peça) Não é!

Eu – Não, isso não é a bochecha da Minnie. A bochecha... Também faltam as mãos, não é?

N. – (mostra-me peça)

Eu – Isso é a bochecha da Minnie?

S. – Não.

N. – Não.

Eu – Não, é a bochecha do Pateta.

S. – Este? (aponta para a imagem da caixa)

N. – Não.

Eu – O Pateta é este, esse é o Pluto.

N. – A bochecha da Minnie.

Eu – Onde está a bochecha, N.?

S. – Procura. Este é o Mickey ahah.

Eu – Esse é o Mickey, pois é.

N. Este é o Mickey. Encontrei aqui.

Eu – Aonde?

S. – Olha.

Eu – Olha, a bochecha também tem um bocadinho do nariz, não é?

S. – Olha, esta é Minnie e Mickey.

Eu – É.

S. – A Minnie e Mickey.

Eu – Exatamente, é a Minnie e o Mickey.

S. – É.

N. – Olha (inaudível) a, bochecha do Mickey.

Eu – Do Mickey. E da Minnie, onde é que está?

N. – Não sei.

S. – Procura.

Eu – Achas que é essa S.?

N. – Não.

S. – Não.

Eu – Queres tentar, a ver se é?

S. – (tenta)

Eu – Olha!

S. – Sim, é sim!

Eu – Boa S.! Encontrámos a bochecha. E agora? O que é que falta na Minnie?

S. – Falta este.

Eu – Falta a ponta do sapato. Que é cor-de-rosa.

N. – Não, não é esta.

(N. vai à casa-de-banho)

Eu – Então vamos procurar. É uma pontinha cor-de-rosa. Onde é que pode estar?

S. – Não sei.

Eu – Vamos experimentar virar as pecinhas todas.

S. – Mica.

Eu – Esse é o Mickey, pois é.

S. – Oh, 'teta.

Eu – É, essa é a boca do Pateta.

S. – Pateta.

Eu – Olha, e também falta um bocadinho das... O que é que é isto? (aponto)

S. – É... os dedos.

Eu – É. São os dedos, as mãos da Minnie, não é? Também temos de encontrar um bocadinho.

S. – Oh ahah.

Eu – É uma almofada.

S. – (inaudível)

Eu – Onde é que está o sapato cor-de-rosa, S.?

S. – Não sei...

Eu – Deve ser uma peça só com um bocadinho cor-de-rosa, falta pouco do sapato.

S. – (apontando para a imagem). Pouquinho...

Eu – Pois, é pouquinho... Olha, os sapatos estão no tapete, não é?

(N. volta)

N. – (inaudível)

Eu – Não faz mal. Dá para as duas.

(N. fala com M. e volta a sair)

Eu – Olha, o sapato está em cima do tapete, não é?

S. – Sim.

Eu – Então vamos procurar uma peça amarela com uma pontinha rosa.

S. – Ah, achei!

Eu – Boa, e onde é que isso vai...

S. – É aqui. (encaixa a peça)

Eu – Muito bem S..

S. – Achei!

Eu – Muito bem. Só falta agora.... Esta parte.

S. – Esta?

Eu – Achas que cabe aqui?

S. – Vamos ver... Não.

Eu – Não, não cabe. (inaudível) ... os dedos da Minnie, com um bocadinho de verde e uma perna do Pluto. Vamos lá ver, onde é que isso está...

S. – Não sei.

Eu – Dedos da Minnie...

S. – Ah, eu achei!

Eu – Achas que cabe aí? Vê lá...

S. – (tenta encaixar, mas não consegue)

Eu – Não, não cabe bem.

S. – (inaudível) ... dedo.

Eu – Isso é um dedo?

S. – Do Mickey...

Eu – Eu acho que isso é... um olho do Pluto.

(inaudível)

Eu – Olha, e também falta aqui outra parte... O que é que falta aqui?

(S. distrai-se e eu espero que ela volte a focar a sua atenção no *puzzle*)

Eu – O que é que falta aqui, na Minnie?

S. – Isto. (aponta para as suas orelhas)

Eu – É, as orelhas, isso são as orelhas.

S. – Eu tenho isto. (mexe no seu brinco)

Eu – Pois é, eu também tenho, olha. (mostro o meu brinco).

S. – São bolas.

Eu – **É, eu tenho bolas.** Tu tens flores.

S. – (mexe no brinco e depois volta a olhar para o *puzzle*)

Eu – Vamos lá procurar. **A orelha da Minnie ou o dedo da Minnie?**

S. – A orelha.

Eu – **Queres a orelha?**

S. – Si... Oh!

Eu – Oh.

S. - Achei!

Eu – **Boa S., encontraste a mão!**

S. – É esta.

Eu – **Exatamente.**

(inaudível - falo com Di. e com T. que vieram falar comigo e S. chama-me)

Eu – Diz S., então e as orelhas? Vamos encontrar então as orelhas. Vamos virar as peças todas.

S. – Achei.

Eu – **Isso é o quê?**

S. – Orelha.

Eu – **Achas que é a orelha?**

S. – (S. tenta encaixar) Sim!

Eu – **Achas que fica bem assim?**

S. – (fica a olhar durante algum tempo e depois olha a imagem na caixa, acabando por tirar a peça)

Eu – Pois, acho que também não é essa...

(falo com Di.)

Eu – Orelha da Minnie, orelhas da Minnie...

(falo com Di.)

S. – Oh.

Eu – É, deu-me uma pica. **Então e as orelhas da Minnie?**

S. – (inaudível)

Eu – Ahah.

Eu - Olha, as orelhas da Minnie estão ao pé desta janela. **Vamos procurar esta janela?**

S. – Sim.

Eu – Onde é que está, esta janela?

S. – Não sei

Eu - São muitas peças, não é? Vamos ver aqui. Onde é que está a janela?

S. – Não sei.

Eu – Eu também não sei.

S. – (inaudível)

Eu – Onde?

S. – Esta fica aqui...

Eu – Cuidado para não cair.

(S. desloca o *puzzle* para o centro da mesa. Falo com Mt.)

N. – Voltei!

Eu – Olha N., estamos á procura da orelha da Minnie.

(inaudível)

S. – Toma.

Eu – Boa!

S. – É ao pé da cabeça.

Eu – N., queres fazer o Mickey?

N. – Sim.

Eu – Então vá, a N. faz o Mickey e a S. faz a Minnie. Pode ser?

N. – Eu faço a Minnie.

Eu – Queres fazer a Minnie?

N. – Sim. (puxa as peças encaixadas para junto de si)

S. – Oh, minha Minnie... (cruza os braços e baixa a cabeça)

Eu – Cuidado, assim desfaz-se. Olha, podemos continuar a fazer todas a Minnie.

N. – (faz barulhos de *descontentamento*)

Eu – Vamos fazer assim... N., olha para mim, estamos à procura da orelha da Minnie.

Esta peça tem orelha?

N. – Não...

Eu – Não? E esta peça, tem orelha?

N. – Não.

Eu – Esta peça tem orelha? (olhando para S.)

S. – Não.

(ambas começam a mexer nas peças, à procura da orelha)

Eu – Isso, façam lá as duas.

N. – Procura, procura.

Eu – Esta peça tem orelha?

N. – Não.

Eu – É só um bocadinho de orelha, é este bocadinho de orelha que falta. (apontando para a imagem da orelha)

N. – (volta a olhar para a peça que tenho na mão) Sim!

Eu – Onde?

S. - Aqui! Oh não...

Eu – Não faz mal. (voltamos a encaixar as peças)
(inaudível)

Eu – Qual é a peça que falta aqui N.?

N. – Casa do Mickey.

Eu – Esta é a parte de cima da... Da janela, não é?

N. – Janela!

Eu - Muito bem. Então onde é que está o resto da janela?

S. – (aponta para a imagem na caixa) Esta?

Eu – Sim, onde é que está o resto?

N. – Aqui!

Eu – Boa, N..

N. – E esta falta uma peça aqui.

Eu – Vamos lá ver como é que é essa peça... (apontando para a imagem na caixa) Tem duas bolinhas...

(S. repara no meu telemóvel e desliga a gravação, sem querer.)

T2 - Transcrição de uma interação de grande grupo – Reunião da manhã de 13 de janeiro

Eu – Começa pelo Di..

T. – Para a Benedita!

Eu – Ele é que decide. Di., o Bom Dia vai para este lado ou vai para ali?

(Di. aponta para mim)

Eu – Para mim? Então vá. Começa no Di. e vai para este lado.

T. – Por causa que assim ele vai, vai passar por qui e depois vai para mim.

Eu – Exatamente, e depois és tu. 1,2,3...

Todos (a cantar) – 1,2,3 ... Bom dia ao Di, à Benedita e ao T.. Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá. Bom dia à M.L., ao Ai. e à Ma.. Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá.

(Mi. e L. estão a falar e mexo os dedos levemente na mesa, à frente delas, olhando para as crianças. Mi. e L. começam a cantar com os pares)

Todos (ainda a cantar) – Bom dia à N., à S. e à C.. Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá.

Ma.- N.!

(N. e S. brincam com um copo de plasticina e este faz barulho na mesa, retiro o copo continuando a cantar e olho para as duas, fazendo notar que ainda estamos a cantar)

Todos – Bom dia à L., à Mi. e à M.. Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá. Bom dia para a Ri., à So. e a que há de chegar... Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá. Bom dia... Bom dia... Alegria!

M. – Senta-te aqui ao pé de mim.

Eu – Muito bem...N., não mexas, querida.

M. – Anda amor, senta-te aqui C.. Queres ir buscar um bocadinho de plasticina?

N. – Eu quero-me inscrever.

Eu – Já te inscreveste, está aqui.

Ma. – Eu quero-me inscrever!

Eu (para N.) – Agora vai ser a Ma., que ainda não se inscreveu.

(N. pega no copo das canetas que está na mesa)

Eu – Não, isto agora fica aqui, está bem?

N. – Humm. (concordando)

Eu – L., então hoje é dia quê querida?

N. – Bate com as mãos na mesa.

Eu – (pondo uma mão por cima das de N.) Calma...

M. – N., respira um bocadinho! Por favor!

Ri. – (entrando na sala) Bom dia.

T. – Ela está a mexer no sangue!

Ai. – Qual sangue?

T. – Que está no nariz dela.

Eu – T., olha ali para o nosso calendário. Hoje é dia quê?

Ai. – Não mexas no nariz.

T. – 12.

Eu – Ontem foi dia 12, já está circundado. E hoje é o dia a seguir a esse.

T. – 13.

Eu – Hoje é dia 13, muito bem. Dia 13 de ja...

Todos – neiro....

T. – de 2020!

Eu – Muito bem.

Mi. - ...de 2021.

Eu – 2021, muito bem Mi.. Olha, até eu disse 2020.

Ai. – M.L. Manel.

M.L. – Eu não sou Manel.

Eu – Olha, então o que é que vocês fizeram ontem que gostaram? Ai., M.L., o que é que vocês fizeram ontem que gostaram?

N. – C..

(Ponho a mão à frente de N. e esta para de falar)

Eu – Não gostaram de nada de ontem?

Mi. – Eu gostei de de de... de fazer com as sombras, à tarde, o que podíamos fazer com as mãos. Mas eu não fiz nenhum cãozinho, porque eu queria fazer um cãozinho.

Eu – Ok. (escrevendo) Gostei de fazer sombras com as mãos.

M.L. - Eu gostei de brincar com a Mt....

Eu – Ok.

M.L. – Com a Mt. e com a Ma.. Com a Mt. e com a Ma. a brincar às mães e aos pais.

Eu era a bebé, a Mt. era a bebé e a Ma. era a mamã. E uma de nós estávamos a ser o pai natal.

Ma. – Pois era!

Eu – O pai natal. Estão com saudades do natal, já?

Ma. – Pois é! Foi engraçado!

(inaudível)

M. – Não tens nada a ver com isso.

(T. pega no copo das canetas)

Eu – T., larga isso, querido.

M. – Por todo o amor que te tenho!

Eu – Muito bem, e mais? C., o que é que tu gostaste de fazer ontem querida?

T. – Ela não diz nada.

Eu – Calma, ela está a pensar, não é?

(inaudível)

Eu – Então ontem fizemos sombras, não é? (escrevo na coluna do “fizemos”) E tu S.?

O que é que gostaste de fazer ontem?

S. – Eu ‘ostei (inaudível) xiscina...

Eu – Gostaste de brincar com a plasticina?

(S. acena com a cabeça)

Eu – Muito bem. Então e tu L.? L.? L.? (mexendo os dedos na mesa à frente de L., mas esta continua a falar com Mi.) L., desculpa, não me estás a ouvir?

L. – ‘Tou.

Eu – Sim? Boa, então diz lá, o que é que tu gostaste de fazer ontem?

(L. não responde)

Eu – Não gostaste de fazer nada?

L. – Gostei.

Eu – Então diz lá o que é que gostaste de fazer.

L. – Gostei que brincar com A. e com a M.L..

Eu – Com quem?

L. – A. e M.L. e brincámos às mães e aos pais, nós eramos as bebés.

Eu – Desculpa, brincaste com quem, com a Ma. e a M.L.?

L. – Com a M.L., com a A. e com a Mt..

Eu – Ok.

Mi. – Eu também estava.

L. – Sim, estavas estavas. A Mi. também estava.

Ma. – Eu quero dizer mais uma coisa.

Eu – Diz Ma..

(inaudível, várias crianças a falar ao mesmo tempo)

Eu – M.L., eu não estou a ouvir a Ma, querida. M.L.. (toco na mesa à frente dela e a criança para de falar)

Ma. – E também quando a Mt. se foi embora e eu só tinha a L., eu estive a brincar com o St. e com a L. e o St. era o pai, eu era a mãe e ela era a bebé.

Eu – É?

Ma. – E o St. (inaudível).

Eu – Boa.

Ai. – Eu vi quando fui embora.

Eu – Olha N., tu escreveste aqui no não gostámos, mas não estão cá as pessoas com quem tu queres falar, pois não?

N. – Não.

Eu – E também não está aqui o St. para falar sobre o que ele não gostou. Depois temos de ver isso, está bem? **Falamos amanhã?**

N. – Ah...

L. – Não, eles podem vir daqui a um bocado.

Eu – Pois, pode ser que venham daqui a um bocado.

Mi. – Mas hoje o St. não vem.

(inaudível)

Eu – **Senta lá, T.** (T. senta-se). **Assistente, vamos ver o plano do dia?** Tens aqui as canetas. Então, o primeiro... Deixa ver o que é que diz o primeiro. Apresentar a dança à sala 3 e à sala 1 do JI.

Ri. – (baixinho para L.) Apresentar a dança sala 3 e sala 1 de JI.

L. – Apresentar a dança, sala 3 e sala 1 do Jardim de Infância, fizemos?

Alguns pares – Sim!

M. – Olha, e como acham que correu, já agora?

M.L. e L. – Bem.

M. – Sim?

L. – Sempre dançamos com os amigos.

M. – Sempre dançámos com os amigos... Tem sido bom, não tem? Eu tenho gostado de vos ver.

Mi. – E a ponte eu já sei fazer.

Eu – Vou pôr aqui no “fizemos”, apresentação da dança.

M. – E eu acho que... Vou perguntar primeiro, não tenho a certeza se foi todos. A Mi. falou das sombras, não foi? Vocês acham que aquilo foi tudo mesmo muito divertido? Ou não?

L. – Sim.

M. – Quando estivemos a brincar com as lanternas.

L. – Sim, eu disse à M. que gostei muito.

M. – Qual foi a parte que vocês gostaram mais? Foi a da história?

Ma. e L. – A história.

M. – Foi a parte em que brincaram sozinhos...? Foi...

Mi. – Eu queria brincar sozinha!

L. – Eu foi ver a história.

M. – É porque nós que estávamos deste lado, não é? A fazer e a ver, nós achámos que vocês gostaram mesmo muito, que aquilo foi mesmo mesmo muito giro para vocês. E eu queria saber se é verdade ou se era só os meus olhos. Então podemos escrever que gostámos todos de brincar com as sombras no diário ou não?

Ai., Ma., Mi., L., T. – Sim.

Eu – Vou pôr todos. Já tinha posto da Mi. “Gostei de fazer sombras com as mãos”.

M. – Vai fazer chichi e voltas!

T. – Eu gostei mais daquele do este olha.

Eu – Ah?

T. – Eu gostei da história.

Eu – Ok, eu vou pôr “Gostámos de brincar com as sombras” e vou escrever todos, porque todos disseram que gostaram.

M. – É, pões todos e na sexta-feira podemos lembrar-nos destes momentos.

L. – Continuar o registo das joias, fizemos?

Ai., M.L. e Mi. – Sim.

Eu – Já toda a gente acabou o registo das joias?

M. – Olha, e tu levaste a tua joia porquê, oh sua marota? (para a Mi.)

L. – Eu não fiz.

Eu (para Mi.) – Tu levaste?

Mi. -Não.

Eu – Pois, ela ontem disse-me que não tinha levado.

M. – Não levaste a joia? Então, mas onde é que ela está?

Mi. – Não sei...

Ri. – Ela naquele dia, na sexta-feira queria levar, mas eu disse “Então, mas vocês depois têm de fazer o registo. Depois levas.”. E ela guardou, mas não sei onde.

M. – Onde?

Mi. – Não sei...

Ri. – Eu ainda olhei para trás do armário, mas...

Ai. – A Mi. guarda os comandos em casa e depois não sabe.

Ri. – Ahahah, a sério?

M. – Olha Mi. eu já deixei o meu sabes onde?

Eu – No frigorifico?

M. – No frigorifico!

Eu – Também já me aconteceu.

Ai. – Ahahahahahah.

(inaudível)

Eu – Então, mas quem é que ainda não fez o registo da experiência?

Mi. – Eu!

Eu – Falta fazer a Mi., S. tu também ainda não fizeste, pois não?

(S. acena que não fez, com a cabeça)

Eu – E falta a S., por isso é amarelo. Mas hoje vamos acabar, hoje é que fica feito!

N. – Eu não fiz....

Eu – Tu fizeste, N.

M. – Tu até desenhaste o arco-íris.

Eu – Tu fizeste o arco-íris e a joia.

N. – Eu não (inaudível).

M. – Tu não te lembras.

N. – Xim.

M. – Mas fizeste.

S. – Eu fiz o arco-íris.

M. – Vais desenhar.

Eu – Isso foi da história S., lembras-te? Mas ainda não fizeste da experiência.

N. – Eu não desenhei o carro.

Eu – Não desenhaste o carro. Mas isso não é da experiência.

N. – Não.

Eu – Pois não, é da história.

N.- É.

Eu – Exatamente. Então vá, L. o almoço?

L. – O almoço, correu bem?

Algumas crianças – Sim.

M. – Muito bem. Quero-vos dizer que ontem o almoço correu muito bem e quando, cada vez mais quando nós fazemos assim (faz gestos com as mãos), vocês cada vez mais percebem que temos de falar mais baixo quando estamos no almoço por causa dos bebés.

Ri. – Não estejas a olhar para mim, não te esqueceste, mas eu também não me esqueci.

M. – Mas não correu bem com a Ri....

Ri. – Eu é que ainda não tive a oportunidade de falar aqui, que eu queria falar.

M. – Então fala.

Ri. – Mas pronto, queria falar em duas situações. Foi no almoço, fui mais de cinco vezes pedir para falarem baixo. Mais de cinco vezes. Estou a mentir?

Ai. e Mi. – Não...

Ri. – Obrigada. Depois foi ontem antes do almoço, que apanhei um menino a correr na casa de banho assim que me viu foi *vuuuu* em passo de caracol. E depois foi outro menino que não está cá que apanhei-o em cima nas divisões das sanitas. Depois o que é que aconteceu? Foi cada um comer para uma mesa, mas não na nossa sala. Olha, foi uma maravilha.

M. – Mas olha Ri., fico mesmo triste de ouvir porque ontem, e a Benedita que o diga, correu tudo muito bem.

Eu – É verdade.

Ri. – Elas sabem, eu não me importo que brinquem desde que comam, mas estavam a falar muito alto. Ainda por cima ao pé, estavam naquela mesa junto à sala da L..

M. – Não podemos queridos, não podemos.

Ri. – Qualquer dia...

M. – Mi. larga os copos. Tu não és assistente, larga.

Ri. – É assim, vão duas as duas, vão almoçar à hora deles e vão ajudá-los a deitar. Não vou dormir, vão lá ficar sentadas como nós fazemos. Lembram-se quando vocês eram mais pequenas e nós ficávamos lá sentadas até adormecerem? E vão lá ficar o tempo todo na sesta para quando chegar a nossa hora do almoço, vocês verem o barulho que faz lá dentro da sala.

M. – M.I. tens aqui uma cadeirinha.

Eu – Olha aqui M.I.. [Di., senta querido.](#)

Ri. – É só por causa disso, eu não me importo que vocês estejam na conversa, só que é assim, há umas que estão na conversa e ainda vão comendo, mas depois há outras três... Vocês sabem, eu não me importo, já vos disse imensas vezes. Eu quando vou almoçar também estou a falar com a minha mãe e com a minha irmã, não é? Só que temos de reduzir um pouquinho só o som da nossa voz. Eu sei que o entusiasmo às vezes é muito, mas...

M. – Eu ontem fui dizendo e foi correndo muito bem. Fiquei muito feliz. Depois o Ai. pediu com muita calma para ir buscar um brinquedo, antes de vocês depois irem para a rua enquanto os outros acabavam de comer.

Mi. - Depois podemos jogar outra vez àquele jogo?

M. – Sim. Quem ia dormir foi com a Benedita à casa-de-banho, depois foi a So.. Nós temos de fazer um esforço para que no almoço corra sempre assim, ok? E...

M.L. – Nós hoje vamos jogar o jogo que estávamos a jogar amanhã.

M. – Sim, ouve-me M.L., é muito importante, muito importante, baixar o volume por causa dos bebés.

Ri. – É só por causa disso...

M. – Se não fosse isso? Agora, por causa dos bebés e do respeito que nós temos pelos outros, temos de fazer um esforço, está bem?

Eu – Ainda por cima nós agora já sabemos que vocês conseguem fazer pouco barulho, por isso agora já não há desculpas.

M. – Conseguem reduzir o som!!

Ai. – Posso dizer uma coisa?

M. – Podes Ai..

Ai. – Podem conversar só que e também comer, só que a única coisa que não podem fazer é gritar.

Eu – Não é...

M. – Não podemos, não é não podem.

Eu – Exato.

M. – Eu também, tu também, a Ri. também. A Ri. também não pode gritar, eu também não posso gritar. E às vezes, agora já não me acontece tanto, mas já me aconteceu, há muito tempo atrás, de estar a falar muito alto por estar irritada de vocês estarem a falar alto. E ainda falava mais alto que vocês.

Ri. – Exatamente.

M. – Já não estou essa fase.

Ri. – Pois, também acho que já não.

M. – No entanto... Ai. é difícil, deixa que te diga. É a mesma coisa quando o St. disse que era difícil deitar a S. porque a S. nunca fica quieta na cama. Aaah, pois é!

Ri. – Pois é.

M. – É difícil para vocês que são pequenos, mas também é para nós que somos crescidas. Apesar que vá, não é S.? A coisa até nem vai má. Quando começo ali a fazer o conchego no cabelo, lá vai. Depois quando está contrariada empina o rabo. Empina o rabo e eu "Vá lá S., lá vai ela". Vá, continuando.

Eu – Aah... Ah, tempo compartilhado das artes, sombras.

M. e Ri. – Compartilhado.

Eu – Sim.

L. – Tempo compalhizado das artes, fizemos?

M.L. e Mi. – Sim.

Ri. – Foi o quê?

L. – Não sei.

M. – Oh.

Mi. – Sombras.

Eu – *Exatamente.*

Ri. – Então ainda há cinco minutos a Benedita esteve ali a escrever que fizemos.

Mi. – Sombras, sombras, sombras.

Ri. – Com as lanternas e a fazer sombras.

L. – Aaah...

Mi. – Sombras, sombras, sombras...

M. – Shhhh.

Eu – *Calma Mi., calma.*

M.L. – Eu vi uma coisa da ginástica!

M. – O quê?

M.L. – Quando eu cheguei.

M. – Foi? O que é que era?

M.L. – Era uma pessoa lá.

Ri. – Ah, hoje é a sessão APAR.

M. – Não é.

Ri. – É, ela está cá.

Eu – Ah é.

M. – Então, mas a V. disse-me que era a última quarta-feira do mês.

(conversa entre M. e Ri.)

M. – Então põe-se animação cultural e logo se vê se é APAR. Hoje temos os registos da experiência, ok?

M.L. – A Benedita até está aqui.

M. – A Benedita está aqui, está.

M.L. – E nem é dia da Benedita da ginástica.

Eu – *Eu venho na ginástica, mas só venho num dia da ginástica.*

M. – Mas isso foi hoje, não foi? Foi hoje. Pronto, isto às vezes a noção do tempo, eu percebo.

(inaudível)

Eu – Só falta então a Mi. e a S..

M. – Então agora, eu vou ao computador, Mi., imprimir as fotografias do mês de dezembro, está bem. Para vocês fazerem com a Ri.. As fotografias, cortar e fazer os desenhos para a gente depois escrever, está bem?

Mi. – Sim.

M. – Oh Ri, depois não te contámos, fizemos um presente de natal.

Ri. – Foi? O que é que foi?

M. – O que é que nós fizemos para vocês levarem para as vossas casas?

Ri. – Olha, ouve. (para Di.)

Ma. – A árvore de natal.

Ri. – Boa!

L. – Ainda está ali uma.

M. – Está ali uma que o R. (inaudível, muitas pessoas a falar ao mesmo tempo)

M. – Então, eles quiseram fazer um presente e fazia sentido e fizemos, não é? E o que é que pensámos? Como as partilhas que eles fizeram foram todas muito centradas as árvores, eles queriam fazer uma coisa para pendurar na sua árvore. Então, pintámos as mãos, eles fizeram depois as bolinhas com os dedinhos, metemos brilhantes

(L. faz barulho com o copo das canetas e eu retiro-o da mesa)

M. - E metemos o quê em cima?

Ai. – Uma estrela.

M. – Metemos uma estrelinha e ficou pronto para eles levarem.

(inaudível, conversa entre M. e Ri. e as crianças falam entre si)

M. – Continuando!

Eu – Vamos continuar então? Depois temos o almoço.

M. – Depois temos o almoço... Eu depois enquanto vocês estiveram no Contar, Mostrar ou Escrever vou buscar as fotografias, está bem?

Eu – E no final a animação cultural.

(inaudível)

Eu – Olhem, não está cá o D., L., L., não está cá o D., vais fazer o Contar, Mostrar ou Escrever também, está bem?

M. – Vais assumir isso durante a semana L., o D. já não vem.

L. – Quem é isto?

Eu – É a N..

L. - N., queres contar, mostrar ou escrever?

N. – Mostrar.

Ri. – Mostrar, queres mostrar? Então vai lá.

(N. vai ao cabide)

M. – Estou a achar estranho a A.

L. – Se a A. não chega, o Ai. a dá tudo!

Eu – Dá tudo o quê? Não é o Ai. a dar o lanche.

L. – Não?

Ri. – Não.

Eu – É a A. e a Ma..

L. – Então dá a Ma. tudo!

Ai. – Eu não (inaudível)

Eu – Ai..

Ri. – Olha, ela já chegou.

Ai. – Conta lá do gorro!

Eu – Ela está a tentar Ai..

N. – A minha mãe, o meu pai (inaudível) este gorro.

Eu – Foi a mãe ou foi o pai que deu o gorro?

N. – A minha mãe deu esse gorro e o meu pai (inaudível).

Eu – Muito bem e é muito giro. E vais usá-lo lá fora ou também vais estar sempre a tirá-lo? Ahah.

Ri. – Não sei, já sabes como é a N..

N. – Sim, lá fora e assim.

Eu – Põe lá para ver como tu usas o gorro.

(N. coloca o gorro)

Eu – É assim?

(N. acena)

Eu – Muito bem N., está quentinha assim?

N. – Sim e a minha depois disse para eu não (inaudível, algumas crianças falam ao mesmo tempo)

Ri. (para L.) – Ouve a N..

Eu (para Ai. e M.L.) – Desculpem, não estou a perceber. Ai., podes ir para o eu lugar, se faz favor?

N. – S.!

Ri. – Não está na hora de espreguiçar.

N. – S., olha. Foi a minha mãe que comprou para mim.

Eu – Muito bem N.. (Di. e T. olham um para o outro e riem-se, estalo os dedos perto deles e eles param) Queres dizer mais alguma coisa?

N. – E tenho diburras.

Eu – Tens o quê?

N. – Tenho buvas.

Eu – Ok, também tens luvas, é?

(S. puxa a mão de C.)

Eu – S., não querida, deixa-a.

Ri. – N., ai L., a tua amiga está a mostrar.

N. – A minha mãe (inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo).

Eu – N., obrigada querida, é muito bonito, podes ir guardar.

N. – E tem corachegas.

Eu – Tem corações também, muito bem.

(N. levanta-se para ir guardar as suas coisas)

Eu – Ah L., a próxima é a S..

S. – Mostrar.

L. - S., queres contar, mostrar ou escrever?

Ri. - S., queres contar, mostrar ou escrever? Queres o quê S.?

Mi. - Queres contar, mostrar ou escrever?

S. – Mostrar.

Eu – Ela quer mostrar.

Ri. – Então vai lá buscar, vai lá.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo. T. balança a cadeira e eu dou-lhe a mão. T. para de abanar e aperta ligeiramente a minha mão)

Eu – Quero ver se hoje alguém vai escrever alguma coisa...

Ri. – Aaah.

Eu – Estou aqui a olhar para estes lados (olhando para o placar) estou a ver aqui ainda muitas micas vazias.

(inaudível, Ai, L., Mi. e T. falam ao mesmo tempo. S. chega)

Eu – Mostra lá S..

T. – Eu já vi! Eu já vi, eu já vi, eu já vi.

Eu (colocando a minha mão sobre a de T.) – Escuta T., vamos respeitar a S., está bem?

T. – Mas eu já vi na mesa.

Eu – Está bem, mas ela quer mostrar.

Ri. – Uau, que luvas giras!

Eu – Mostra S..

Ri. – Ai, hoje passei um frio nas minhas mãos...

(inaudível, várias crianças começam a falar sobre o frio. S. continua a tentar falar)

Eu – M.L., eu não consigo ouvir a S.. Ai., eu não consigo ouvir a S. e está mesmo à minha frente. (as crianças param de falar)

Ri. – Uau, olha por dentro, são fofinhas por dentro S..

Eu – Olha, queres passar, para os amigos verem?

(N. tenta pegar nas luvas)

Ri. – Espera, ela quer pôr a mão.

Eu – N....

(R. entra na sala)

Eu – R., senta aí ao pé da Ma. e da N., querido.

(inaudível)

Eu – S., queres passar para os amigos verem?

(S. olha para as luvas)

Eu – S., queres passar para os amigos verem, ou queres ir guardar no cabide? Queres passar para os amigos verem?

(S. acena que não com a cabeça)

Eu – Queres ir guardar? Então vai lá.

(Olha par mim e desliza as luvas para a frente da N.)

Eu – Queres passar? Então passa, vá.

(S. dá as luvas à N.)

Eu – Vê lá por dentro, é fofinho.

(N. sorri e passa as luvas a R., mas este não vê)

Eu – R., olha lá as luvas que a N. te está a passar. É para passarem.

M.L. – S., passa essa luva à L..

(S. aperta a luva contra si)

Eu – Não, aquela ela quer ficar na mão.

(N. está com a luva na mão, enquanto os pares estão á espera)

Eu – N., vou-te pedir para tirares e para passares ao R.. N., passa ao R., tu já viste, querida.

(S. passa a outra luva à L. e esta passa à Mi.. Mi. coloca os dedos dentro da luva)

Eu – É quentinho Mi.?

Mi. – Vou ver se cabe, mas não cabe.

Ri. – Huumm.

Eu – Não sei, as tuas mãos são um bocadinho maiores.

Ri. – Tens os dedões grandes.

Mi. – Não, não cabe.

L. – Não cabe, isso só tem, isso é para três anos.

Mi. – Mas cabe a ti. Cabe a ti, vês. Pões aqui o dedinho.

(R. fala com Ai. sobre futebol)

Eu – R., já vamos ter tempo para falar sobre isso, está bem? Agora não estamos a fazer isso.

(R. acena)

Mi. – Di, Di.! O Di. está sempre a dormir em pé!

Eu – Ora bem, S., muito obrigada querida, podes ir guardar.

Ri. – No mundo da lua.

Eu – Ah L., a próxima é a Ma..

L. – Ma., queres contar, mostrar ou escrever?

Ma. – Mostrar.

Eu – Então mostra lá.

(Ma. levanta-se e aponta para a camisola)

Eu – Aaah, é a camisola. Di., não, não. Podes-me dar, se faz favor?

(Di. dá-me um pedaço de plasticina)

Eu – Mostra lá Ma..

Ma. – A mamã diz, diz que...

Ri. – Ai....

L. – Aqui está um, dois, três....

Ma. – Para para eu vestir esta roupinha que é bem quente.

Eu – Para ficares bem quente.

Ri. – Eu também gostei da tua camisola de ontem.

Eu – Então e sentes-te quentinha com isso?

(Ma. acena)

Eu – Que bom.

L. – Oito, nove, dez.

Eu – Di., vou-te pedir para estares parado, querido. Dá-me a mão se quiseres. Queres apertar a minha mãozinha? Não?

(Di. agarra na minha mão)

Eu – Isso ajuda?

(Di. acena)

(inaudível, várias crianças a falar ao mesmo tempo)

Eu – M.L..

Ri. – Não consigo ouvir a Ma..

Ma. – (inaudível)

L. – Eu já contei tudo, sabes que eu já sei contar.

Eu – L., o que é que a Ma. está a dizer, querida?

(L. para e olha para a Ma.. Ma. acaba de falar)

Ri. – Obrigada.

Eu – Muito bem Ma.. Queres dizer mais alguma coisa?

(Ma. acena que não)

Ri. – Mi. Senta-te por favor.

Eu – Muito bem, então a próxima é a...

L. – Mi.

(aceno com a cabeça)

Eu – Mi. Gr.. Pergunta lá à Mi..

L. – Eu vou só me inscrever nanana.

Eu – Ok, primeiro pergunta à Mi..

L. - Mi., queres contar, mostrar ou escrever?

Mi. – Mostrar.

Eu – Mostra lá, então.

L. – Então vai lá mostrar.

(Mi. sai da sala)

Ri. (apontando para a folha do Contar, Mostrar ou Escrever) – Oh L., achas que se vier algum amigo aqui vai perceber isso?

L. – Sim.

Ri. – Este então não se percebe nada. Porque a N. e a S., não é, ainda não conseguem fazer bem as letras delas. Tu estás a fazer isto, não se percebe nada.

(Di. pede-me para ir à casa-de-banho)

Eu – Então, mas ainda agora foste.

Di. – Sim, fui fazer chichi, mas agora tenho de fazer cocó.

Eu – Olha para mim, precisas mesmo?

Di. – Sim.

Eu – Então vai lá. *Precisas de ajuda?*

(Di. acena que não)

Eu – Vai lá então.

(Mi. volta)

Mi. – Isto é uma camisa.

L. – Nós já vimos há mil anos...

Eu – *Oh L., ela quer mostrar...*

Mi. – Isto é do ballet.

Eu – Ah, *é a tua roupa do ballet.*

Mi. – Sim. Sapatilhas, mais sapatilhas. E aqui um *body* do ballet, nem sei como se chama.

Eu – É um body, acho que é assim que se chama, ou não?

Ri. – Maiom?

Eu – Um *maiô*? Acho que sim, é qualquer coisa desse género.

Mi. – E e isto.

Eu – *E o tutu.*

Mi. – Sim, o tutu.

Ai. – O tutu.

M.L. – É a saia.

Eu – Muito bem.

L. – É o tutu!

M.L. – Tutu, tutu é a saia.

Mi. – Não, tutu é aquilo que tem mais saia. Isto é só uma saia.

Eu – *Ah, o tutu é só aquele que tem tule? Tem de ser mais fofinha, é?*

Mi. – Sim.

Eu – Ok.

Ri. – Tem de ser mais armado.

Eu – É.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – Muito bem Mi, *queres mostrar mais alguma coisa?*

Mi. – Não.

Eu – Não? Então vamos todos perguntar à L., então. L....

Todos - Queres contar, mostrar ou escrever?

Eu – R..

L. – Quero contar.

Eu e N. – Então conta lá.

L. – Eu Tenho queques e amanhã vou trazer para vocês.

Ri. – Ohhh.

Eu – Vais trazer? Bem nós vamos ficar...

Ri. – Nem vou tomar o meu pequeno almoço. Aliás, nem vou trazer o meu pequeno almoço.

Ai. – Olha, eu não vou emprestar o meu pequeno almoço, que é meu. É cereais!

Eu – Mas a L. fez para nós e quer partilhar connosco.

L. – Não fiz, comprei.

Eu – Ah, **compraste, muito bem.**

L. – A mãe vai comprar dois pacotes amanhã para vocês.

Eu e Ri. – Obrigada.

Eu – **Muito bem L., há mais alguém? Mais alguém quer dizer alguma coisa? R., queres dizer alguma coisa querido, que não tiveste tempo de te inscrever?**

(R. acena que não com a cabeça)

Eu – Não? Muito bem, então vá Ma., dá lá o...

Ma. – Quem quer com manteiga?

Eu – Querem todos menos o Ai. e a Mi..

Mi. – Ma., queres ajuda?

(Ma. acena com a cabeça e Mi. levanta-se)

Eu – Mi., vai lavar primeiro as mãozinhas, está bem? Vai lá.

(inaudível)

L. – Este não é igual aos outros.

Eu – **É diferente? Mas é bom ou é diferente mau?**

Ri. – Mostra.

L. – É diferente.

Ri. – Mostra lá o pão. Ah, esse é carcaça.

L. – Mas tem manteiga.

Ri. – Mas tem manteiga.

Eu – Carcaça é o tipo de pão.

Ri. – Exatamente.

R. – Posso ir beber água?

(aceno com a cabeça)

Ri. – Eu também trouxe pãozinho com manteiga.

Eu (para Ma.) – Não deste ainda à S..

(inaudível)

T. (apontando para as linhas do diário) – É da minha cor, é da minha cor.

Eu – O quê? Ah pois é, é vermelho como a camisola que tens hoje.

T3 - Transcrição de um momento de grande grupo – Reunião da Manhã de 19 de janeiro

(A gravação começa quando estamos a preencher o diário juntos. As crianças falam sobre o que gostaram de fazer no dia anterior)

Eu – E brincaram ao quê?

M.L. – Humm... Aos castelos. Os ladrões eram o St., o Ai. e o Si.. Depois, nós estávamos a fazer uma dança, quando eles vinham para a laranjeira, nós pegávamos e eles tinha de ficar lá, tinham de lá ficar do... do castelo, a ver o ballet. E depois eles foram emb-... Depois o Go. e o To. e o Ai. foram os os...

L. – Os guardas.

M.L. – Os guardas.

Eu – Humm, muito bem.

L. – E o Ai..

M.L. – E o Ai.

Eu – Então vocês estavam no castelo e eles estavam a proteger-vos, é isso?

M. – T. e Di..

M.L. – Sim, mas antes eram eles a fugir e depois (inaudível) transformaram-se em guardas.

Eu – Muito bem.

M. (para Di.) – O que é que gostaste de fazer ontem? Pensa Di..

Ma. – Posso-me inscrever?

Eu – Claro que sim Ma..

M. – Claro fofinha.

Eu – Mais ninguém quer dizer nada? Di.?

Ma. – Eu quero.

A. – Eu acho que quero dizer.

Ma. – Eu quero!

Eu – Então Ma., o que é que tu gostaste de ontem?

Ma. – Eu gostei de brincar com a L. às mães e aos pais (inaudível)

(C. pega no copo das canetas)

Eu – C.. (estendo a mão e a crianças dá-me os copos)

Ma. - eu era o ladrão e (inaudível).

Eu – Ma., podes só levantar a cabeça, querida? Para nós te ouvirmos melhor.

Ma. – Sim. (levanta a cabeça)

Eu – Então tu eras a rainha? E a L. era o quê?

Ma. – Ela (inaudível).

Eu – Muito bem.

Ma. – E (inaudível) era a bebé, depois o St. era o bebé depois ela era o bebé depois...

Eu – Foram trocando, foi?

Ma. – Depois todos quiseram ser bebés. Portanto, eu só era uma rainha.

Eu – Uma rainha com muitos bebés.

Ma. – Pois.

Eu – S., S. deixa a C. querida. Então vá, vamos ver o que é que nós fizemos mais.

M. – S.!

Eu – A., tens o nosso plano do dia de ontem?

(A. acena)

Eu – Então pergunta aos amigos... Podes só virar um bocadinho para eu ver, se faz favor? Aah... Se fizemos o presente para o E., pergunta lá.

A. – Fizemos o presente ao E.?

Ma. - Siiiiim.

M. – Vocês ouviram ele a responder?

M.L. – Não.

M. – Não ouviram?

M.L. - Não.

(A. olha para mim com a caneta verde)

Eu – Fizeram ou não o presente?

A. e T. – Sim.

Eu – Então sim, é verde.

T. – Verde.

Ma. – Sabem o que o E. mandou? Ele respondeu no telefone.

Eu – Respondeu?

Ma. – Assim “olá amigos, obrigado”.

M. – Querem que eu ponha para quem não ouviu?

Ma. – Eu ouvi!

M. – Tu ouviste? Eu também. Então posso pôr?

A. – Sim.

M. – Então sht, silêncio.

(M. coloca um áudio que E. enviou como resposta aos amigos)

(inaudível)

Eu – Então e a seguir A.? O que é que temos aí no nosso plano do dia?

A. – Ginástica, fizemos?

M.L. – Siiiiim.

T. – Bolinha verde.

A. – Aqui em baixo?

(T. faz barulhos com a boca)

Eu – Aí, exatamente, fizemos ginástica. Então e o que é que nós fizemos na ginástica?

Para além do percurso...

(T. continua a fazer barulhos com a boca. N. levanta-se para mudar de lugar)

Eu – N., deixa-te estar onde estavas, querida.

(N. volta a sentar-se. Dou a mão a T. e este para de fazer barulho com a boca.)

A. – É verde?

M. – Então tu não fizeste? Tu sabes o que fizeste.

Eu – Muito bem. Então e a seguir? Acho que é acabar os registos pendentes (leio o plano do dia para confirmar). Os registos que tínhamos aí para acabar.

A. – Acho que ainda não acabámos...

Eu – Então o que é que falta A.?

A. – Não sei.

M. – Olha, a Ri. levou lá para fora e houve aí umas miúdas que só queria dançar e que não fizeram aquilo que... Ah oh, já vi uns olhares, já vi uns olhares. Mas sim, podes pôr aí uma bolinha verde.

T. – Sim bolinha verde, sim bolinha verde.

A. – É aqui Benedita?

Eu – É aí, muito bem. Depois foi o almoço...

A. – Almoço, correu bem?

(O grupo não responde. S. tenta falar com C., mas esta não responde e S. vira-se de costas para a mesa.)

Eu – S., não querida. Estamos na reunião da manhã, não pode ser S..

A. – Correu bem? O almoço correu bem?

M.L. e L. – Siim.

Eu – Ai isto hoje está muito... Com muito soninho!

A. – Aqui?

Eu – Sim.

M.L. – Eu vou dormir aqui ao colo da Benedita.

L. – Eu também.

Eu (dando uma festinha no cabelo de M.L. e levantando-lhe a cabeça) – Vá, dormir é depois do almoço para quem precisar.

(M.L. e L. riem)

Eu – Bom dia M.M.!

M. – Então? Ontem não sabia de ti, mas a culpa não foi da tua mãe.

(inaudível)

A. – M., o que é isto?

M. – Agora fala com a Benedita.

Eu – Agora temos tempo participado... Ma..

(Ma. estava a falar sozinha e para)

A. – Tempo participado do tempo, fizemos?

Eu – Do tempo? Tempo participado do quê, ontem?

M.L. – Das artes?

M. – Aii.

Eu – Das artes? Ontem foi das artes? O que é que nós fizemos à tarde?

M.L. – Oral e escrita.

L. – Do tempo.

Eu – Oral e escrita! O que é que nós fizemos ontem nesse tempo?

M.L. – A aprender as letras eu contei...

(inaudível T. começa a falar ao mesmo tempo)

Eu (para T.) – Espera querido, senta lá para ouvirmos a M.L..

(T. senta-se)

M.L. – Estava lá uma imagem e e e depois tínhamos de procurar as letras, as letras dos coisos e...

Eu – Dos quê?

M.L. – Das letras do papel.

Eu – Das palavras, não é?

M.L. – E tínhamos um bostic para colar.

Eu – Exatamente, então fizemos o tempo compartilhado ou não?

M.L. – Sim. Outra bolinha verde.

Eu – Outra bolinha verde A.. Aí.

M.L. – Aí.

L. – Muitas bolinhas verdes.

Eu – Depois, se bem me recordo, temos o vídeo da mãe da S.. Vimos o vídeo da mãe da S.?

Algumas crianças – Nãaaao.

Eu – Ainda não, ainda não vimos.

M.L. – Então vai ser hoje!

M. – Sim.

Eu – Pode ser.

A. – É bolinha amarela ou vermelha?

Eu – É vermelha.

(inaudível)

(N. balança na cadeira e quase cai)

Eu – N., N.! Anda cá para ao pé de mim querida, se faz favor.

(N. senta-se ao pé de mim)

Eu – Muito bem A., podes deixar aqui o nosso plano do dia de ontem. Então (pego numa folha com a data que M. colocou na mesa) aqui a nossa A. estava a perguntar o que é isto. O que é que vocês acham que é?

A. – Contas?

M.L. – Contas.

Eu – Diz 19...

M.L. – De outubro.

M.M. – 10, 10!

Eu – Isto é um 10?

T. – Não!

L. – É zero!

M.M. – É 10.

Eu – É zero um. Isto é a nossa data, é a nossa data de hoje.

(inaudível)

Eu – 19, de janeiro, de 2 mil...

Todos – 2020!

Eu – Vinte e...

Todos – Um!

Eu – **Exatamente**. E agora se vocês olharem ali para trás, ao pé do nosso plano do dia, temos também o nosso calendário.

(o grupo olha)

M. – Já acabámos! E acabei de escrever, está bem? Agora todos os dias temos só de trocar o primeiro dia. Só quando o mês muda é que temos de mudar o mês.

(inaudível)

M. – Desculpa interromper Benedita.

Eu – Não faz mal! **Então e que dia da semana é hoje?**

(ninguém responde)

T. – Eu não sei.

Eu – Ontem foi segunda-feira...

M.L. – Ginástica!

M.M. – Terça!

Eu – **Hoje é terça-feira, muito bem M.M.**

A. – Hoje é ginástica?

(inaudível)

Eu – Então vamos lá ver, o que é que vamos fazer hoje. De manhã...

(M.L. brinca com o plano do dia do dia anterior)

Eu – **Com licença (retirando-lhe o papel). T. olha, tu hoje queres ir ver as bandeiras que nós já estamos para ir ver há duas semanas, mais ou menos? Ahah.**

T. – Sim.

Eu – **Queres ir ver as bandeiras?**

T. – Sim sim.

Eu – **Muito bem, então vamos. N., vais tirar os pés da mesa, se faz favor.**

(N., senta-se direita)

(inaudível)

Eu – Então e de manhã M., temos mais alguma coisa?

M. – De manhã temos de... O que é que eu acabei de pensar? Ah, temos de, a M.M. tem de fazer o registo do seu aniversário. Não é minha querida? Registo do aniversário da M.M..

(inaudível)

M. – É para vocês fazerem olha e tu sabes da M.I.? Está tudo bem com a prima?

(inaudível)

T. – Olha Benedita, nunca fica parado.

Eu – Diz querido? Não estamos a falar agora disso, está bem T.? Depois já vejo a tua camisola.

(T. larga a camisola e fica a olhar para o chão)

Eu – Depois temos o nosso almoço...

M.M. – Sim.

Eu - E à tarde hoje é dia do quê M.M.?

M. - Terça-feira. N.. Amigos, olhem para a agenda. M.L. e L.. Ma., hoje é terça-feira, o que é que nós costumamos fazer à terça-feira à tarde?

A. – Reunião de conselho!

M.M. – Não.

M. – Não, isso é à sexta.

T. – Aaaah.

Eu – A., o que é que está ali?

M. – Olhem para a folha.

M.L. – Artes?

A. – Ciências?

Eu – Artes, muito bem M.L..

M. – Parabéns, M.L..

(T. levanta-se e debruça-se sobre a mesa)

Eu – T., senta-se querido. (endireitando a cadeira dele)

(inaudível)

Eu – Ok, e quem é que vai fazer o tempo compartilhado das artes?

M.M. e M.L. – Todos!

Eu – Todinhos, muito bem.

M. – Depois não cheguei a combinar contigo, fica para amanhã?

Eu – Sim.

M. – Eu tenho tudo pronto para hoje também.

Eu – Eu também já trouxe as coisas, mas estava a apontar para amanhã, também.
(inaudível. N. senta-se de lado, olhando brincando com as mãos)

Eu – N., senta-te direita.

(N. olha para mim)

Eu – Não estás direita.

(N. chega-se mais à frente)

Eu – Põe direita. Não tenho de ser eu a arranjar a tua cadeira N., tu já és crescida.

(N. endireita a cadeira)

Eu – Muito bem, então vamos passar para o nosso Contar, Mostrar ou Escrever.

M.M. – Posso-me inscrever?

L. – Já não há espaço.

Ma. – Não há espaço.

Eu – Não há espaço, mas se depois tivermos um tempinho, podes falar, claro. Está bem?

(M.M. acena com a cabeça)

Eu – Então qual é o primeiro nome que está aí Ma.?

Ma. - A., queres contar, mostrar ou escrever?

A. – Huumm... contar e mostrar.

Eu – Ok, então conta lá.

A. – Hoje eu consegui atar os sapatos que tenho, as fitinhas, sozinha.

Eu – Com atacadores?!

A. – Sim, consegui fazer o lacinho. E tenho uma coisa para mostrar que está no meu cabide.

Eu – Então vai lá buscar.

M.M. – Vai lá A..

(A. sai da sala)

M. – Olhem que apertar os sapatos é uma conquista grande, amigos. É difícil.

M.M. – A mãe é que me aperta.

Eu – Ainda, qualquer dia és tu.

(A. volta)

A. – Eu trouxe um gorro.

Eu – E que gorro é esse A.?

A. – É do ano passado.

M. – Vês, estavas sempre a dizer que não tinhas gorros, que não tinhas gorros, que coitadinha de ti que a mãe não te comprava um gorro... Afinal ainda tinhas do ano passado.

M.M – Eu tenho dois do ano passado. E um deste natal-
(inaudível)

Eu – Mas não temos de ter um todos os anos, não é? Este por exemplo ainda lhe serve, ela pode usar durante mais anos.

(inaudível)

A. – Eu acho que está lindo.

Eu – Achas que está lindo? Olha, eu também.

(inaudível)

M. – Já está? Obrigada pela tua partilha.

Eu – Obrigada A.. Ma., Ma., Ma. quem está a seguir, querida?

Ma. - L., queres contar, mostrar ou escrever?

L. – Contar.

Ma. – Então conta lá.

L. – Hoje a avó faz anos.

Eu – A avó faz aos?

L. – Sim.

Eu – Então o que é que tu vais fazer para os anos da avó?

L. – Vou fazer uma pintura.

Eu – Queres fazer uma pintura para a avó?

M. – Sim.

(L. acena com a cabeça)

Eu – Boa. E vais ligar a avó a dar os parabéns?

L. – Vou cantar os parabéns a casa dela.

Eu – Vais lá à casa dela?

(L. acena)

L. – Cantar os parabéns.

(inaudível)

A. – Quantos anos é que tem L.?

L. – Ela vai, ela tem 16, por isso vai fazer 17.

M. – Aaah...

Eu – A tua avó só vai fazer 17 anos? A tua avó é mais nova que eu?

L. e M. – Não.

Eu – Não ahah.

L. – Não sei de cor.

M. – Não sabes de certeza. Não faz mal. Olha, tentas decorar e amanhã dizes, está bem?

Eu – Não faz mal, vê as velas que vão estar no bolo.

M. – Normalmente nas velas está lá escrito os números. Depois tu vês, boa?

L. – Eu acho que vai ser 6 e 1.

M. – 60... Isso já me parece mais. Não é 16, é 61. Mas tu vais ver, está bem? Depois dizes-me amanhã.

Eu – Já está L.?

(L. acena com a cabeça)

Eu – Obrigada. Ma., deixa ver quem está a seguir. Deixa ver querida. É a N..

Ma. - N., queres contar, mostrar ou escrever? Eu não percebo nada, são só riscos.

Eu – O...

M. – Porquê Ma.?

Ma. – Porque olha, são só riscos.

M. – Mas porque é que achas que isso acontece?

M.M. – Porque ela...

M. – Espera espera espera.

Ma. – Porque ela é pequena.

M. – Ah, então pronto.

Eu – Ela está a aprender, ainda.

M. – É que quando dizes assim parece que ela está a fazer mal, e não está.

(inaudível)

N. – Eu quero mostrar, eu vou mostrar.

Eu – Então mostra lá.

N. – A minha mãe comprou (inaudível).

Eu – Comprou o quê? A camisola?

N. – Sim.

M.L. – Mostra N..

Eu – E esta camisola é nova ou já tinhas, N.?

N. – Já tinha porque a minha mãe comprou (inaudível).

Eu – Já tinhas.

So. – Bom dia.

Eu – Bom dia So..

N. – (inaudível) na casa dela.

Eu – **Muito bem.** E porque é que tu gostas dessa camisola N.? Porque é que a querias mostrar?

N. – Porque a minha mãe fez anos.

Eu – **A tua mãe fez anos? Quando?**

N. – Sim, a minha mãe fez anos (inaudível) 7, 8.

Eu – Ok, **e quando é que ela fez anos?**

N. (a olhar para as mãos) – E a minha avó fez anos na casa dela.

Eu – N., olha para mim querida. **É a tua avó ou a tua mãe? Quem fez anos?**

N. – A minha avó. O nome dela é avó ****. A minha avó **** vai fazer anos e eu vou levar (inaudível) para a mãe e para o tio.

Eu – Ok N., então depois também podes fazer um desenho para a avó ****.

N. – Eu quero contar.

Eu – **Queres contar? Queres contar mais coisas?**

N. – Sim.

Eu – Então conta lá.

L. – A avó dela faz anos hoje?

Eu – Não, **ela disse que vai fazer.**

N. – A minha avó (inaudível).

(T. faz barulhos com a boca. **Dou-lhe a mão** e T. para)

N. – (inaudível) e godo.

Eu – **Comeste bolo?**

N. – Sim e já comi e e ele tinha (inaudível).

(Ma. mexe no cabelo de L. e esta deixa de ouvir N.)

Eu – **Ma..**

(Ma. larga o cabelo da amiga)

N. – (inaudível) e andar na piscina e dar mergulhos.

Eu – Ok. **Deste mergulhos na piscina do tio, foi?**

N. – Na minha.

Eu – Ah, na tua piscina.

N. – E a minha mãe (inaudível).

Eu – Ok. **Já contaste tudo, N.?**

(N. acena que não com a cabeça)

Eu – Então conta lá mais uma coisa e depois temos de passar para outro amigo, está bem?

(N. acena)

N. – Eu o meu tio faz anos, todos.

Eu – O teu tio também faz anos?

(coloco a mão nas costas da cadeira de N.. Esta senta-se direita olhando para os pares e começa a falar mais alto)

N. – (inaudível)

L. – Se calhar depois a avó fez anos e depois é o tio.

Eu – Sim.

N. – (inaudível)

Eu – Obrigada N..

N. – Mas eu tenho mais coisas.

Eu – N., mas temos de ouvir também os outros amigos, são muitos para falar.

M. – Não, agora já chega.

N. - (inaudível)

Eu – Já contaste três coisas N.. Agora temos de passar para outro amigo.

M. – Já chega, está bem? Agora é os outros, está bem?

Eu – Ma., é a S. querida.

Ma. – Ok. S., queres contar, mostrar ou escrever?

S. – Mostrar.

Ma. – Então mostra lá.

M.M. – Olá Mt.!

Eu – Bom dia Mt..

M. – Bom dia Mt..

Eu – Traz uma cadeira querida.

(inaudível. M. mostra no telemóvel as imagens que a mãe de S. lhe mandou)

M. – Olha, quem é este? Quem é este bichinho? É teu? Como se chama? Tem nome? É o cão?

S. – Sim.

M. – Como se chama o teu cão?

S. – (inaudível)

M. – Mas como se chama o teu cão? Olhem esta.

A. e M.M. – Ooooh.

M.L. – At.

Eu – **At. é o irmão**, não é o cão.

M. – Ele tem um ar mesmo docinho, não tem?

M.M. – Xim.

M. – Di., estás a ver o cão da S.?

Di. – Sim!

M. – De que cor é o cão da S.? Shh.

Di. – Castanho.

N. – Branco.

M. – Boa, castanho. E agora? O que é que a S. tem aqui ambém?

(inaudível)

N. - Mostra.

Eu – Mostra S., mostra aqui para os amigos.

M. – É um vestido de quem? Humm? É um vestido de quem?

(conversa entre M. e Ri.)

Eu – Mostra S.. A N. e o T. ainda não conseguiram ver o vestido.

M. – Posso? Com licença (mostra o vestido às outras crianças).

N. – É o vestido dela!

M.M. – Eu tenho esse!

M. – Este vestido não é teu, da tua casa?

S. – Não.

M. – Então? Como se chama? Não é da princesa? Não tem o teu nome? Não é da princesa S., este vestido?

Algumas crianças – Não.

M. – Não é? É da Rapunzel?

L. e M.M. – É.

M. (muda de imagem) – Oh, adoro! Adoro estes totiços.

L. – Quem é S.?

M.M. – Tão bonita a S.!

(inaudível)

N. -S.. S.!

(inaudível)

M. – Este é o teu outro cão?

M.M. – É um tiktok?

M. – É um tiktok.

T. – Não é tiktok.

M. – É um tiktok sem dança, está bem? Sabes que há tiktoks que não têm de ser de dança.

(inaudível)

Eu – Muito bem, obrigada S.! Ma., quem está a seguir, querida?

Ma. – M.L..

Eu – Então pergunta lá.

M.M. – Eu também quero contar uma coisa.

Eu – M.M., mas primeiro temos de ouvir os amigos querida.

(M.M. acena)

Ma. – M.L., queres contar, mostrar ou escrever?

M.L. – M., está no teu telemóvel. M.! M.!

Eu – Espera querida. Deixa M. acabar de falar.

M. – Desculpa.

M.L. – Está no teu telemóvel.

M. – És tu?

M.L. – Sim.

(inaudível)

M. – Então, a M.L....

St. – Depois posso contar?

M. – Não. Tens de esperar. Anes de mostrar, conta lá o que é que tu, o que é que o teu irmão esteve a fazer na escola, para a escola.

M.L. – Qual manos?

M. – Ahn?

M.L. – O Fr. ou o Dg.?

M. – O Fr.. Fez um trabalho para a escola. Sobre.... O quê? Que tu fizeste igual.

M.L. – Huumm.

M. – Não te vou dar a fotografia se não te lembrares. E olha, tudo bem. A fotografia está aqui, tu vais conseguir lembrar-te. Pensa lá. Era o quê? Anda cá ver a fotografia. Anda cá ver a fotografia que pode ser que ela se lembre, do nome do senhor.

Eu – Di., vou-te pedir para te sentares querido, direito, com as pernas para baixo.

(Di. senta-se direito)

M. – Está bem, mas explica então, explica aos amigos o que é que foi. Vai lá.

M.L. – Ele ‘teve a usar canetas.

Eu – Usou canetas para fazer o quê, M.L.?

M.L. – Para fazer um trabalho do mano.

M. – Ok, já estamos a melhorar. Então, a M.L. esteve a ajudar o Fr. que tinha de fazer um trabalho sobre um senhor.

M.L. – Sim, e tinha, e eu estava debaixo da mesa a desenhar.

M. – Foi? Olha e tu lembras-te o que é que ele fazia, este senhor? Este senhor construía casas, era costureiro... O que é que ele fazia?

M.L. – Huumm. Só estava lá a imagem.

(T. faz barulho com a boca)

M. – Então e o que é que tua achas que ele fez? Ele fez aquela fotografia, aquele desenho?

M.L. – Sim.

(S. imita T. e começa a fazer barulho. T. para.)

Eu – S....

M. – Então como é que se chama, os senhores que fazem esse tipo de coisas. Está quieta S.!

(S. para.)

M. – Estás a ver T., como às vezes de uma coisinha fica muito grande? Porque os pequenos nos imitam. É assim. E então? (para M.L.) A fotografia era o quê? Era um desenho, era uma pintura, era o quê?

M.L. – Era uma pessoa.

M. – Era uma pessoa. E era uma pessoa normal?

M.M. – Sim.

M.L. – Não.

M. – Não. Então era o quê? Era uma pin...

M.L. – Tura.

M. – Tu lembras-te do nome do senhor?

M.L. – Não.

M. – Se eu te começar a dizer, pode ser que tu te lembres. Pi... Pi...

M.M. – Pintor.

M.L. – Pintor.

M. – Não. Pintor é a profissão dele. Anda cá ver.

(conversa entre M. e Ri.. T. deita-se na mesa.)

Eu – [Levanta a cabeça, querido.](#)

T. – Estou cansado... (levanta a cabeça)

Eu – Eu sei querido, mas a M.L. está a contar-nos uma coisa.

M. – Olha, vamos ouvir. M.L., vira lá. Então, eu vou-te ajudar M.L.. Mas era importante que quando tu viesses mostrar as coisas, soubesses o que é que vinhas dizer e te lembrasses das coisas. Então, o irmão da M.L. fez um trabalho sobre um pintor muito conhecido que se chama Picasso.

M.M. – Picasso?

A. – Picasso?

M. – O Picasso fazia pinturas, mas ele não pintava exatamente como ele via as coisas. Ele inventava às vezes um bocadinho as coisas e ele mudava...

(inaudível)

M. – Ele mudava um bocadinho às vezes a realidade. Por exemplo, aquela senhora, vocês estão a ver a cara dela? A cara dela é igual à minha?

M.L. e M.M. – Não.

M. – Está igual a uma fotografia?

M.L. e M.M. – Não.

M. – Não. Então, ele desenhava de maneira diferente. E a M.L.. Ah, mostra a cara assim. Estão a ver?

M.M. – Aaah.

M.L. – Estão a ver? E agora a M.L., M.L.! Vira, vira a foto. Ela fez o desenho.

(M.L. fica a olhar para a M.)

Eu – Mostra. (mudo a imagem no telemóvel) Mostra lá aos amigos.

M. – N., vai lavar as mãos. L., vai lavar as mãos. Devagar! N., N.! Não!

(inaudível)

M. – Olhem o desenho da M.L.. Não está espetacular?

(inaudível)

M.L. – E eu fiz um cão!

M. – E tu viste mais pinturas do Picasso?

M.L. – Não, só vi essa.

M. – Vocês gostavam de aprender mais sobre o Picasso, amigos?

St. – Ya.

M. – Ya! Uh, adorei. Então põe aí Benedita, no queremos.

(escrevo no diário)

M. – Querem ver mais pituras ou aprender mais sobre o senhor?

M.M. – O senhor.

M. – O senhor? E também as pinturas, não é?

(inaudível)

M. – Combinado.

Eu – Podemos começar a aprender sobre ele e depois ver mais pinturas dele.

M. – E depois cada um pode (inaudível).

M. – E então? Há mais alguém inscrito?

L. – Ma..

Eu – Ma., queres contar...

Todos – mostrar ou escrever?

Ma. – Contar. Eu e a minha mãe fomos a uma loja e depois quando ós íamos pagar eu vi um batom daqueles que abre assim e tem (inaudível).

Eu – **É do cieiro? Batom do cieiro? Ou com cor?**

Ma. – Não é com cor.

Eu – É um batom do cieiro. **Então e tu compraste?**

Ma. – Sim. Era para proteger os lábios.

Eu – **Muito bem. E tens usado o teu batom?**

(inaudível)

Ma. – Eu não trouxe porque a mãe pôs no bolso.

Eu – Pronto, não faz mal. **Puseste de manhã, não puseste?**

(Ma. acena)

Eu – Então pronto, depois pões à tarde, quando estiveres com a mãe.

Ma. – E já está!

Eu – **E já está. Ma., podes só perguntar à M.M. se ela quer contar, mostrar ou escrever?**

Ma. – Sim.

Eu – Pergunta lá.

Ma. – M.M., queres contar, mostrar ou escrever?

M.M. – Contar.

Ma. – Conta lá.

M.M. – Ontem eu fui ao dentista.

M. – Então e ele não te arrancou os dentes? Está preso.

M.M. – Ele disse para comer uma maçã inteira.

M. – Vês?! Vês?! Agora temos aconselhamento médico.

(inaudível. Várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Ri. – Di., já tens pão?

(Di. acena que não)

Eu – Di., então porque é que não disseste? Se não tens pão, se não te dão pão, tens de pedir, não é? Se não ficas sem comer. Não é Di.?

(Di. acena com a cabeça e aceita o pão que Ri. lhe dá)

T4 - Transcrição de uma interação de pequeno grupo – Conversa sobre o projeto dos países (19 de janeiro)

(Vejo um livro com informação sobre diferentes países com Ma., R., St. e T.)

Eu – Então e esta aqui? R., tu conheces esta bandeira?

R. – Huummm. América.

Eu – Não... Mas olha...

T. – Eu conheço, eu conheço.

Eu – Então é qual?

Ma. – América do Sul?

Eu – Não...

T. – Eu acho que é chinês.

Eu – Olha, não é a China, não, mas é as mesmas cores que as da China, não é?

T. – Ooohh. Baaah.

Eu – Este está na nossa lista...

R. – Hummm.

T. – Aaaah, chinês! Japonês, japonês, japonês.

Eu (apontando para outra bandeira) – Olha, esse aqui vocês conhecem.

R. – Inglês, Inglaterra.

Eu – É, da Inglaterra. Que está ali, olha. (aponto para aponto para uma bandeira de Inglaterra que se encontra na sala) Da Inglaterra, muito bem! E aqui, conhecem alguma?

Ma. – Não.

Eu – São muito parecidas, não são?

Ma. – Pois.

St. – Olha estes senhores. Estão a fazer o quê?

Eu – O que é que eles estão a fazer?

St. – Aaah.

Ma. – A comer!

Eu – E o que é que eles estão a comer?

Ma. – Aaah.

Eu – T.!

Ma. – Uvas.

Eu – Uvas, estão numa vindima.

Ma. – Eu gosto de uvas, eu gosto de uvas. Quando eu vou à terra da avó eu como.

Eu – É?

St. – Eeiuu, uvas, que nojo!

Ma. - Não!

R. – Uvas faz bem à saúde!

Eu – Eu adoro uvas.

R. – Eu também.

(St. põe uma caneta na boca)

Ma. – Não podes pôr na boca, não podes pôr na boca!

Eu – Não ponhas querido, não ponhas na boca.

(St. tira a caneta da boca)

Eu – Vamos lá ver se encontramos mais alguma bandeira que já conhecemos.

Ma. – Oh, burrinho! Eu vi um burro.

Eu – Olha T., tão giro.

St. – Olha, é a bandeira portuguesa Ai..

Eu – Onde é que está a portuguesa?

T. – Nenhum, nenhum, nenhum lugar, próximo!

Eu – Não está aqui, pois não?

T. – No.

Ma. – Olha, tão fofinho.

Eu – É, é uma rena.

Ma. – (inaudível)

T. – Próxima, próxima.

R. – Eu quero ver a rena também...

Eu – O quê? Queres aprender sobre renas também Ma.?

Ma. – É porque é muito fofo.

T. – Opa, parem de falar “fofo fofo fofo fofo”. Se não não mudamos de página

Ma. – E olha aqui!

Eu – Estão a dançar. Olha, estas são as danças típicas destes países.

T. – Típicas típicas típicas.

Eu – **Típicas** sim.

Ai. – Olha uma praia, isto é uma praia?

T. – Tu não estás no nosso isto.

Ma. – Eu tenho uma praia.

Eu – Então o que é que este livro...

St. – Água, água assim.

Eu – **É. Então o que é que este livro nos está a mostrar?** Já vimos comidas...

Ma. – Calma aí! (muda para uma página que eu tinha passado) O que é que é isto?

Eu – Isto é uma rede. Diz assim “um pescador indiano lança a sua rede nas águas costeiras e pouco profundas do golfo de Bengala e arrastará o peixe capturando-o diretamente para a praia”.

Ma. – O que é que é isto?

Eu – Portanto, isto é um pescador que mandou a rede e depois puxa os peixes para a praia.

T. – Aaah, mas eu já, mas eu não, eu do...

Ai. – E o tubarão?

Eu – O tubarão acho que ele não consegue apanhar sozinho.

T. - ...eu não gosto não gosto de peixes (inaudível), eu gosto de peixes mais bons.

St. – É muito grande!

Ai. – Muito pesado!

T. – Não, mas o tubarão é mais pesado do que os peixes.

R. – O tubarão é o mais pesado de todos.

Eu – **Olhem, então o que é que nós já vimos aqui neste livro?** Nós já vimos comidas, aqui fala de comidas diferentes...

(R. e St. foram para o computador)

T. – R.!

Eu – **St., anda cá querido.**

Ma. – Vimos princesas.

Eu – **Isto são princesas?**

Ma. – Acho que sim.

Eu – **O que é que elas estão a fazer?**

Ma. – Estão a dançar.

Eu – **Estão a dançar.**

(inaudível, Ma. aponta para o livro e fala sobre as imagens)

Eu – Os animais vivem nesta zona.

Ma. – Vivem no mar.

Eu – **É.**

Ma. – Porque isto é perto do mar.

T. – Eu estou a ouvir, está bem?

Eu – **E esta aqui T., qual é que é?** Esta o T. conhece.

R. – Humm...

T. – Essa?

Eu – Sim.

T. – Hummm...

R. – Esta é urácia.

T. – Urácia!

Eu – **Não**, há bocadinho tu disseste uma e eu disse que tinha as mesmas cores...

R. – Urácia.

Eu – **Chi...**

R. – China.

T. – Chinês!

Eu – **China!** (acenando para os dois) **É da China!**

T. – China.

Ma. – A da S. vive, é da S. vive.

Eu – **Queres ir procurar a da S.?**

Ma. – Sim.

St. – Olha, o DaVinci, o Leonardo da Vinci.

Eu – **Muito bem, querido, mas agora não estamos a ver isso.**

(inaudível)

Ma. (para T. e R.) - Olha para aqui, olha para aqui.

T. – Eu estou a ouvir!

Eu – **Não estão a ver. R., não estão a ver.**

T. – Eu ‘tou a ouvir, eu ‘tou a ouvir.

Eu – Olhem, daqui a um bocado já vamos ver as bandeiras lá dentro.

T. – Ah, esta bandeira já vi!

Eu – Conheces?

T. – Já!

Eu – É de onde, então?

T. – Não sei, só que a minha mãe não me disse.

Eu – Esta é da Arábia Saudita.

R. – Arábia Saudita?

T. – Arábia?

Eu – Arábia Saudita.

T. – Aaah, alguém já disse isso.

(T. muda de página)

Eu – Agora estamos a ir para os países de África.

R. – África.

T. – O que é que está escrito aqui?

Eu – Argélia, Egito, Líbia. Olha, a da Líbia é muito simples.

T. – Sim, só tem verde.

Eu – É só verde. Líbia, Marrocos, Tunísia.

T. – Então 'bora ver só os nomes das bandeiras, pode ser? Só os nomes das bandeiras.
Esta?

Eu – Benim.

R. – Benim.

Eu – Burkina Faso, Camarões.

R. – Camarões?

Eu – Camarões! Há um país que se chama Camarões.

Ma. – Ahn?

Eu – É.

Ma. – Eu gosto de camarões.

Eu – Eu também.

R. – Eu também.

T. – Então e este?

Eu – Libéria.

T. – Libéria? Espera aí, aquelas páginas nós não vimos.

Ma. – Calma, calma aí.

Eu – Calma aí.

T. – A Benedita não quer virar as páginas...

Eu – **Espera querido**. Olha, eu quero mostrar-vos uma coisa.

(inaudível)

Eu – **T., agora olha para mim, querido**. Eu e a Ma. já estivemos a falar sobre o que é que estamos a ver nestas páginas.

(T. afasta-se do grupo)

Eu – **T., T. olha**.

T. – Machuquei-me.

Eu – Ahn?

T. – Machuquei-me.

Eu – **Magoaste-te? Aonde?**

(inaudível)

Eu – Bateste aí na coisa?

T. – Sim.

Eu – Ainda dói?

T. – Não.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – **St., R., Ma.**, então vamos lá ver então, **o que é que nós estamos a ver nestas páginas, para além das bandeiras? O que é que conseguimos ver aqui?**

Ma. – Não sei.

R. – Praia!

Eu – **Praias...**

Ma. – Pescador!

Eu – **Pescadores**, animais...

T. – Animais!

R. – Praias.

Eu – Comidas... **Não é?**

R. – Sim, comidas de outros.

T. – E flores!

Eu – **E porque é que vocês acham que estas imagens estão aqui, ao pé dos países?**

R. – Porque...

T. – Po... Ah, já sei, já sei, já sei!

Eu – Então diz lá.

T. – É porque esta bandeira tem de ficar ao lado de uma coisa. Não sei se é desta ou desta ou desta ou desta.

(inaudível)

T. – As bandeiras têm de ficar ao pé disto.

Eu – E porque é que achas que as bandeiras têm de ficar ao pé das imagens?

T. – Qual é que é esta?

Eu – É da Bélgica. Mas porque é que... Não me estão a ouvir, não me estás a ouvir T.. Porque é que as bandeiras têm de ficar ao pé disto? Estavas a dizer “as bandeiras têm de ficar ao pé destas imagens”. Porquê?

T. – Por causa que é para perceber porque é que são estas imagens. Se for deste aqui, temos de procurar uma imagem que seja deste país.

Eu – Muito bem, então estas imagens são destes países, não é?

T. – Sim.

Eu – Muito bem, então são coisas que acontecem e que existem nestes países, não é? Por exemplo, este senhor que diz aqui, é um comprador que come alho na França.

R. – França?

Eu – Isto acontece na França. São coisas típicas destes países.

(inaudível)

M. – Benedita, já podes ir!

Eu – Vamos lá para a nossa biblioteca, então.

(o vídeo continua na biblioteca)

Eu – Então vá, vamos lá ver. O que é que estivemos a falar, R., T.? Vocês disseram...

T. – Euuuuu.

Eu – Olha, posso ver? Vocês disseram...

T. – Euuuuuuuu.

Eu – Não T., assim não vai dar, querido, assim não vai dar. Dá-me o carro. Dá-me o carro (calmamente, estendendo a mão).

(T. dá-me o carro)

T. – Naah.

Eu – Vocês disseram que queriam ver bandeiras de outros países.

T. – Queres ver uma letra B, olha. (mostra-me um B feito de barro)

Eu – É, é a minha letra.

(T. pousa o B)

Eu – Olha, e vocês disseram que queriam saber mais sobre Espanha, sobre o Brasil, sobre o Japão, Inglaterra, Ucrânia e sobre Portugal. Sim? Então querem agora começar por procurar essas bandeiras?

T. – Sim!

Eu – Então vá, vou ligar o computador.

T. – Não, podemos primeiro procurar palavras?

Eu – **Queres aprender as palavras?**

T. – Sim. Eu digo uma palavra e tu pesquisas como se diz.

(St. está a riscar a mesa com a caneta e **eu retiro-lhe o objeto**)

St. – Opa, vá lá.

Eu – **Não.**

(St. para)

T. – Eu quero almoço, em inglês, lanche em inglês e garfo e faca.

Eu – Ok T., nós vamos fazer tudo isso. **Mas o que é que nós combinámos que íamos fazer hoje?**

St. – Faca faca faca. Faca faca faca.

T. – Para!

Eu – **St., o que é que nós combinámos que íamos fazer hoje, aqui no computador?**

T. – Espera, agora tenho que acertar. Agora tenho que acertar.

Eu – Diz lá T., tu é que disseste até que querias fazer isto.

T. – Era descobrirmos as bandeiras como é que fazem.

Eu – **Descobriremos as bandeiras dos países, muito bem.** Então eu vou pôr aqui. **Quem é que quer escrever a palavra do país?** O nome do país, desculpem.

Todos – Eu eu eu eu eu.

Eu – Olha, temos muitos países e vão escrever todos.

St. – Ooohh.

Eu – O primeiro pode ser aqui o T., que está mais perto do teclado.

T. – Eu vou querer chinês.

Eu – Olha...

T. – Não, japonês.

Eu – **Exato, o Japão** foi o país que nós decidimos que íamos ver. Então vá, olha (escrevo no papel) tu vais escrever assim (apontando) “bandeira Japão”.

T. – Podes-me ajudar?

Eu – Claro que sim, querido.

Ma. – Japão!

T. – Eu quero, eu quero escrever. (pegando na caneta)

Eu – Não, mas aqui no computador.

T. – Nãaaao. Ok!

St. – Eu quero escrever Japão.

T. – Começo com qual letra?

Eu – É um B.

T. – B, B, B. Aqui?

Eu – **Muito bem.** Agora...

Ma. – (inaudível) Benedita!

Eu – Ahn?

Ma. – Eu quero estar no colo da Benedita.

Eu – Ma., quando vieres escrever vens para aqui, está bem, querida?

(Ma. acena com a cabeça)

T. – Vá, e agora?

Eu – A- a- a- a.. Ba- ba- ba-, **qual é que achas que é?** A- a- a-.

R. – A!

Eu – **A,** **muito bem,** **R..**

T. – ‘Táaaa aqui!

Eu – **Isso!** Agora é um N.

R. – M...

Eu – N, ne- ne- ne-.

Ma. – N, ne- ne- ne-?

T. – Aqui?

Eu – Esse é o M.

R. – N? (apontando para o N)

Eu – **Exatamente.** Agora dei, da- da- da- da-.

R. – Dei!

T. – Este?

Eu – Da- da- da-, **qual é que achas que é?**

T. – Heummm.

R. – Dei?

Eu – Da- da- da-, **qual é que achas que é a letra?**

T. – Para!

Eu – **T.,** **ouve.**

R. – Y!

T. – Y.

Eu – Não, Y é i-, o som.

T. – Eu não sei!

Eu – Calma T... Olha, não faz mal não saber, achas que eu sabia as letras todas na tua idade? Não. Estamos a aprender.

T. – Tu escreves. Então tu me dizes.

Eu – Querem que eu diga? É um D de dado.

R. e Ma. – D de dado.

T. – D!

Eu – Onde é que está o D? De Di....

T. – De Di....

R. – D de Di.!

(R. olha para o teclado, mas T. levanta uma mão, para que o amigo não diga nada)

Eu - Ele sabe qual é que é, agora está só à procura. Vamos fazer assim, vê todas uma a uma...

T. – Deixa que eu já sei. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12. (T, para e carrega no D)

Eu – Aha, boa! Agora um E.

R. – E.

(T. aponta para as letras do teclado uma a uma)

Eu – Já passaste o E.

T. – Já passei?

Eu – Já, volta lá ao início. Como é que é o E?

St. – O E é assim...

T. – E! (carregando na letra)

Eu – Muito bem, E. Agora um I.

T. – Iiiii.

R. – Y, é o Y.

Eu – Olha, no computador...

T. – Aqui!

Eu – Muito bem, não vais encontrar com a bolinha.

T. – E agora?

Eu – Agora um R.

R. – R!

Eu – R de R..

R. – R, é ali.

T. – Como? Podes-me ajudar?

Eu – **Mostra lá ao T., R..** (R. aponta) **Muito bem.**

T. – Aqui?

Eu – Sim. E agora um A.

(R. carrega sem querer em várias teclas)

R. – Desculpa.

Eu – Não faz mal, já apaguei. O A agora.

T. – A (carregando na tecla do A).

Eu – **Muito bem.** Agora vamos pôr um espaço. Escreveste bandeira, agora temos de escrever Japão.

R. – Japão.

St. – Eu queria escrever Japão.

Eu – J... Não, só é preciso um espaço T.. Japão, é preciso um J.

(St. começa a carregar no espaço)

Eu – **St., não querido.**

T. – Então só um clic, só um clic.

Eu – J... Já está um clic, já está um espaço.

T. – Humm...

Eu – Procura lá o J.

R. – J.

T. – Este?

Eu – Esse é o L, o J...

R. – O J é este.

Eu – **Tu sabes R.?**

R. – Este.

Eu – **Muito bem.**

(T. carrega várias vezes no J)

Eu – **Só podes carregar uma vez**, se não, não vai aparecer o que nós queremos. Agora diz aqui “bandeira Japão”, **é isto que nós queremos, não é?**

T. – Bandeira Japão!

Eu – Então vamos carregar em baixo.

T. e R. – Aaah.

Eu – Põe aqui nas imagens.

R. – Eu quero o mais claro.

T. – Não, quela suja.

Eu – Mas essa não é a bandeira verdadeira, pois não?

T. – Opa não dá para escolher nenhuma, assim não tem nenhuma.

Eu – Então T., mas temos de escolher uma bandeira verdadeira.

T. – Mas eu quero escolher uma bandeira verdadeira.

Eu – Olha esta.

T. – Não gosto.

Eu – Não é de gostar querido. Nós estamos à procura da bandeira verdadeira e esta é a bandeira verdadeira.

T. – Eu agora posso fazer uma coisa?

Eu – Agora vamos ver a bandeira de outro país.

(puxa o rato)

R. – Humm.

Ma. – Hum hum hum.

St. – Oh Benedita, posso pôr para baixo?

Eu – Então vamos ver que países é que temos aqui... Espanha, Brasil...

St. – Posso pôr para baixo aqui? (puxa o rato do computador)

Eu – Espera querido. Temos ainda Espanha, Brasil, Inglaterra, Ucrânia e Portugal.

(inaudível)

Eu – Então vocês, há bocado, disseram que já conheciam a bandeira de Portugal, **como é que é a bandeira de Portugal?**

R. – É verde e e e vermelho...

T. – E vermelho!

R. – E amarelo.

Eu – **Muito bem.**

(inaudível. St. puxa outra vez o rato do computador)

Eu – **St., vou-te pedir que pares de mexer, porque se não os amigos não conseguem pesquisar! Quando fores tu, tu mexes, agora é o R., é ele a mexer.**

(St. para de mexer e cruza os braços)

T. – Eeeeeehhmmm

Eu – Então vá, diz aqui bandeira do Japão, bandeira da Jamaica...

T. – Posso tirar? (começa a apagar o que está escrito)

Eu – Mas não é para tirar, **nós ainda vamos procurar bandeiras, não vamos?**

T. – Mas eu quero.

Eu – Bandeira da Jamaica, bandeira de Portugal... (apontando para o que está escrito no motor de pesquisa) Qual é que nós queremos?

R. – Portugal.

T. – Portugal, Portugal!

Eu – Então o R. vai pegar aqui no rato e vai carregar aqui.

(Ma. brinca com a letra B feita de barro)

Eu – Oh... (estendo a mão à frente de Ma. e ela entrega-me a letra) Carrega aqui duas vezes. Isso.

T. – Amanhã posso ver um raio de luz?

Eu (para R.) – Olha, é neste lado. Aaah! Pronto...

T. – Mas olha, eu não disse bandeiras, eu disse palavras. Não disse?

Eu – Não, tu hoje disseste bandeiras.

T. – Eu disse palavras quando cheguei aqui.

Eu – Quando chegaste aqui, mas antes tinhas dito bandeiras, não é querido?

(T. acena com a cabeça)

St. – Posso baixar?

R. – Eu quero esta.

Eu – Oh, muito bem querido, boa escolha. Diz querido. (para St.)

St. – Posso baixar?

Eu – Baixar o quê?

St. – Isto.

Eu – Mas agora o R. já escolheu. Por isso agora vamos copiar esta imagem.

(inaudível, Ma. e T. andam pela biblioteca)

Eu – Não Ma., não T.. T., olha para mim.

(R. levanta-se para ir ter com eles)

Eu – R., tu já fizeste projetos, os projetos como é que nós fazemos? Não é a sério?

R. – É.

Eu – Então não é para estarem a brincar, querido.

(R. senta-se. Ma. e T. voltam a aproximar-se.)

Eu – R., foi esta a imagem que tu escolheste?

(insiro a imagem no computador)

Eu – Ah, isto está muito grande! É porque Portugal é o maior!

T. – Dá para diminuir um bocadinho?

Eu – Estou a tentar.

T. – Diminóiii. R., olha o que tu fizeste.

Eu – Não foi o R., querido.

T. – O R. acabou com o universo.

(eu, T., R. e Ma. rimos)

Eu – Olha, apagou o do Japão, mas não faz mal, **vamos escolher outra imagem porque esta está muito grande e eu não consigo diminuir, está bem R.?**

R. – Humm. (concordando)

Eu – **Qual é que tu queres?**

R. – Hummm... Essa.

Eu – Esta? Vamos ver se esta está mais pequenina. Boa, esta está do tamanho certo.

Então, já temos aqui duas bandeiras e agora... Ma., qual é que...

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

T. – Eu faço.

Eu - Não, vai ser a Ma.. Ma., temos Espanha, Brasil, Inglaterra e Ucrânia.

(inaudível)

Ma. – Ucrânia!

Eu – Ucrânia? Então vamos lá procurar a bandeira da Ucrânia.

T. – Peixe B, peixe B, peixe B.

Eu – Então, Ucrânia. **Qual é que achas que é a primeira letra da palavra U-crânia?**

T. – Ucrânia.

R. – U.

T. – U.

Eu – **Muito bem!**

T. – Eu posso ajudar ela?

Eu – **Espera**, primeiro deixa-a procurar.

R. – É este!

Eu – **Não, não é esse o U. Esse é o O.**

T. – Ah, já sei.

Ma. – É qual, é este?

Eu – Não.

(R. está a olha para a janela para quem está a almoçar do outro lado)

Eu – **Tu sabes qual é R.?**

(inaudível)

T. – Eu sei, é este, é este, Ma., é este.

Eu – Muito bem. Carrega lá Ma.. U... Olha, agora diz aqui “bandeira de UK, bandeira de USA, bandeira da Ucrânia”...

Ma. – Bandeira da Ucrânia!

Eu – Muito bem, agora podes com o rato...

T. – Bandeira Ucrânia, bandeira...

Eu - ...carregar aqui, carregar aqui na que diz Ucrânia.

Ma. – Aqui?

Eu – Não, na de cima.

Ma. – Aqui?

Eu – No de baixo, um bocadinho para baixo... Isso, agora carrega duas vezes. Aaah.
(inaudível)

Ma. – É a bandeira da Ucrânia, é a bandeira da Ucrânia!
(inaudível)

Eu – Olha, conheciam esta?

T. – Que bandeira é aquela?

Eu – Conhecias esta, T.? Conhecias?

T. – O livro?

Eu – O livro está aqui.

T. – Pega isso, pega isso. Eu vou pegar.

Eu – T., respira querido.

T. – Eu vou pegar só para ver se tem essa bandeira.

Eu – Ok, mas já vamos ver. Antes ainda temos de ver de onde é este país, para conseguirmos encontrar a bandeira.

(T. fica a olhar para o computador)

Eu – Então vá Ma., é esta a bandeira que tu queres?

Ma. – Deixa ver. Sim.

(inaudível)

T. – Benedita, o St. me chamou totó.

Eu – St.... Tu às vezes também fazes coisas assim um bocadinho... ao lado, mas nós nunca te chamamos totó, pois não?

(St. acena)

Eu – Olha, agora é a vez do St. escolher.

St. – leeeiii.

Eu – Então St., temos ainda aqui para pesquisar...

(inaudível)

Eu – Calma, olhem, nós já pesquisámos três e ainda faltam pesquisar mais três, mas agora está na hora de irmos para o recreio. Depois ainda temos muuuitos dias para continuar isto, ok?

R. – Muitos dias, ieeiii.

Eu – Ok. **E o próximo a pesquisar vai ser quem? Quando voltarmos?**

St. – Vou ser eu.

Eu – **Vai ser o St., exatamente.** Agora vamos fechar isto e vamos para a sala, está bem?

T5 - Transcrição de um momento de grande grupo – Reunião da manhã de 20 de janeiro

(preparamo-nos para cantar o Bom Dia)

K. – A..

Eu – **Vai para a A.?**

K. – Sim.

Eu – Espera, vamos só esperar que o R. se sente. Bom dia, querido. Olha ali tanto espaço, R..

Ri. – Olha ali cadeiras.

(R. aproxima-se de mim. Dou-lhe um abraço.)

Eu – Anda, vem sentar aqui. Então, vai começar no K. e vai rodar para a A..

T. – Para a A..

Eu – **Prontos?**

Algumas crianças – Sim.

Eu – Com alegria! Não é preciso barulho, mas com alegria, está bem?

R. – Sim.

Eu – 1,2,3...

Todos – Bom dia para o K, à A. e à Ma.. Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá. Bom dia para a L., à M.L. e à S.. Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá. Bom dia para a Ri., à Cr. e ao Di.. Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá. Bom dia ao R., à B. e ao T.. Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá. Bom dia para a M., à So. e a quem há de chegar. Bom dia, bom dia, olá que bom estão cá. Bom dia.... Bom dia... Alegria!!

Eu – Muito bem.

A. – Ri., porque é que o D. não vem há muito tempo?

Ri. – Porque ele tem de estar em casa, meu amor.

Ma. - Está de folgas?

Ri. - É capaz, está de férias.

Eu - Está mais ou menos de férias.

(inaudível)

Ri. - Não, doente acho que não está.

L. - Ahn? Não podem estar de férias só porque está frio?

(inaudível. Várias pessoas a falar ao mesmo tempo.)

Eu - Olha... L., vamos começar, querida? Então vá, vamos contar aqui ao K. que não veio ontem, o que é que nós fizemos ontem e gostámos muito de fazer. Quem é que quer começar?

A. - Eu.

Eu - A., diz lá, querida. O que é que tu gostaste de fazer ontem?

A. - Ontem eu gostei de fazer muitas coisas divertidas.

Eu - Como o quê?

A. - Eu não me lembro do que nós fizemos daquelas coisas, mas que só disse que foram divertidas.

Eu - Foram divertidas? Então mas se não te lembras o que é que fizeste... Foi no recreio, foi na sala...?

A. - Ah, do espetáculo.

Eu - Do espetáculo, que espetáculo?

A. - Eu gostei pôr o meu chifre, que era o melhor de todos.

Eu - Ah, gostaste de fazer os fatos, não é? Do teatro.

Ma. - Eu também gostei!

A. - (inaudível) era o mais fofo. Gudi gudi gudi gudi.

(Mt. entra na sala)

Eu - Mt., podes sentar aqui, querida.

R. - Eu era uma águia.

Eu - Ela gostou de fazer o fato... do unicórnio, é?

T. - Eu tenho chapéu vermelho.

A. - Eu sou o unicórnio roxo.

Ma. - Eu sou o unicórnio arco-íris.

(inaudível)

Eu - Ok A.. E mais? Quem é que gostou de fazer alguma coisa que queira partilhas?

R. - Eu.

Eu – Diz lá, R..

R. – Humm. Eu gostei de brincar com a A. e a M.M. e a M.L. às escondidas Among Us.

T. – Among Us.

Eu – Ummm. *Brincar com a A, a M.M. e a M.L., não é?* (escrevendo no diário)

R. – Sim.

Eu – *Muito bem, e como é que é as escondidas Among Us, que eu não sei?*

(inaudível, várias crianças começam a falar)

Eu – Eu estou a perguntar ao R.. Estou a perguntar ao R., foi ele que partilhou.

A. – É muito fácil.

M.M. – É muito fácil.

Eu – Diz lá R.. *Como é que se joga?*

(M. chega e várias crianças começam a falar)

R. – É alguém a contar e depois (inaudível, várias pessoas a falar) têm de se esconder e depois num sítio e depois uma faca.

(inaudível, várias pessoas a falar)

R. – E têm de matar os que se estavam a esconder.

Eu – Que horror! Esse jogo é um bocadinho assustador!

M.M. – Não!

A. – Nós só pomos assim longe do pescoço!

Eu – Ah, *é só assim a fingir...* Assim longe.

A. – Assim, como o R. faz.

Eu – Ok. *E isso é quando encontram alguém, é?*

R. – Não não. (para a A.)

T. – E depois vai na ventilação e depois pluc.

M. – Mas isso é como nos filmes, é isso que vocês querem dizer? É ou não?

Eu – É as escondidas Among Us.

M. – As quem?

A. e M.M. – Escondidas Among Us!

M. – As escondidas...?

A. e M.M. – Among Us!

Eu – *Among Us*, é um jogo.

M.M. – É um jogo que um tem de...

M. – Tem calma. Olha para mim, calma.

M.M. – E depois os outros e ...

M. – Olá K..

M.M. – (inaudível) e para ganhar tem que apanhar os outros.

Eu – Muito bem. E quem é que quer partilhar mais alguma coisa que tenha gostado de fazer?

M. – Di., já viste (inaudível).

M.M. – Eu.

Eu – Diz lá M.M.. O que é que gostaste de fazer ontem?

M.M. – Gostei de desenhar humm a menina.

Eu – Qual menina?

M.M. – Os meninos... da ópera.

Eu – Ah, gostaste de desenhar os senhores da ópera?

(M.M. acena)

Eu – Muito bem. (escrevo)

R. - Hoje é quarta-feira.

M.M. – É quarta, é quarta, é quarta-feira!

Eu – Então, a M.M. gostou de desenhar a senhora da ópera. E isso foi quando, M.M.?

M.M. – Foi ontem.

Eu – Foi ontem durante... O tempo participado, não foi?

M.M. – Foi.

R. – Eu quero-me inscrever-me...

Eu – Então inscreve, querido. Ainda há muito espaço.

M.M. – Quero-me inscrever...

Eu – Ainda há espaço M.M., podes-te inscrever.

M.M. – Ah.

(inaudível)

Eu – Muito bem. Mais alguém quer dizer alguma coisa que gostou de fazer ontem? Não?

M. – Ma., não estás cá. Gostaste de fazer alguma coisa ontem? O quê foi fofinha?

Ma. – Gostei de fazer o chifre...

M. – O chifre do unicórnio.

A. – Eu também, porque...

M. – Olha, a A.R. mandou-me uma imagem mesmo fofinha tua.

Ma. – Sim, eu já vi em casa.

M. – A tua mãe mostra-te tudo, é?

(inaudível)

A. – A A.R. mandou-te uma foto de todas?

M. – Mandou.

A. – Eu tenho o chifre mais alto.

Ma. – Eu queria ver...

M. – Está bem, mas agora estamos a fazer o diário, depois eu mostro.

(T. bate com as mãos na mesa)

Eu – Então e tu T.? Houve alguma coisa que tu gostaste de fazer ontem? O que é que tu fizeste ontem?

(T. para de bater na mesa, mas não responde)

Eu – Não te lembras do que fizemos ontem?

T. – (inaudível).

Eu – Pintar tudo de vermelho?

T. – O meu chapéu.

Eu – Ah, o teu chapéu de duende!

T. – Sim, eu tive de pintar tudo (inaudível).

A. – O D. ainda não fez o chapéu dele.

Eu – Não faz mal, ele depois vai ter tempo A..

(inaudível, várias crianças falam ao mesmo tempo sobre o D. e sobre a vez em que ligaram a Cr..)

M. – O meu sogro também faz anos hoje. Ouviste A.? O avô ** faz anos hoje. E isso significa...

R. – Hoje joga o Benfica contra o Braga. E depois vai à final contra o Sporting.

M. – Sabes que eu não sei...

R. – Porque o Porto perdeu contra o Sporting...

M. – O Porto perdeu contra o Sporting?!

R. e T. – Sim!

T. – O Porto é o azul?

Eu – O Porto é o azul, sim.

T. – O meu pai é da equipa do Porto!

(inaudível, várias crianças a falar ao mesmo tempo)

T. – O Porto é o melhor!

M. – Ninguém diz que é melhor... Mas olha R., agora vamos continuar aqui (inaudível) que a M. depois tem uma reunião.

A. – Agora é o Contar, Mostrar ou Escrever, a seguir?

Eu – Não A., o Contar, Mostrar ou Escrever é no final, não é? Agora vamos ver o no plano do dia de ontem. Ma., vamos passar para o plano do dia?

(inaudível)

Eu – Estás pronta?

Ma. – Ei, preciso da caneta, preciso da caneta, preciso da caneta. (apontando para a caneta vermelha que eu estou a usar)

Eu – Esta não precisas.

Ma. – Porquê?

Eu – Porque eu acho que não deixámos nada por fazer. Deixa ver qual é o primeiro, querida. “Ver...”. Tens que virar mais para aqui, Ma.. Então a primeira foi “ver as bandeiras”.

T. – Sim sim sim sim.

R. – Ainda não acabou!

Eu – Ainda não acabou.

Ma. – Ainda falta.

(inaudível, várias crianças a falar. L. levanta-se e começa a sair da sala.)

Eu – Oh L.! L. não, espera.

(L. volta a sentar-se)

Ma. – Em cima?

T. – Só falta o St..

Eu – Falta o St., mas depois dele faltam mais bandeiras.

K. – Oh Benedita! Benedita!

Eu – Nós escolhemos seis países...

(inaudível, várias crianças a falar)

K. – Oh Benedita! Benedita!

Eu – Diz.

K. – A N. vai calçar os ténis.

Eu – Está bem. Deixa calçar aqui, querido. Não está ninguém lá fora...

T. – Podemos gravar os (impercetível) nêvos?

Eu – Os quê?

T. – Vários (impercetível) nêvos.

Eu – Pode ser. Depois vamos ver.

M.M. – Eu não estou a perceber nada do que dizes.

T. – Escorrega!

Eu – Ma., deixa ver o que vem a seguir querida. Registo do aniversário da M.M..

Ma. – Registo do aniversário da M.M.!

M.M. – Ainda não acabámos.

Eu – **Ainda não acabou.**

M. – Então é ama...

Algumas crianças – relo.

M. – Por isso já sabes que depois o que vais fazer. E é para acabar.

T. – Benedita...

Eu – Diz T..

(T. sorri e eu sorrio de volta)

Eu – (escrevendo na coluna “fizemos” do diário) Pesquisa bandeiras...

M.M. – Isto é não gostámos? (apontando para o diário)

Eu – **Isso é o “não gostámos”, sim.**

(Ma. acaba de assinalar a amarelo o registo dos anos da M.M.)

Ma. – Próximo!

Eu – **Bravo.** Almoço, pergunta lá como correu o almoço.

Ma. – Almoço, correu bem?

Todos – Sim!

(inaudível)

T. – Deixa ver os bigodes, R.. Na tua camisola.

M.M. – A., queres jogar um jogo novo?

Eu – **M.M. agora não estamos a falar sobre isso.** Isso vemos no recreio.

(M.M. acena com a cabeça. Várias crianças falam ao mesmo tempo.)

Eu – **Olha, M.L. e T., o que é que nós fizemos ontem à tarde?**

(inaudível)

A. – Ei! (chamando M.M.)

Eu – **Ei A., ouve o que estamos a dizer.**

M.M. – Vimos duas ópas. Vimos duas ópas.

R. – Não é ópas, é óperas.

Eu – **Muito bem M.M..**

M.M. – E vimos o fantasma.

T. – É o fantasma da ópera.

(várias crianças estão a falar entre si, não ouvindo o que está a ser falado.)

Eu – 1, 2, 3.

(as crianças calam-se)

Eu – Então, vamos lá ver se nos entendemos. A Ma. está a fazer o plano do dia, mas não consegue ouvir o que nós estamos a falar. Nós estamos a falar do que fizemos ontem à tarde. E a M.M. disse que ontem à tarde, o quê?

M.M., R. e M.L. – Vimos duas óperas.

Eu – Estivemos a ver duas óperas, muito bem.

(A. começa a cantar ópera e várias crianças imitam)

Eu – A., A., olha para mim. A.. Chega. Chega.

(A. para e fica a olhar para mim)

Eu – Então ontem fizemos o tempo compartilhado das artes ou não?

Algumas crianças – Sim! Bolinha verde.

T. – O fantasma da ópera era bonzinho, que eu vi.

Eu – Era bonzinho?

T. – Sim, que ele tinha uma cara assim.

Eu – Onde é que viste isso? Foi ontem aqui no computador ou foi depois?

T. – Sim, foi aqui. Primeiro ele estava normal, depois ele estava com máscara.

Eu – Ok.

M. – Vocês gostaram de ver a ópera?

Algumas crianças – Sim!

(inaudível, várias pessoas a falar)

M. – A M. agora tem de sair um bocadinho para falar com uma mãe.

M.L. – De quem?

M. – Não tens nada a ver com isso. Por todo o respeito e carinho que te tenho. Há coisas que faz sentido partilha, e outras que não.

L. – Mas é quem?

M. – Ai... Eu também não partilhei quando falei com a tua mãe, nem com a tua mãe, nem com a tua mãe... A gente fala com as mães todas.

(inaudível)

R. – E eu sei que um dia falaste também com a minha mãe.

M. – Eu falo com as mães todas. E queria ainda dizer as coisas para o plano do dia.

T. – Posso ir fazer chichi?

Eu – Está bem, querido. Então vá, vamos já fazer para a M. ir para a sua reunião. A M. já mudou ali o dia do nosso calendário. Quem é que me consegue dizer que dia é hoje?

R. – Hoje é dia... Hoje é dia, humm... Hoje é dia 20.

Eu – Muito bem, R.. É dia 20 de...

M.M. e M.L. – Janeiro...

Eu – Janeiro de dois mil...

M.M. e M.L. – e vinte!

Eu – E ...

M.M. e M.L. - Um.

Eu - Muito bem, e que dia da semana é? A M.M. estava a dizer há bocado.

M.L. – Quarta?

Eu – É quarta, muito bem.

M.M. e T. - É quarta, é quarta, é quarta-feira!

T. – Biscoito, biscoito...

R. – Biscoito, biscoito, hoje é biscoita-feira.

Eu – R....

(R. cala-se)

M. – Então... Vocês vão...

K. – Biscoita-feira!

Eu – K., K.. K.! (K. olha para mim) Olha a M. a tentar falar, querido.

(K. olha para a M.)

M. – Posso falar?

T. – Podes.

M. – Hoje é quarta feira e... Oh K., tu não ouviste ontem a ópera, pois não? Mas ouviste naquele dia que a A.R. trouxe. Quando estávamos no recreio, lembras-te? E eu vou pôr ali. Se quiseres...

T. – Desenhar.

M. - C... Se quiseres depois vais buscar uma folha e desenhavas o que tu quiseres quando estiveres a ouvir a música.

(inaudível, várias pessoas a falar)

M. – O resto vai registar, está bem? Fazer registo sobre a ópera. Vamos registar aquilo que vocês desenharam, está bem? Com a Ri. Todos. A Ri. vai escrever com vocês o que é que vocês desenharam, o que é que vocês sentiram. Está bem?

M.M. – Sim.

M. – Vou ali expor todas. É só escrever.

M.M. – São tantas as (inaudível).

M. – Pronto, não vou pôr o plano do dia, mas tu tens de acabar o teu registo, combinado? Pronto, isso é mesmo para acabar.

A. – (inaudível)

M. – Benedita, diz-me tu uma coisa. Vocês vão continuar o vosso processo das bandeiras ou vão só ali organizar o trabalho de segunda-feira.

Eu – Ah, nós ainda temos de colar... O que a M. está a dizer é porque nós temos de colar as letras que nós pusemos com bostic. Ma., T. e R. querem continuar hoje as bandeiras ou fazemos na sexta-feira?

R. – Continuamos.

T. – Fazemos na sexta-feira.

R. – Não... Continuar.

M. – Sabes o que é que podemos tentar fazer R.? R., é que é difícil. Tu tens uma comunicação para fazer. Há meninas que têm uma comunicação para fazer...

T. – Não, na próxima (inaudível) eu vou. Eu faço, está bem R.?

Eu – (pondo a mão no braço de T.) Espera.

M. – Se vocês querem comunicar, querem fazer as bandeiras e querem acabar aquilo... É difícil.

(inaudível, M.M. e L. falam ao mesmo tempo)

M. – O que nós podemos tentar fazer é, Benedita, é teres aqui uma mesa onde os mais velhos vão, autonomamente, fazer isso.

Eu – Colar.

M. – Colar, está bem? O que não ficar feito eu faço amanhã. Assim tu consegues dar só um olho a estes e continuar a fazer o que têm para fazer.

Eu – Mas é que as bandeiras nós precisávamos de ir para ali para a biblioteca.

M. – Só?

Eu – Sim, agora era mesmo pesquisar e ver as bandeiras (inaudível).

T. – Bandeiras, bandeiras, bandeiras.

M. – Vai, então vai. Entretanto vais tentar organizar aqui uma mesa...

Eu – Sim.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

T. – (inaudível) o Contar, Mostrar ou Escrever.

Eu – Já vamos. Isso é sempre depois do nosso plano do dia.

T. – (inaudível)

Eu – É sempre depois do nosso plano do dia, querido. Bom dia Mt.. (Mt. vem ter comigo e dou-lhe um abraço) Vai lá buscar uma cadeira.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – **Muito bem, então.** (as crianças começam a calar-se e a olhar para mim) Já decidimos o que vamos fazer esta manhã, depois temos o almoço... **E à tarde é dia de quê?**

R. – Ciências.

Eu – Vê lá ali. (apontando para a Agenda Semanal) É a coluna do meio.

R. – Humm.

T. – Ciências.

R. – Matemática!

T. – Matemática!

Eu – Não...

L. – Ginástica!

Eu – Não...

M.M. – Ciência!

Eu – Não...

L. – Reunião de conselho!

Eu – Não...

R. – Artes.

Eu – É a coluna do meio. Vejam o que é que está desenhado no final da coluna do meio.

M.M. – Oral e escrita.

T. – Oral e escrita.

L. – Reunião de conselho. Artes!

Eu – Não. Eu vou apontar para o que eu estou a dizer. (levanto-me e vou apontar para o espaço a que me refiro na Agenda Semanal)

(inaudível, várias crianças a dizer hipóteses)

Eu – Já disseram tudo, menos...

M. – Era o que eu ia dizer! Vocês começam... Isto não é o totoloto...

(inaudível, várias crianças continuam a gritar, dizendo diferentes hipóteses)

Eu – **Vocês continuam a falar sem olhar para o desenho que eu estou a apontar.**

(as crianças calam-se para ouvir)

Eu – A matemática é este desenho, a oral e escrita é este desenho...

M. – Mas o K. já disse, mas no meio.. Diz lá.

K. – Manação pultural.

Eu – Animação cultural. Muito bem, K..

(inaudível, várias pessoas a falar. Volto-me a sentar.)

Eu – Então hoje na animação cultural vamos fazer...

S. – (inaudível) aaaah.

Eu – S., S., S..

M. – Olha para mim S. agora vamos... Hoje é quarta-feira. Olha, hoje é quarta-feira, dia de animação cultural, ok? Hoje vamos fazer um jogo com a Benedita.

A. – O quê?

T. – Benedita, Benedita, Benedita...

M. – Logo verás, há coisas que têm de ser tantam.

Eu – Deixar algum suspense...

T. – Eu sei um jogo! Eu disse ao meu pai para fazer braço de ferro contra o Di..

M. – Agora, eu tenho de ir para a minha reunião, por isso preciso que o Di. e o K. sejam os primeiros. M.M., A., tu tens o Contar, Mostrar ou Escrever?

A. – Tenho.

M. – Boa. Preciso que o Di. e o K. sejam os primeiros, pode ser? Então vá, pergunta lá.

A. – Olha, o K. está primeiro.

M. – Ouviste? Eu tenho de me ir embora, mas tenho aqui as coisas para eles mostrarem. Preciso que eles sejam os primeiros. Importas-te de perguntar ao Di. ou ao K. se querem mostrar, contar ou escrever?

A. – Sim.

M. - Então pergunta.

A. - Di., queres contar, mostrar ou escrever?

T. - ... contar, mostrar ou escrever?

A. – Eu não preciso de ajuda.

M. – Di., o que é que tu pediste à mãe?

Di. – Sumo de laranja.

M. – Sumo de laranja. Então anda aqui para o meu lado.

(inaudível. Várias pessoas a falar.)

M. – Shhh... Vamos tentar... A. põe o plano do dia, o Contar, Mostrar ou Escrever aqui.

K.. O que é que estiveste a fazer, querido?

T. – (inaudível)

M. – Shhh... Tens de ouvi-lo. Tens de ouvi-lo!

Di. – É só sumos de laranjas.

M. – E quando é que bebestes sumo, hoje?

Di. - Não, são muitas laranjas em casa só que (inaudível). Por causa que o **** (irmão) não gosta de sumo de laranja.

M. – Mas tu gostas?

Di. – Sim.

M. – Então olha, passa aí a fotografia para o lado. Não não, com o dedo. Benedita, ajuda aí a mudar.

(ajudo Di.)

M. – Isso! Então, são duas fotografias dele a beber o sumo. Agora passa outra vez. Agora o que é que tu estás a fazer, Di.?

T. – A fazer o sumo.

M. – T.!

Eu – Não é para dizeres, querido.

M. – Estavas a espremer. Agora diz-me uma coisa, o teu espremedor és tu que tens de fazer força ou é ele que faz força sozinho?

Di. – Sou eu só que em casa eu é que ponho em pé (impercetível).

M. – Sabes que existem espremedores como o do T. que tu tocas só e ele mexe sozinho. É muito mais fácil. O teu não. O teu tens de fazer o quê?

M.M. – Força.

M. – E tens de ro...

M.M. – dar.

M. – Para que a laranja, o sumo da laranja saia.

(inaudível, várias crianças a falar)

M. – Olha, se nós tivéssemos aqui laranjas como deve ser, fazíamos um suminho.

M.M. – Sim!

M.L. – Eu não gosto.

(inaudível, várias pessoas a falar)

M. – Alguém tem uma quinta com laranjas biológicas?

M.M. – Eu não.

(várias crianças a falar ao mesmo tempo)

A. – Aqui, aqui na escola. A escola tem.

M. – Ah querida, aquelas não são suficientes e não são boas. Lembras-te do que a A.R. explicou? O que é que a A.R. explicou? Senta. (para S.)

A. – Aquela árvore tem bicharocos.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

M. – K.! Para com isso. Vá, mostra lá o vídeo.

Eu – Isso, mostra lá aos amigos.

M. – Di., o que é que o K. está a fazer? Olha olha L..

Di. – K., estás a dormir ou quê?

K. – Não estou a dormir nada.

T. – Para mim eu acho que ele está a dormir.

(inaudível, várias pessoas a falar)

M. – É que é assim, para fazermos sumo para 20, precisamos de pelo menos 10 laranjas.

Di. – M., estás a dormir?

(inaudível, várias pessoas a falar)

M. – Houve um ano em que fizemos limonada. Quem é que se lembra? A., chega-te à frente!

Algumas crianças – Euuuuu.

(inaudível, várias pessoas a falar)

M. – Depois o K. pegou na colher. Não não, tu gostaste. Coisa raríssima. Mas o Ai. pegou na colher e fez assim... Na fotografia.

A. – E eu fiz assim.

M.M. – E eu M.?

M. – Não me lembro, só me lembro deles os dois porque tirei fotografia, se não também não me lembrava.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo. Di. começa a mexer no telemóvel e encontra uma fotografia de uma construção sua e começa a falar com T.)

Eu – Di., esse é o telemóvel da M. e agora não estamos a falar sobre a construção, estamos a falar sobre o sumo de laranja. Já disseste tudo aos amigos?

(Di. acena)

Eu – Obrigada. Dá lá o telemóvel à M..

M. – Dá o telemóvel à M..

R. – M.. M..

M. – Diz querido.

R. – O Di. perguntou se tu estavas a dormir.

M. – Se eu estava a dormir?

R. – Sim, o Di. perguntou.

Di. – Tu não viste a espremer.

M. – Vi, meu amor. Desculpa, mas vi. Achavas que eu não te estava a ver? Mas olha, há maneiras mais simpáticas de se dizer “M., estás a ver?” do que “Estás a dormir?”, percebes? Eu sei que às vezes a gente ouve estas coisas e pensa “Ah”, mas às vezes há maneiras mais simpáticas de chamar à atenção, está bem?

Di. – (inaudível)

A. – Oh M....

M. – Olha para mim. Ou “Importas-te de ir ver tu” em vez de dizeres “Vai tu buscar”. São coisas diferentes, percebes Di.?

A. – É mais assim “M., por favor, podes ir buscar?”

M. – K., pergunta lá ao K., que eu depois tenho de me ir embora.

Eu – A., pergunta ao K., querida.

A. – K., queres contar, mostrar ou escrever?

K. – Mostrar e... Só contar e mostrar. Eu fiz...

M. – Vem para aqui.

Eu – Vai buscar.

T. – Foto foto foto foto.

R. – Aaah, daqui não consigo ver nada.

T. – Está longe!

Eu – Diz-nos lá o que é que é essa fotografia K., que nós aqui não conseguimos ver muito bem.

T. – Aii nós não conseguimos ver porque (inaudível).

Eu – Então vá, ele agora vai-se sentar no seu lugar para nós conseguirmos ver. Mostra K..

A. – Posso ver?

Eu – K. podes ficar no teu lugar, que vemos todos.

T. – Tu tens flores e uma roxa e...

(inaudível, várias pessoas a falar. M.L. e L. falam uma com a outra.)

Eu – M.L., o que é que o K. tem ali, querida?

(inaudível)

Eu – M.L., o que é que o K. está a mostrar, querida?

M.L. – Flores?

Eu – Boa. Podes sentar ali (inaudível). E para que é que tens as flores, K.? Explica lá o que estavas aqui a dizer aos amigos.

K. – E os paus.

Eu – É. E para que é que estás a juntar flores e paus?

K. – Que é para fazer uma fogueira.

Eu – Fizeste uma fogueira em casa?

K. – Não, aqui da rua, onde eu fiz.

Eu – Foi na rua?

K. – E depois eu fiz todo o meio da rua...

(N. põe os pés em cima da mesa)

Eu – N.. (aponto para os pés e N. senta-se direita)

K. – E depois havia um muro muito alto e eu pulei o muro muito alto.

Eu – Foi? E não te magoaste?

(K. acena que não com a cabeça)

Eu – Boa, ao menos isso.

K. – Mas ainda bem que a mão me pegou a mão.

Eu – Foi, a tu mãe ajudou-te? E com quem é que fizeste a fogueira?

K. – Não, não me ajudou nada.

Eu – Ah, foi sozinho... E com quem é que tu fizeste a tua fogueira, K.?

(inaudível)

Eu – K., quem é que te ajudou a fazer a fogueira? Fizeste sozinho?

K. – Ahn?

Eu – Fizeste sozinho a tua fogueira?

K. – Não, a minha mãe me ajudou.

M.M. – Tiveste de pôr fogo?

K. – Não, era só a fingir.

(inaudível, várias crianças a falar ao mesmo tempo)

Eu – M.L., olha o K. está a perguntar se pode contar, mas têm que ouvir.

T. – Covid, covid, covid.

Eu – Que ouvir, têm que ouvir, não é covid.

K. – Eu coloquei corante e também espuma e depois...

Mt. – M., M., M., M.

Eu – Mt.!

K. – Depois coloquei corante nos lenços e misturei.

Eu – Tiraste fotografia a essa experiência, K.?

M. – Desculpem, até já meus queridos.

K. – Eu fiz muitos... demorou muito porque primeiro eu tinha de colocar duas fitinhas.

M. – Depois dizes aquilo à Ri.?

Eu – Sim.

K. – Primeiro era a água.

Eu – Sim.

K. – Depois colocamos aqueles dois lencinhos. A gente pinta de verde ou de outras cores e eu coloquei ali e misturei.

Eu – Muito bem. E como é que ficou?

K. – Ficou fantástico. Que os papeis vão secar (inaudível)

Eu – Muito bem K., obrigada. Já contaste tudo?

(K. acena)

Eu – Obrigada. A., vamos então continuar com o nosso Contar, Mostrar ou Escrever, querida.

A. – Aaah... A..

Eu – N. e L. podem ir lavar as mãos, queridas.

T. – Não!

R. – É T..

Eu (para A.) – Antes de ti ainda está uma pessoa.

M.M. – É T..

Eu – Quem é que está antes de ti? Depois do K.?

(A. aponta para o nome T. na folha)

Eu – Exatamente.

A. – Nós já dissemos este.

Eu – Não, não dissemos. Quem é que está aí escrito?

A. – Aqui era o K., mas eu escolhi o Di..

Eu – Sim.

A. – E aqui foi o K.. (apontando para o nome de T.)

Eu – Não, mas aí está o nome de outra pessoa.

T. – Aí sou eu!

Eu – Diz T..

R. – Diz T..

(inaudível, várias crianças a falar ao mesmo tempo. A. ri-se.)

Eu – A., pergunta ao T..

(A. continua a rir)

Eu – A., pergunta ao T., se faz favor, e concentra-te.

A. – T., queres contar, mostrar ou escrever?

T. – Mostrar.

Eu – Então vai lá buscar. Olha, quem quer uma maçã inteira põe o dedo no ar. M.M. já tem... Pronto, o resto quer metade. Deixem aí que eu já vou cortar, está bem?

M.M. – Não, a A., ela come inteira.

A. – Não não, eu não quero inteira, eu fiz só assim porque...

Eu – Ela não quer.

A. – Eu não quero.

Eu – Então vá T., o que é que (inaudível, várias crianças a falar).

(L. dá uma maçã a S., mas esta não a aceita, cruza os braços e olha para o chão)

Eu – S. não queres maçã?

(S. acena com a cabeça)

Eu – Não queres uma inteira?

(S. acena que não com a cabeça)

Eu – L., ela não quer essa inteira, querida. Ela só quer metade. T. mostra lá...

(inaudível, várias crianças a falar ao mesmo tempo)

Eu – Ora 1, 2, 3! Vamos ouvir o T. e a S. e a C. vão-se sentar.

(C. senta-se, S. continua em pé, dirigindo-se para onde estão as maçãs. Levanto-me e vou ter com ela)

Eu – S., vais-te sentar. Não, ninguém vai buscar as maçãs, elas estão a dar. (levando-a até à sua cadeira)

(S. senta-se. Inaudível, várias crianças a falar)

Eu – Agora vamos esperar que a Ri. chegue com a faca para cortar.

T. – Ninguém (inaudível).

Eu – O T. está a ficar triste porque ninguém está a ouvir a partilha dele.

K. – A A. perdeu.

T. – (inaudível).

K. – Eu ganhei A.!

Eu – K., não estás a ouvir, querido. Diz lá T..

T. – Trouxe um gorro fofo.

(inaudível, várias crianças a falar e a mexer nas cadeiras)

Eu – Trouxeste um gorro fofinho.

T. – (inaudível).

Eu – Mt., chega!

(o grupo cala-se)

Eu - Nós ouvimos quando tu falas. L., nós ouvimos quando tu falas. Não estamos a olhar para o lado, não estamos a brincar com o amigo do lado. Estamos a ouvir. T. vais repetir pela última vez o que queres dizer, porque agora os amigos vão ouvir.

T. – Eu trouxe um gorro novo.

Eu – Trouxeste um gorro novo, muito bem. Mostra lá.

T. – E tem um pompom aqui.

Eu – Tem um pompom. E é fofinho?

T. – Sim, por dentro.

Eu – Olha, queres passar aos amigos para eles sentirem?

T. – Sim.

Eu – Então passa lá.

M.M. – É muito fofinho.

Eu – É muita fofinho, não é?

M.M. – Toma K..

T. – K., é para veres por dentro.

Eu – E quem é que te deu esse gorro, T.?

K. – Por dentro?

T. – Por dentro.

Eu – Por dentro é fofinho, K.. Olha, e quem te deu esse gorro, T.?

T. – Foi a dona ****.

Eu – E quem é a dona ****?

K. – A dona **** é uma vendedora.

T. – A dona **** era sempre que eu saia cá da escola, ela estava no carro.

Eu – Ah, ela tomava conta de ti depois da escola, era?

T. – Sim. Passa L..

(Várias crianças a falar ao mesmo tempo)

Eu – Olha, vamos todos perguntar à A. enquanto eu vou à procura da Ri. por causa da faca, está bem? A., queres contar...

Todos – contar, mostrar ou escrever?

A. – Contar e mostrar. Não, quero contar, só.

Eu – Então conta lá.

M.M. – Então conta.

(várias crianças falam entre si)

K. – Menina Mt., menina L....

Eu – Olha, o ouvir não é só para o T., é para todos, K.. A., o que é que querias contar?

A. - (inaudível)

Eu – Ahn?

A. – Em casa, quando eu cheguei, em casa (inaudível)

Eu – A., podes repetir, que eu acho que a N. não ouviu.

A. – Sim. Hoje quando cheguei a casa tinha uma surpresa da cozinha.

Eu – Ah foi? E que surpresa era essa?

A. – Gomas.

Eu – Aaaah. E quem é que te deu essas gomas, sua gulosa?

A. – O meu pai é que me deu para eu dar a tida a minha família, para atender.

L. – A minha surpresa foi batatas fritas.

Mt. – A minha foi McDonalds.

Eu – Bem, vocês andam... Não Di.. (Di. estava a colocar-se em cima da cadeia. Volta a sentar-se)

(inaudível, várias crianças a falar)

A. – Oh M.M., eu estou a contar.

Eu – Vá, a A. está a contar.

(toco no braço de T. e este olha para mim)

Eu – T., eu pedi aos amigos para te ouvirem. Agora espero que mostres o mesmo respeito pelos outros. E não toques nestas folhas, por favor. Continua lá, A..

A. – A avó era a minha avó.

T. – Agora é a tua vez de falar, nós temos de ouvir.

Eu – Exatamente, vamos ouvir.

N. – (inaudível)

A. – Nós a avó só havia mais uma pessoa que era a avó ***** e o avô *****.

Eu – Também estavam lá?

T. – Nem dissemos o que é que...

(inaudível, várias pessoas a falar. Mt. fala com L.. Toco com os dedos na mesa, à frente de Mt. e esta continua a falar. Olho nos olhos dela e aponto para A. com a cabeça e esta para.)

A. – E bolachinhas para a **** feitas de comida de bebé.

T. – É muito alto.

A. – E eu comi com eles até à noite com McDonalds.

Eu – E ficaram juntos até à noite?

A. – Com McDonalds e batatas fritas e água geladinha.

Eu – Muito bem A.. Já vi que ontem foi dia de gulosices.

A. – Eu pedi um hambúrguer sem queijo, só com carne.

M.L. – Eu não gosto de queijo.

M.M. – Eu também não.

Eu – Eu adoro.

R. – Mas o hambúrguer com queijo é que é bom.

Eu – Eu também gosto com queijo.

A. – Eu também gosto, só que eu nunca me apetece.

Eu – Muito bem A., já acabaste, querida?

A. – Eu quero dizer mais uma coisa.

(inaudível, várias pessoas a falar)

A. – E depois nós jogámos o jogo de pisa a caca. De pisar os cocós.

M.L. – Eu tenho esse jogo!

A. – Eu pedi ao pai natal. Quer dizer...

M.L. – Eu tenho o pisa a caca e (inaudível).

Eu – Ok querida, mas agora é a A. que está a partilhar, está bem?

A. – E eu pisei sabes quantos cocós?

Eu – Quantos?

A. – 8 cocós!!

Eu – Perdeste, então?

A. – Não, mas da segunda vez, eu pisei só um. Ganhei.

Eu – Boa.

M.M. – Boa!

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu - Obrigada A.. Quem está a seguir?

A. – Não sei porque isto está um pouco 'chucado, olha.

Eu – Esse era o Di., mas ele já falou.

A. – Não, ele tem uma bolinha, olha.

Eu – Sim, era o Di., mas ele já falou. Isto não é uma bolinha, é um D. E agora é o R..

(inaudível. A. fala com K.)

Eu – A....

L. - R., queres contar, mostrar ou escrever?

Eu – Não. A., queres dizer ou queres passar à Ma.? Consegues fazer a tua tarefa? Ou tem de ser a outra assistente a fazer?

A. – Eu quero ser eu.

Eu – Então vá.

A. – R., queres contar, mostrar ou escrever?

R. – Mostrar. (vais buscar algo aos cabides, mas volta a entrar na sala) Benedita.

Eu – Diz.

R. – Se não estiver no cabide, eu vou contar.

Eu – Ok, então vai lá ver se está no cabide.

A. – Eu esqueci-me de fazer as bolinhas.

Eu – Ok, então faz. O K. mostrou...

A. – Mostrou é qual letra?

Eu – M.

A. – M é esta?

Eu – Não, a outra.

(inaudível)

Eu – Ela mostrou, o T. também mostrou.

A. – Aqui?

Eu – Sim. Muito bem...

(Mt. mexe no cabelo de S., falando com elas)

Eu – Mt., não estou a perceber querida. Tu estás no meio das pequeninas para ajudar, não é para falar com elas, querida. Já falaste com a S., já falaste com a C., já falaste com a N....

A. – Benedita, eu acho que eu erreí, aqui.

Eu – Não faz mal, corrige. Vamos então ouvir o R.. Vamos ouvir o R..

(várias crianças a falar entre si)

Eu – Vamos ouvir o R.. Diz lá R..

R. – No na...

(K. e A. falam sobre as letras que A. deve escrever)

Eu – A., estás a ouvir o R.? Não estão a ouvir o R..

(A. e K. calam-se)

R. – No natal eu recebi uma camisola da juvendes.

Eu – Muito bem, e trouxeste a camisola?

R. – Não.

Eu – Ah, não encontraste. Não faz mal. Então tu gostas da Juventus, é?

R. – Sim.

Eu – Qual é que é o teu jogador preferido da Juventus?

R. – É o Ronaldo.

Eu – É o Ronaldo, muito bem.

R. – E também no natal eu recebi uma camisola do Real Madrid.

Eu – Ok. Já contaste tudo, querido? Queres dizer mais alguma coisa?

R. – Também, também recebi...

(inaudível, várias pessoas a falar)

Eu – N., vai dar a maçã aos amigos.

A. – Qual é o contar, Benedita? É este o contar?

Eu – É.

(inaudível)

R. – O FIFA 21.

Eu – Uau, e com quem é que tu jogas ao FIFA? Sozinho?

R. – Não... Com a minha irmã *****, com o meu primo ***** e com o meu irmão *****.

Eu – Ok. Já está tudo, R.?

R. – Já!

Eu – Obrigada.

(inaudível, várias pessoas a falar)

Eu – Agora pergunta à M.M..

A. – Di....

Eu – A., o Di. não mostrou já o sumo de laranja? (A. acena) Então vamos agora perguntar à M.M..

A. – M.M. é esta? (apontando para M.M.)

Eu – Claro...

A. – M.M., queres contar, mostrar ou escrever?

M.M. – Quero contar.

A. – Contar é este?

Eu – É o primeiro.

M.M. – Eu tenho...

(inaudível, várias pessoas a falar)

Eu – Conta lá, M.M..

M.M. – Eu tenho uma escova elétrica.

Eu – Escova de quê? Dos dentes?

M.M. – Sim. Porque a dentista diz que eu tenho de usar esta, mas a mãe...

(várias crianças a falar ao mesmo tempo)

Eu – Porquê, porque está a abanar? (M.M. acena) Muito bem. E foi a dentista que te disse para comprar essa escova?

M.M. – Não, já tinha.

Eu – Muito bem. É só isso, M.M.? (M.M. acena) Obrigada. A M.M. contou. (para A.)

(inaudível, várias pessoas a falar)

Eu – Não ouviste ninguém Mt.?

K. – Alta, alta!

Eu – K., ouviste o que a Mt. disse? A Mt. disse “Eu não ouvi ninguém porque está toda a gente aos gritos”.

A. – Começa tudo de novo.

Eu – Não vai começar tudo de novo, vocês é que têm de mudar a vossa atitude nas reuniões...

T. – Eu só sei que tu não és dos pequenos.

Eu – Não sou dos pequenos, mas estou-vos a ouvir, não estou? E quando tu falas, gostas que te oiçam, mas logo a seguir fala a A. e tu já estás a falar. E a Mt. está ali ao fundo e quer ouvir o que vocês estão a dizer, mas não consegue. E a L. não está a ouvir agora o que eu estou a dizer, por exemplo.

R. – Eu falo tudo e depois ninguém ouve.

Eu – Há momentos para falar e momentos para ouvir. Quando os amigos estão a falar, vocês têm de ouvir. Porque isto que eles estão a dizer não é para mim, não é para a M., não é para a Ri.. Eles querem partilhar convosco. Vocês mandam fotografias à M., mas depois mostram na reunião para nós todos ouvirmos, não é?

(as crianças acenam)

Eu – Pois! Por isso vamos ouvir... O K. não está a ouvir. O que é que eu disse K.? Eu estava exatamente a dizer que temos de nos ouvir uns aos outros. Porque se não, não somos um grupo. Somos só pessoas a falar aqui à toa.

M.L. – O que é que é falar à toa?

Eu – Assim blábláblá eu falo, tu falas, ele fala, ele fala. Assim não se ouve, não pode ser. Olha, amanhã vamos pensar nisso, está bem? Na próxima reunião que vamos ter.

T6 – Transcrição de uma interação de pequeno grupo – Conversa projeto países (20 de janeiro)

(inaudível. As crianças mexem-se nas cadeiras e falam entre si.)

Eu – Ma., deixa-me sentar aí querida, se faz favor.

(Ma. chega-se para o lado)

R. – Posso-me sentar no teu colo?

Eu – Aqui não há espaço, não te consegues sentar aí? Então espera, espera, vamos organizar-nos para cabermos todos. R. consegues fixar aqui como ficou ontem o St.? E o T. pode-se sentar aqui com o St., que ontem também couberam dois.

T. – Eu não quero me sentar (inaudível).

Eu – Então anda, fica aqui em pé.

(T. coloca-se entre mim e o St.. R. afasta-se um pouco, sentando-se noutra cadeira.9

St. – Ah, olha aqui! É o quê?

T. – É um golfinho.

Eu – Olhem, então vamos abrir aqui o nosso documento. Consegues ver aí R.?

T. – É um golfinho, não é?

St. – É um golfinho?

T. – É um golfinho a nadar no mar.

Eu – Aonde? Era uma baleia.

St. – Estás a ver, é uma baleia!

Eu – Mas é parecido. Só se via a cauda. Ora bem, vamos abrir qui o nosso documento para ver que bandeiras é que já pesquisámos e que bandeiras é que faltam. R., anda cá querido, o que é que se passa?

R. – Ali está-me a doer a perna.

Eu – Ok, então vai-te sentar ali com a Ma..

(R. vai-se sentar na cadeira com a Ma..)

Eu – Então, o R., a Ma. e o T. já pesquisaram as suas bandeiras, não foi? O T. pesquisou a bandeira do...?

R. – Humm...

Eu – Esta. (apontando para a bandeira no documento)

T. – Chinês.

Eu – Não é a da China.

T. – Aaah então japonês!

Eu – É a do Japão, muito bem.

Ma. – Eu pesquisei esta!

Eu – A Ma. pesquisou esta. E qual é esta, Ma.?

Ma. – Aahmm, não sei.

T. – O R. pesquisou o português, foi o R.. (apontando para a bandeira de Portugal)

Eu – Sim, o R. pesquisou esta que é...

R. – Huumm.

Eu – Diz lá R..

R. – Qual?

Eu – Esta aqui que tu pesquisaste é qual?

R. – Portugal.

Eu – Boa. E esta aqui que a Ma. pesquisou?

R. – Humm.

T. – Japão.

Eu – Essa foi a que tu pesquisaste. Esta é...?

T. – Chinês.

R. – Chi, Chi...

T. – Chinês.

Eu – U... U...

R. – Ulania.

Eu – Ucran...

R. – Ucrânia.

Ma. – niana.

T. – Ucrânia!

Eu – Ucrânia, muito bem! Foi o que a Ma. pesquisou. Agora vamos aqui à lista de países que vocês disseram que queria pesquisar. Já pesquisámos a do Japão, a da Ucrânia e a de Portugal.

(St. faz barulho com a boca)

Eu – St.. (toco-lhe no ombro e ele para de fazer barulho)

Ma. – Agora é qual?

Eu – St., queres pesquisar... St., queres pesquisar a de Espanha, do Brasil ou de Inglaterra?

St. – Do Brasil.

Eu – Queres a do Brasil?

Ma. – O peixe está (inaudível).

Eu – Como é que vocês acham que vai ser a bandeira do Brasil?

T. – Está debaixo do carapuço!

Eu – Como é que vocês acham que vai ser a bandeira do Brasil? (guardo o peixe com que Ma. estava a brincar) Nós já temos uma bandeira do Brasil na nossa sala, não temos?

Ma. -Temos.

(inaudível. Toco no braço de T. para que ele olhe para mim.)

T. – Eu não estava a fazer nada!

Eu – T., lembras-te quando fizemos as palavras do Brasil e tínhamos em cima uma bandeira do Brasil?

St. – Bandeira?

Eu – Sim.

Ma. – Do Brasil.

Eu – Nós temos lá a bandeira do Brasil.

(inaudível)

Eu – Lembram-se das cores da bandeira do Brasil?

T. – Eu não vou falar já. (cruza os braços e olha para baixo)

Eu – Então, mas não queres fazer o projeto T.?

T. – É por causa que a Ma. (inaudível) e eu queria descobrir palavras que não (inaudível).

Eu – Sim, o Brasil foste tu que disseste que querias pesquisar, não foste?

T. – Sim.

Ma. – Sim, e vamos pesquisar!

Eu – Exatamente, vamos pesquisar agora a do Brasil. É a vez do St.. Mas eu estou a perguntar como é que vocês acham que vai ser a bandeira porque nós já vimos esta bandeira na nossa sala, não foi?

Ma. – Sim.

T. – Então nós não colocámos.

Eu – Lembras-te daquela lista de palavras que nós temos?

(T. acena)

Eu – Temos a bandeira de Portugal, da Inglaterra e do Brasil.

T. – 544 spa544a bra Brasil Brasil Brasil.

Eu – T., não é isso que estamos a fazer agora. (T. para) St., que cores é que achas que vai ter a bandeira do Brasil?

St. – Hummm.

T. – Preta e branca.

Eu – Achas que vai ser branca T.?

(T. acena que não com a cabeça)

Eu – Então?

R. – Não...

Ma. – Amarela!

R. – Azul...

T. – É verde, amarelo e tem coisa e depois escrita branca.

Eu – Boa, querido. Então afinal lembras-te. Olha, vamos ver então se o T. está correto e vamos St....

T. – O St. não nos dá espaço, vês?

Eu – Olha, ele precisa de se chegar mais para aqui. Ele não te está a empurrar, mas ele tem de chegar ao teclado, percebes? Então vá St., vamos escrever bandeira Brasil, portanto, qual é que achas que vai ser a primeira letra que vamos carregar? Bandeira, ban- ban- ban- b- b- b-.

R. – B!

Eu – Boa R.. É o B. Onde é que está o B, St.? Deixem o St. procurar sozinho.

(St. procura a letra no teclado, vendo as letras uma a uma)

St. – 1,2,3,4,5,6,7,8...

T. – B B B!! Está ali, já passaste.

Eu – Espera T.. Não passou ainda, ainda não passou o B.

T. – É este.

Eu – Sim, é esse. Então vá, temos um B de bandeira. E agora?

R. – Benfica!

Eu – Olha, qual é que vem a seguir? Ba- ba- a- a- a-

R. – Benfica, olha ali!

Eu – É, mas não é isso que estamos a procurar agora. St., olha para mim querido. Bandeira é um B e depois a- a- a- a-.

R. – A!

Eu – **É o A, muito bem R.** O St. vai pôr o A. Põe lá o A.

T. – Agora vou ter de ficar em pé. É o A, aqui!

Eu – Calma, deixem o... (St. carrega no A) **Muito bem.**

R. – Está ali Barcelona.

T. – Eu tenho de estar em pé.

Eu – Ok olha, eu também estou em pé, não há problema.

(inaudível)

Ma. – Está aqui escrito!

Eu – Não, isso diz bacalhau.

Ma. – Aqui?

Eu – Bacalhau com natas. Olha, agora vamos pôr um N, St.. **Onde é que está o N?**

Deixem o St. procurar. N. N.

(inaudível)

St. – Já carreguei no N.

Eu – **Isso é o N?**

R. – Não, é o I.

Eu – Vou-te mostrar o que é que é o N. (escrevo na folha) Este é o N minúsculo, mas no computador vais encontrar assim o N. Procura lá esta letra.

(inaudível. Mudo um pouco os lugares.)

T. – Assim eu consigo ver tudo. Consigo ver tudo, consigo ver tudo.

Eu – Olhem, o St. está à procura da letra N, que eu já desenhei aqui.

St. – Opa.... Aqui!

Eu – **Muito bem St.!** É só uma vez, carregaste muitas vezes. Não faz mal, apagamos.

Agora um D.

R. – Oh, não está a aparecer nenhum clube de futebol...

Eu – **Onde é que está o D, St.?**

T. – D D D. (carrega na letra)

Eu – **Espera. Muito bem.**

St. – Que seca...

Eu – Agora deixem o St. encontrar o E.

R. – Qual é que é o E.

Eu – O E é esta letra. (escrevo no papel)

St. – Aaah.

T. – Eu já sei!

(toco no braço de T., fazendo sinal para que espere)

St. – Onde é que está? Ah, está aqui.

Eu – **Muito bem.** Um I.

R. – Um I?

(St. aponta para o I)

Eu – Essa mesmo. Agora vou-vos ler os resultados que aparecem aqui. (apontando)
Bandeira de Portugal, bandeiras, bandeiras do mundo, bandeira lgbt, bandeira do Brasil,
bandeira, bandeira de Inglaterra... **Está aqui a que nós queremos?**

Ma. – Está aqui.

T. – É esta.

Eu – **Muito bem, é esta mesmo que a Ma. está a apontar.** Então St., podes carregar aqui.

T. – Querem ver que eu acertei, querem ver que eu acertei.

Eu – Vamos ver, vamos ver.

(inaudível)

T. – Falei! Falei! Falei!

Eu – **Muito bem!** Então vamos ver aqui as imagens... **Então, o T. estava certo ou não estava certo?**

T. – Estava!

Ma. – Ei, nós não precisamos de chinelo!

Eu – Ahah, não isso não é a bandeira.

St. – Posso?

Eu – Então vá, St., aponta lá para a bandeira que tu queres para o nosso projeto.

St. – Eu quero baixar, onde é que é?

Eu – É aqui.

(inaudível)

T. – Tem uma errada, tem uma errada!

Ma. – Esta.

Eu – **Qual é que está errada?**

T. – Olha mais para baixo. (inaudível) Esta aqui.

Eu – **Muito bem. Está errada. Porquê?** Porque em vez de verde está...

T. e R. – Está vermelha.

Eu – **Está vermelha.**

T. – Olha, posso falar?

Eu – T., olha, o St, está a perguntar se pode ser esta. O que é que tu achas?

T. – Mas essa está mal.

Eu – Exatamente, essa não é a bandeira correta.

Ma. – Tem de ser a certa.

Eu – Exatamente.

T. – Escolhe a primeira lá de cima. Essas são boas.

Eu – Espera aí St., vou-te mostrar. Já estamos cá em cima. Agora qual é que querem?

T. e R. – Esta.

Eu – Esta aqui? Concordas St.?

(St. acena)

Ma. – Uhuu.

Eu – Então vamos colocar aqui a nossa bandeira. Uôoou.

Ma. – Está tão grande!

Eu – Tão grande. Vamos... Vamos pôr mais pequenina.

R. – Põe ao pé do Portugal.

Eu – Mas primeiro temos de pôr mais pequenina. Pronto.

T. – Agora vamos imprimir. Imprime, imprime...

Eu – Calma, mas ainda faltam duas.

Ma. – Faltam ainda duas, faltam ainda duas!

Eu – Faltam mais duas. Falta a bandeira de Espanha...

T. – Não não não não...Eu quero a Espanha, eu quero a Espanha, eu quero a Espanha.

R. – Eu eu.

Eu – Ok, então o T. procura a de Espanha e o R. a de Inglaterra.

(inaudível)

St. – Eu quero a Espanha com o T..

Eu – Ok, então anda cá. Vamos só apagar aqui...

St. – leei.

(T. começa a dirigir-se para a porta)

Eu – T., tens de vir escrever.

(inaudível)

T. – (inaudível) sair!

Eu – Calma, calma, anda aqui. (T. aproxima-se e senta-se na cadeira)

(inaudível)

Eu – T., T., 548 spa nha. Qual é que achas que é a primeira letra?

Ma. – Espanha.

(escrevo Espanha na folha)

T. – (para Ma.) Para de mexer na caneta! Podes contar os nomes, Benedita?

Eu – Ahn? Então não íamos escrever? Olha, está aqui (apontando para a folha).

Espanha. Qual é que achas que é a primeira letra?

T. – Em cima.

(St. pega no rato)

T. – Para.

Eu – T. agora vamos escrever no teclado, não é preciso o rato.

T. – Então não faço.

Eu – Olha, Espanha. Qual é que é a primeira letra?

St. – Esta. Essa essa essa.

Eu – E que letra é esta?

St. – Não sei.

Eu – Ma., que letra é esta, querida?

Ma. – Eu sei qual é! É aquela que é assim e depois tem um risco e outro risco e outro risco.

Eu – Muito bem. R., que letra é esta?

T. – Pa, vocês não sabem.

Eu – É o E.

T. – Eu sei.

(T. carrega no E)

Eu – Então agora a próxima letra. St. que letra é esta?

T. – Eu sei! Opa eu já sei!

St. – S.

Eu – Ok, mas eu estou a perguntar ao St. porque é a primeira letra do nome dele e ele também sabe.

St. – S. S.

Eu – Muito bem. E a próxima letra, qual é que é T.?

T. – B.

Eu – Não é o B.

T. – Então não sei...!

Eu – Mas olha não faz mal, querido. Olha, é a letra de Picapau de Pai natal.

(as crianças não respondem)

Eu – É a letra P. **E onde é que está essa letra, T.?**

T. – Não tem.

Eu – Procura lá esta letra, o St. vai-te ajudar (**apontando para o P na folha**. Vou ter com R. que se afastou). **R., o que é que se passa, querido?**

R. – Eu queria Espanha.

Eu – Ok querido, mas olha, o T. também queria.

R. – Mas eu ia dizer Espanha.

Eu – Mas o T. disse primeiro. E olha, ainda há outra bandeira.

(inaudível)

Eu – Anda lá R., anda lá.

(R. junta-se ao resto de grupo)

Eu – Olha, vamos ver o que diz aí as nossas pesquisas. Bandeira Espanha, bandeira Estados Unidos, bandeira espanhola...

Ma. – É o que precisamos!

Eu – **É o que precisamos, muito bem.** Então carrega lá aqui ou aqui. É a mesma coisa.

St. – Espanhola, espanhola.

Eu – Então é aqui, a terceira pesquisa. **Muito bem.** R., olha lá a bandeira espanhola.

(inaudível)

T. – Para!

St. – Esta está estragada.

Eu – **Calma.**

T. – Não consigo ver.

St. – Esta está estragada.

T. – Não está estragada nada. Está assim, está assim.

Eu – **Está em movimento.**

(Ma. pega no meu telemóvel e para a gravação)

II

2ª Fase da Investigação

T7 – Transcrição de um momento de grande grupo - Reunião da Manhã 14 de abril

(Sentamo-nos para dar início à reunião da manhã)

Eu – Olha, e hoje ninguém se quer inscrever?

N. – Eu quero-me inscrever.

Eu – Está aqui, querida.

N. – Eu quero-me inscrever. A caneta?

A. – Eu posso?

(inaudível)

A. – Nós primeiro precisamos de contar e eu quero-me inscrever.

Eu – Está bem. Então vá, começa pela Mi. e vai para a A..

(contamos a canção do Bom Dia)

Eu (para D. que está a falar com o Ai.) – Vou-te pedir para te concentrares, querido. Não é para falares com o Ai..

(continuamos a cantar o Bom Dia)

Eu – Muito bem, então N., vou precisar da caneta, querida. Obrigada, já se percebe que és tu, está bom assim. Vou pôr aqui, está bem?

A. – Também quero inscrever.

Eu – Então vai buscar ali um lápis ou uma caneta. Então, pensem lá o que estivemos a fazer ontem e quem quiser dizer alguma coisa...

D. – Espera espera! Bom dia ao pé do D..

Eu – Oh D.... Quem quiser dizer o que gostou de fazer ontem pode pôr o dedo no ar. Assistente, o nosso plano do dia?

T. – Eu é que faço o Contar, Mostrar ou Escrever.

Eu – Vai buscar o plano do dia, não está cá a M.M..

(inaudível, várias pessoas a falar)

A. – Benedita, posso-me inscrever?

Eu – Podes-te inscrever, mas agora vamos ouvir a Mi..

Mi. – Eu gostei de ontem treinar o teatro que eu e a M.L. vamos fazer.

Eu – O quê, querida?

Mi. – Eu gostei de treinar o teatro... (inaudível, várias crianças a falar)

Eu – Vocês vão fazer um teatro! Aaaaah

M.L. – Sim, já está ali o nosso nome e ninguém viu.

Eu – Gostei de ensaiar... Oh D., assim tenho de te tirar o *bostic*. Gostei de ensaiar o teatro.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo. Escrevo no diário. K. começa-se a rir)

Eu – K.. O que a Mi. disse tem graça, K.?

(M.L. pega na folha do Contar, Mostrar ou Escrever)

Eu – Não estamos nessa parte ainda. Queres-te inscrever? (M.L. acena que não com a cabeça) Então... (retiro a folha à criança e coloco no centro da mesa)

Ri. – M.L., pega na tua cadeira e vai para ao pé do Di., se faz favor.

T. – Podemos começar?

Eu – Mais alguém tem alguma coisa que queira partilhar com os amigos que fez ontem?

A. e Ai. – Humm....

Eu – A Mi. gostou de ensaiar o teatro com a M.L..

Ai. – Eu gostei de fazer a nave com o St..

Eu – Ok.

D. – E eu gostei também de fazer a nave.

K. – Tu nem fizeste a nave, D..

D. – Eu fiz uma nave.

K. – Mas foi hoje.

Eu – Se calhar fez ontem, K.. Tu estavas a ver o que é que toda a gente estava a fazer? (K. acena que não com a cabeça)

Eu – Ok, mais alguém? Mais alguém quer dizer alguma coisa? (N. levanta o braço) Diz N..

N. – Eu gostei...

Eu – Espera, deixa-me ouvir agora a N.. L..

N. – (impercetível)

Eu – Gostaste do quê N.?

K. – Benedita, ele disse que a minha nave é feia.

D. – Não disse nada!

Eu – Mas ele estava calado, K.. Não estava a dizer nada. Está na vidinha dele.

K. – Mas deitou a língua de fora para mim.

Eu (para D.) – *Concentra-te no bostic e no que estamos a dizer.* N. diz, querida, desculpa. Agora os amigos estão a ouvir.

N. – Porque meu pai tem camisola curta (impercetível).

Eu – Olha N., N., *o que é que tu gostaste de fazer cá na escola, ontem?*

N. – Humm... Eu gostei que o D. me empurrou.

Eu – *Gostaste que o D. te empurrasse?*

N. – Sim.

Eu – *Estavam a brincar ao quê?*

N. – Às escondidas.

Eu – *Ok, gostaste de brincar às escondidas com o D., então?*

A. – Empurrou-te para te conseguires esconder muito rápido.

Eu – Sim, se calhar foi isso. Brincar às escondidas com o D.. (escrevendo no diário).

N. – É, gostei que tu estavas a brincar às escondidas comigo. (para D.)

(A. bate com duas canetas na mesa)

Eu – *A., dá cá, querida.* (A. dá-me as canetas)

D. – Ela diz que gostou (inaudível).

Eu – *Gostou de brincar contigo às escondidas.*

(inaudível, várias pessoas a falar)

Eu – *Ok, então e o que é que nós fizemos ontem à tarde?*

(inaudível, várias crianças a falar)

Eu – Olha o que é que nós fizemos... *Oh Mt. e L., sentem-se.*

Mi. – Vimos as artes e...

(L. brinca com as canetas)

Eu – *Podes-me dar as canetas? L., não estás a ouvir? Dá cá isso* (L. dá-me o copo com as canetas)

M.L. – Do Picasso.

Mi. – Vimos as artes do Picasso.

Eu – Obrigada M.L., obrigada Mi..

Mt. – Eu falei...

Eu – *Estivemos a ver quadros do Picasso, não foi?*

A. – Sim! Olha, tu lembras-te da senhora que estava a chorar?

Eu – *Exatamente.*

A. – E aquele quadro com a folha e parecia (impercetível).

M.L. – Era aquelas lágrimas.

Eu – É, **era aquelas lágrimas**. Olha uma coisa, e vocês gostavam...

T. – Eu vi um pau deste lado.

Eu – **T.**, vai assoar o narizinho, querida. **Vocês gostavam de fazer umas pinturas assim como o Picasso?**

M.L. – Não.

D. e Ai. – Sim!

Eu – De replicar?

T. – Sim!

Mi. – Eu quero, eu quero!

Eu – **É? Gostavam de fazer isso?** Nós hoje não temos tempo porque já temos ginástica e temos muita coisa para fazer.

(inaudível, várias pessoas a falar)

Eu – Ok, então. (M.M. chega) Bom dia M.M.. Então nós um dia destes podíamos fazer isso. Pomos assim uma imagem de um quadro do Picasso ao lado, e vocês... Quem é que estava aqui?

(M. entra na sala)

M.L. – M.!

K. – M., (impercetível).

Eu – **T.**, **põe aqui as canetas, querido.**

T. – Mas o K. estava a tirar todas!

Eu – **Põe aqui, se faz favor.** (T. coloca o copo das canetas no centro da mesa) **Deixa aí as canetas. Então, vimos quadros do Picasso** (escrevendo). Olha...

Ri. – Ma....

Eu – **E de manhã o que é que estiveram a fazer?** Têm de pensar porque houve vários grupos a fazer coisas diferentes. Pensem lá o que é que vocês estiveram a fazer ontem de manhã. **Ma., o que é que nós fizemos ontem de manhã, querida, na biblioteca?**

Ma. – Já me esqueci.

Eu – Na biblioteca, o que é que estivemos a fazer? Eu, tu, o R., o St., o T....

Ma. – Já me esqueci.

A. – Também me esqueci.

Eu – Tu não estiveste comigo, na biblioteca.

(inaudível)

A. – ...quando estava com a V. fui para a biblioteca.

Eu – Ok, mas isso não foi de manhã, isso já foi à tarde.

M.M. – E nós estivemos contigo.

M.M. e M.L. – Nas esculturas.

Eu – **Pois foi, mas isso foi à tarde.**

M.M. – Hoje temos de pintar.

Eu – No tempo dos finalistas.

N. – Benedita.

Eu – Diz querida, diz N.. (N. não responde)

M. – (para Mi.) Recebi o teu email. Obrigada por não te esqueceres. Tu estás pronta para o primeiro ciclo, é só isso que eu tenho para te dizer. Tu e o teu irmão. Sim senhora. Não lhe dei recado nenhum, na manhã *clean*.

Mi. – Eu não me esqueci.

M. – Eu vi fofinha. Parabéns. Este foi o quadro que a tua mãe pintou?

Mi. – Foi.

(Ed. A.R. entra e fala com M.)

Eu – Então vamos lá fazer o plano do dia. **Ontem foste tu a fazer isso?**

(T. acena com a cabeça)

Eu – Então hoje é a M.M. a fazer. (T. dá o plano do dia a M.M. e pega na folha do Contar, Mostrar ou Escrever. **Volto a colocar a folha no centro da mesa, onde estava**) Espera aí, ainda não vamos fazer isso. **K., porque é que eu disse ao T. para esperar e tu foste logo tentar tirar isto?**

(inaudível)

M.M. – O que é que está escrito?

Eu – Então vamos lá ver o que é que estivemos a fazer ontem, M.M.. O primeiro diz continuar o projeto dos países.

M.M. – Continuar projeto dos países.

Mi. – Continuaram?

M. – K., estás a ouvir? Então vira-te lá para a frente.

Eu – **Ma., ouviste a M.M., querida? Ouviste?**

Ma. – Sim.

Eu – **É que és a única aqui que pode responder a isso.** Ela perguntou “Continuamos o projeto dos países?”.

Ma. – Sim.

Eu – **Sim**, estivemos a continuar, podes pôr verde.

M.M. – É bolinha verde?

Eu – É bolinha verde. D. levanta a cabecinha, querido, se faz favor. Obrigada. A seguir temos continuar projeto do espaço.

M.M. – Continuar o projeto no espaço.

Mi. – Sim, continuámos. Sim, sim.

M. – O que é que fomos fazer? Faz uma bolinha M.M..

Mi. – Cortámos as fotografias e imprimimos as fotografias dos livros.

M. – Pois foi, tirámos fotocópias e cortámos, não foi? Não cortámos os livros, isso seria blasfémia. S., assim não.

Eu – A seguir temos comunicações entre salas. O projeto da capoeira foi fazer a comunicação à sala da V.?

M.M. – Sim!

Eu – Sim, então podes pôr...

M. – Como é que correu M.M.? O que é que achaste?

M.M. – Bem!

M. – Foi muita giro.

M.M. – É aqui?

Eu – É aí sim.

(M. fala sobre a comunicação do dia anterior)

Eu – A seguir é o almoço...

M.M. – Almoço, correu bem?

M. – Mais ou menos! Eu já conversei com vocês, quando há coisas na sopa comem o caldo e não ficam a olhar para a sopa porque a sopa não vai desaparecer se vocês não a comerem. Eu até dei uma técnica aos amigos que estavam na primeira mesa que era pegavam na tigela e chupavam o caldo em vez de estarem a comer à colher, quando tem muitas couves. No entanto...

Ai. – Eu gosto das couves.

M. - ... só uma nota mental...

Mi. – Parecia massa!

M. – Aquilo era lombardo.

(segue-se uma breve conversa sobre a sopa, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – Ah, e à tarde, o que é que nós fizemos?

M.M. – As esculturas!

Eu – Isso foi no tempo dos finalistas. O que é que nós fizemos aqui na sala? Ontem foi tempo participado das...

Mi. – Artes.

Eu – **Artes**. E vimos...

M.M. – Vimos...

M. – Espera espera espera. K., o que é que fizemos ontem á tarde no TC das artes?

M.M. – Não digam.

Mi. – Ninguém diz.

M.L. – Eu sei.

M.M. – Eu sei.

M. – Parem, toda a gente que sabe fica caladinho. Vamos tentar que os outros, que nunca falam, falem. Tu recordaste do que fizemos ontem no TC das artes?

Ai. – Nope.

M. – À tarde? Com a Benedita? No computador? O quê?

K. - (inaudível)

M.- Não, isso a coisa que a mãe do T. mandou era para o projeto dos países, não teve nada a ver com o TC das artes.

K. – Não sei.

M. – Não sabe, mas sabe sabes uma coisa? É que tu estavas cá. Tens 5 anos e estavas cá.

Eu – E nós já falámos sobre isso hoje também.

M. – Não é só estar, querido, a cabeça também tem de estar cá.

(T. tenta tira a folha do Contar, Mostrar ou Escrever)

Eu – **T., já te pedi para esperares, querido.**

M. – T., tu lembras-te?

T. – O quê?

M. – Do que nós fizemos ontem no TC das artes?

T. – A ver imagem do Picasso.

M. – Palmas para o T.

(as crianças batem palmas. Inaudível, várias pessoas a fazer sobre o que vimos do Picasso. Segue-se uma conversa entre M. e Ri. sobre como ontem saíram da escola cansadas. Depois voltam a falar sobre o almoço de ontem que foi muito barulhento. M. fala sobre a quantidade de papel que as crianças gastam para secar as mãos.)

Eu – Então, hoje... Olha, ainda não mudei ali o dia.

M. – Importaste de te sentar como deve ser?

Eu - **Oh Ai....**

M. – Pode ser um, dois não há problema. Agora cinco...Ah e depois há outra coisa. É que vocês enfiam a mão lá para dentro. Não enfiem a mão lá para cima. É só verem. As folhas estão todas assim em zigzag. Se vocês puxarem devagarinho, elas caem todas. Não é preciso porem lá a mão.

Mi. – Posso dizer uma coisa?

M. – Diz. K., já chega!

Mi. – Um dia eu fui à caixa e não havia mais dois.

Eu – Pois é, **agora anda muitas vezes a faltar papel**. (Cr. chega à sala) Bom dia Cr.. (inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – Ok, olha podemos...

M.M. – Posso dizer uma coisa?

Eu – Diz lá M.M..

M.M. – Eu um dia apanhei os papeles que estavam no chão.

Eu – Sim, se vemos papéis no chão podemos apanhar, mas também se quem deixar cair apanhar o seu próprio papel, também é muito mais fácil.

M. – Eu apanho muitas vezes e não sou eu que os deito para o chão.

Ri. – Pois.

Eu – Pois. Olhem, vamos então falar do nosso plano do dia de hoje. Ainda não mudámos o dia ali no nosso calendário, mas ontem foi dia 13.

R. – (a entrar na sala) Hoje é dia 14!

Eu – Obrigada R.. **Chegou agora e já está em cima do assunto**.

Ai. – Eu também já sabia.

Eu – É 14 de, **qual é o mês em que nós estamos?** Não digas R....

M.M. – Abril.

R. – Abril!

Eu – **Abril**, **sim senhora**.

Ai. – A minha mãe está quase a fazer anos.

Eu – R., vai ali para ao pé da Ri.. Olha ao pé da Ri.. Ora e hoje é quarta-feira. **O que é que nós agora fazemos à quarta-feira, que costumava ser à quinta-feira?**

Ai. – Artes?

Eu – De manhã, agora.

Ai. – Ginástica?

Eu – Ginástica.

Ai. – Desporto!

Eu – Olha e hoje, o projeto da capoeira já estamos todos cá, não é?

(inaudível, várias pessoas a falar. M. diz que se calhar não temos tempo para a comunicação da capoeira)

Ri. – Oiçam o plano do dia.

Eu – E hoje à tarde é dia do quê? Vejam lá. É a coluna do meio. D., olha para a coluna do meio.

Ai. – Coluna do meio.

R. – Artes.

T. – Animação cultural.

Eu – Diz, querido.

T. – Animação cultural.

Eu – Obrigada T., é isso mesmo.

M. – Mais uma salva de palmas para o T.!

(o grupo bate palmas. Inaudível, várias pessoas a falar)

Eu – Ok, então hoje na animação cultural vamos fazer mais um jogo, mas é um jogo diferente que eu vos vou ensinar.

T. – Jogo, jogo, jogo.

M.L. – (inaudível)

Eu – Não, é um jogo diferente, esse já sabemos. Podemos jogar no recreio, mas não é esse.

R. – São as canetas que eu dei?

Eu – Não sei, querido.

M. – São.

T. – Na sexta-feira a T***** (irmã) faz anos.

M. – Na sexta-feira dia 16! Pois faz. Depois queres fazer um presente para a mana?

T. – Os meus balões são cor-de-rosa e os dela são dourados.

M. – É? E tu queres fazer um presente para a T*****? (T. acena com a cabeça) Parabéns.

Eu – S., a In. está a falar contigo. Mg., a In. está a falar contigo. Aqui, ao pé de ti, querida, está a falar contigo. S., chega.

M. – A seguir vais sair daqui e vais para aquele lado. S, estou a falar contigo. Tens de ouvir a In..

(inaudível, várias pessoas a falar. Eu e M. falamos sobre se escrevemos ou não o vídeo no plano do dia)

Eu – Então vá, plano do dia fechado. T.... O que é que vamos fazer agora que já acabámos o plano do dia? O que é que vem a seguir?

T. – Contar, Mostrar ou Escrever.

Eu – Exatamente. E és tu hoje a chamar os amigos, pode ser? A primeira é a N..

T. – N., queres cotar, mostrar ou escrever?

Eu – Dá cá T., para o R. se inscrever.

N. – Mostrar.

Eu – Mostra lá N., então. A.. Mi..

N. – (impercetível) esta camisola.

Eu – Então e o que é que queres dizer sobre essa camisola? Fala-me lá sobre essa camisola.

Ri. – T..

N. – (inaudível)

Eu – Espera aí N.. Espera aí que os amigos ainda não estão prontos. S., D., quando estiverem prontos para a N. falar...

(as crianças calam-se)

M.L. – Já estamos prontos.

Eu – Já? Então vá N..

N. – Meu pai comprou esta camisola.

Eu – Foi o pai que deu, muito bem.

N. – (impercetível)

L. – E as calças são iguais.

N. – E tem aqui uma coisa no bolso, querem ver?

Ri. - N., esse papel acabaste de usar para limpar o nariz. Guarda lá no bolso para depois pões no lixo.

N. – (impercetível)

Eu – O pai também comprou os sapatos? Olha e as calças também são a condizer com a camisola. A., não estás a ouvir a N.. A seguir quero ver como tu fazes, quando ninguém te tiver a ouvir.

Ri. – Não fazes, é a última. É a última.

M.L. – Benedita, Benedita, Benedita, Benedita, (impercetível).

N. – E a camisola da Frozen.

Eu – Então mostra lá a camisola da Frozen.

(N. mostra)

Eu – **Estão a ver?**

M.M. – Ela tem muitas camisolas.

N. – Tenho muitas camisolas.

Eu – Porque hoje a N. ainda por cima está um bocadinho doente.

Mi. – Ela está um bocadinho doente?

Ri. – Está constipada.

Eu – **Está, não ouves a voz dela?**

Mi. – Então porquê vem para a escola?

N. – (impercetível)

Eu – Obrigada N..

N. – E as calças?

Eu – As calças já mostraste, estão a condizer com a camisola, têm o Mickey. **Queres dizer mais alguma coisa ou podemos passar para o R.?**

N. – Sim.

Eu – Então diz lá.

N. – O meu pai ontem (impercetível).

Eu – **O pai fez o quê na máscara?**

N. – O pai piscou máscara e (impercetível).

Eu – **Pois, o pai também tem de usar máscara, não é?**

N. – Sim.

Ai. – Toda a gente.

N. – Toda a gente tem que usar máscara.

Mi. – Até a M., até a Benedita.

Eu – É verdade.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

M.L. – Só as crianças é que não precisam.

M. – As crianças que tem mais de 10 anos têm já de usar máscara.

Mi. – Eu só uso no elevador.

Ai. – Eu não tenho mais de 10 anos, não não.

M. – Tem de ser em sítios fechados, não é Mi.?

St. – Eu tenho uma máscara dos tubarões.

(inaudível, várias pessoas a falar)

M. – Vou voltar a dizer! Vocês, crianças, não precisam de usar máscara na rua. Ok? Se vocês estiverem com cuidado, sem tocar nas coisas, sem falar com pessoas muito

próximas, todos os adultos têm máscara! Vocês não vão apanhar o covid. Verdade ou mentira?

A. – Sim, mas...

M. – A., não precisas de sentir essa coisa do “Sem a máscara na rua eu não estou protegida.”. Isso não é verdade. Se estiveres com calma...

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

A. – Ele tem medo que eu fico com corona.

M. – Toda a gente tem medo, amor, não é só o teu pai. Todos nós temos. E muitos de nós já apanhámos. Ou nós ou os pais.

Ai. – Eu já apanhei.

Eu – T. dá cá. (retiro-lhe o copo com as canetas)

(inaudível, as crianças falam sobre quem já teve covid e T. faz barulhos com a boca.

Eu – Calma T.. A N. já acabou de falar, agora é a M. que está a falar convosco.

M. – St., até pode ser que aches que sim, mas não querido.

(St. começa a chorar)

M. – Deixa só explicar aqui uma coisa que o S. percebeu mal e agora está a ficar aflito. Olha, quando nós apanhamos o que é que acontece? Temos de fazer o teste. Tu fizeste teste St.? St., explica só, fizeste um teste em que puseram o cotonete no nariz?

St. – Sim.

M. – Sim? Mas isso não foi quando foste para o hospital?

Ai. – Porque é que está a chorar?

M. – Porque ele ficou aflito.

M.M. – Eu já fiz, dois.

Mi. – Eu não fiz.

(inaudível, várias crianças falam ao mesmo tempo sobre se já fizeram teste da covid-19)

D. – Eu já fiz e tive de aguentar.

M. – Oh yes. Olha, sabes quantas vezes eu já fiz? Quatro.

Eu – Eu já fiz três.

Ai. – Eiii.

Mi. – Eu já fiz zero.

Ai. – St....

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – Olha, podemos continuar?

R. – M., M., M., sabes que a minha tia e o meu tio já tiveram covid.

M.L. – M., o D. já fez nove.

D. – Enganei-te.

M. – É, enganei-te...

Eu – Então vá, vamos continuar com o Contar, Mostrar ou Escrever. (para D.) **Podemos?**

K., **podemos?** Então vá T., pergunta lá ao R..

T. – R., queres contar, mostrar ou escrever?

R. – Contar.

T. – Então conta lá.

R. – Eu ontem fui, eu ontem fui, eu ontem fui...

Eu – (para T.) **Não estás a ouvir o R..**

T. – É por causa que ele não chega para lá.

Eu – **Não estás a ouvir o R..** (T. cala-se e olha para R.)

R. – Eu ontem fui à loja e comprei uns ténis novos.

(M.M. e A. estão a falar)

Eu – (para M.M.) **Ouviste o R.?**

M.M. – Sim.

Eu – O que é que ele disse?

M.M. – Que ontem foi ao jardim e...

Eu – Não, não ouviste o R.. K., tu ouviste?

K. – Foi comprar ténis.

Eu – Obrigada.

R. – E também comprei umas chuteiras.

Eu – **Umas quê querido?**

R. – Umas chuteiras.

Eu – Aaah, conta lá aos amigos o que são chuteiras.

K. – Eu sei.

M.M. – Eu também sei, é para jogar futebol.

(inaudível, várias crianças a falar)

T. – Não é aquelas coisas para correr? Que tem assim e depois faz assim para correr?

Eu – Sim, **é para correr melhor, por exemplo nos relvados.**

T. – Assim.

Ai. – Pitões é para agarrarem a relva.

Eu – **Exatamente.** Ok R.. **Queres dizer mais alguma coisa, querido?** (R. acena que não com a cabeça) Obrigada. **A., queres falar?** (A. acena com a cabeça) T. pergunta lá à A., querido.

T. – Mas a A.... A A. era a segunda.

Eu – Sim, mas como a A. não estava a ouvir a N., a Ri. disse que a A. ficava para o fim.

T. - A., queres contar, mostrar ou escrever?

A. – Contar.

T. – Então conta lá.

A. – O meu pai (inaudível).

Ri. – Oh A., tem de ser um pouco mais alto, amor. Quando estás a conversar com as tuas amigas a gente só ouve a tua voz, quando chega tua vez para contar, mostrar ou escrever, falas baixo.

A. – Ontem o pai, à noite...

Eu – **S., ouve a A..**

A. – O meu pai ligou ao avô para ele me vir buscar muito cedo.

Eu – Não percebi, querida. **O teu avô vem-te buscar cedo?**

A. – Vem buscar-me depois do almoço.

Eu – **Ahh, depois do almoço?**

A. – E eu vou a casa dele fazer uma canção.

Eu – **Muito bem.**

T. – Benedita, Benedita...

Ai. – Benedita, posso ir beber água?

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

A. – E também à noite, quando o pai foi (inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – **Ontem o quê A.?**

A. – O meu pai...

(M. fala com C., não se ouve A.)

Eu – A., podes repetir um bocadinho mais alto?

A. – Do que eu falei?

Eu – Quando disseste “ontem à noite...”.

A. – Ontem à noite a minha mãe foi fazer uma coisa comigo.

Eu - **O quê? O que é que a mãe foi fazer contigo?**

A. – Fomos jogar ao quatro em linha. Eu ganhei uma coisa porque eu ontem comi McDonalds e já não me lembro do nome, só que era um castelo que estava dentro do mar e era um senhor que tinha uma máscara toda azul.

Mi. – Coitadinhos dos peixinhos, estão com a água suja.

M. – Olha, nunca vi ficarem com a água suja tão rápido, não percebi porquê.

Ai. – Ya, são malucos.

M. – Não tem a ver com serem malucos, mas eles foram lavados há duas semanas.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – Ai, podes ir beber água, querido. A. obrigada, querida.

M. – Olhem, eu só queria dizer uma coisa. Sobre o Picasso... Vocês por acaso querem fazer mais alguma coisa com os quadros do Picasso, faz sentido?

Mi. – Queremos desenhar.

M. – Vocês querem desenhar?

Mi. – Ou pintar.

M. – Combinado. Amanhã, a Benedita vai imprimir os quadros e vocês decidem o que querem fazer. Se desenharm, se pintarm... Quem quer faz.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – Quem quiser pode beber água, já acabou a nossa reunião.

(as crianças levantam-se. A gravação termina.)

T8 - Transcrição de uma interação de pequeno grupo – Pesquisa na ótica do projeto dos países (15 de abril)

(Estou na biblioteca com T., R. e St. para continuarmos o projeto dos países)

T. – Eu entrei no portazinho.

Eu – T., ainda não estamos no computador.

T. – Entrei no portazinho.

(Desligo o ecrã do computador)

T. – Meeee..

Eu – Tu não estiveste cá da outra vez, certo? Portanto o R....

Ma. – Estou aqui!

Eu – Ah, chegou a nossa Ma.! Anda querida.

Ma. – Desculpa, estive ali a fazer um desenho. Do Picasso.

Eu – E muito bem, e muito bem. Olha...

Ma. – Desenhei o desenho da mulher do Picasso.

Eu – Era a namorada do Picasso que tu fizeste?

Ma. – Sim. (Senta-se connosco à frente do computador)

Eu – Olhem, em primeiro lugar, eu quero agradecer ao R., ao St. e à Ma. que...

T. – Pim pim pim pim.

Eu – Que estiveram muito bem no outro dia a ver as coisas de Espanha. Estiveram os três muito concentrados, a escolher o que é que queriam guardar.

T. – A mãe já me disse duas coisas.

Eu – Pois é, nós estivemos a ver as coisas da tua mãe. E agora, como eles estavam super concentrados, vamos...

T. – Eu quero ver as coisas da minha mãe, eu quero ver as coisas da minha mãe.

R. – Benedita, sabes o que é que o Marley me fez?

Eu – Sim, vamos ver T..

R. – Queres ver?

Eu – Agora não R.. Agora não quero ver isto também (retiro a revista que T. tem na mão). O que é que a mãe do T. nos mandou da outra vez? O que é que nós estivemos a ver, R.?

R. – Pa, os países, os clubes.

Eu – Sim, mas estivemos a ver de um país, não foi? Qual é que era o país?

R. – Espanha!

Eu – Era Espanha, muito bem.

St. – Espanha.

Eu – Então e o que é que nós estivemos a ver de Espanha, St.?

T. – Oh Benedita...

R. – Castelos!

Eu – (para T.) Ouve. Nós estamos a falar para ti que não estavas cá, por isso ouve os teus amigos.

St. – Castelos!

Eu – Exatamente.

R. – Castelos.

St. – E vimos...

R. – Campos de futebolis.

St. – Campo de futebolis sim. E também...

Eu – Estádios, monumentos, e mais?

R. – Comida!

Eu – Comida! E qual foi a comida que vocês escolheram, lembram-se?

St. – Ah eu escolhi croquetes.

Ma. – Eu também escolhi croquetes!

Eu – Cro...

R. – Croquetas! Croquetas!

Eu – Croquetas, muito bem R.. Croquetas. Exatamente, escolheram os três croquetas, não foi?

St. – Sim.

Eu – E os clubes de futebol, quais é que vocês escolheram?

R. – Real Mad... Real...

Eu – Sim...

St. – Real Madrinho.

R. – Atlético!

Eu – Atlético de Madrid... Falta um, mas o St. vai dizer.

St. – Real Madrinho...

Eu – Real Madrid, Atlético de Madrid e... Não digas R.. Ba...

R. – Bar-

Eu – Não digas, não digas.

St. – Bar...

Eu – Ce....

St. – Ce...

Eu – Barce... Tu lembras-te Ma.?

Ma. – Barceiro!

Eu – Barcelona. Barcelona.

Ma. – (impercetível)

R. – É a equipa do Messi.

Eu – Exatamente, exatamente. Olha, e os monumentos, quais é que vocês escolheram?

Não têm de se lembrar dos nomes, mas como é que eram os monumentos? Vamos explicar aqui ao T..

St. – Aaah...

Ma. – Eu já não me lembro.

Eu – E tu R., lembras-te dos monumentos? Houve um que e escolheste, lembras-te, que a fotografia estava de noite...

St. – Eu escolhi o Star Wars.

Eu – Não, mas isso não foi de Espanha.

St. – Isso foi, foi quando...

R. – Escolhi aquilo do St., da estrela.

Eu – Ah?

Ma. – Aquele azul!

Eu – Sim, era...

Ma. – Eu também escolhi!

Eu – Pois foi, era um palácio.

R. – Sim.

Eu – Que se chamava Alcazar de Segóvia.

Ma. – Sim, havia lá o rei e a rainha e tinham um filho.

Eu – Exatamente, exatamente.

Ma. – Mas já morreram.

Eu – Sim, já morreram. Muito bem, Ma.. E o outro acho que foi o R. que escolheu.

Ma. – O T. não está atento.

Eu – (para T.) Isto é para ti. Isto que nós estamos aqui a falar é para ti. Porque nós já sabemos, nós estávamos cá no outro dia. Olha e vocês lembram-se daquela igreja muito grande que o R, também escolheu?

Ma. – Sim.

Eu – Eu agora vou mostrar aqui a fotografia, porque eu estive aqui com o St. no outro dia...

T. – Não consigo ver...

St. – Oh R. e Ma., eu não consigo ver.

Eu – Então vá, Ma. tens de te sentar, querida. E nós estivemos aqui a juntar tudo. Vamos aqui escrever... Não carregues aqui, se faz favor, se não via dar erro.

St. – Vou só apontar aqui.

Eu – Nós estivemos a juntar tudo aquilo que nós estivemos a falar no outro dia e vocês escolheram. Por isso agora vamos mostrar as imagens ao T.. (abro o documento no computador) Olhem e hoje ainda temos coisas para ver das famílias... Ai espera aí que isto não está a abrir.

St. – T., T., T..

Eu – Então, já temos aqui o documento com as coisas de Espanha. Falta juntar as palavras, não é? Que nós também já sabemos.

St. – Sim e nós vamos mostrar os castelos.

Eu – **É**. Aqui temos um palácio...

St. – É o meu, é o meu!

Ma. – Eu também escolhi.

St. – Eu também escolhi.

T. – Eu só quero falar uma coisa.

Eu – Diz. Vamos então ouvir o T..

T. – Quando eles comem isto eles dizem crocante.

Eu – **É, isto é crocante. E como é que se chamam?**

R. e St. – Croquetas.

Eu – **Croquetas, muito bem.** E são muito parecidas com os nossos croquetes. **E o que é que se pode pôr nestas croquetas?**

R. – Eu gosto de croquete.

St. – Eu também.

T. – Croquetes são mais escurinhos, estas são mais claras.
(inaudível, todos a falar ao mesmo tempo)

Eu – Mas olha, estas são um bocadinho diferentes dos croquetes.

T. – Olha, volta aqui.

Eu – Aqui?

T. – Aqui, sim. Tem uma música com este castelo.

Eu – **Uma quê, uma música?**

T. – Sim, que eu já vi com a minha mãe.

Eu – **Ah, muito bem.** Este aqui é o palácio Alcazar de Segóvia. E este é a Catedral de Sevilha.

T. – Eu também quero ver o quarto.

Eu – **O quarto? Este?**

St. – Uau este aqui (inaudível)

Eu – **Este aqui são os clubes de futebol.** Aqui temos... Espera espera, deixa o St. dizer.

T. – Ele é o rei da bola, ele é o rei da bola de futebol.

St. – Este é o...

Eu – **St., sai lá de cima da mesa, querido.** Este é o...

St. – Este é o... o... Cristal rei.

Eu – **Não, este é um dos clubes de futebol de Espanha.** Aqui temos o Real Madrid, o Barcelona e aqui o Atlético de Madrid.

St. – Vai lá para os castelos para eu mostrar uma coisa ao T.. Oh T. olha, aqui consegues ver toda a cidade que a Benedita já me disse.

Eu – **Exatamente St..** Aqui (inaudível, T. e St começam a falar)

T. – Este parece o castelo da Disney.

Eu – Sim, por causa do telhado azul. Então, o que eu vos queria perguntar... Nós ainda não vimos tudo o que as famílias mandaram.

R. – Nós ainda não escolhemos qual castelo.

Eu – Não têm de escolher, querido. Vocês já escolheram estes dois, podem ficar os dois.

T. – Eu gosto disto, sabias? (apontando para as croquetas)

Eu – Eu também adoro isso, estava-lhes a dizer no outro dia que quando foi a Espanha fartei-me de comer croquetas.

T. – Eu até já estou com fome e já quero comer isso.

Eu – É, então vamos já mudar para não ficarmos todos cheios de fome. As famílias já nos mandaram...

T. – Essa é a bandeira do St..

Eu - ...algumas coisas sobre o Japão, sobre a Ucrânia e sobre Portugal que também foi a mãe do T..

T. – Isso isso essa foi a que a minha mãe mandou?

Eu – Sim, tudo isto que estamos aqui a ver foi a tua mãe que mandou. E ela mandou muito mais coisas, mas isto foi o que eles escolheram, que gostaram mais de tudo o que vimos.

Ma. – Benedita, às vezes estou com a barriga a doer.

Eu – **Estás agora, querida?** (Ma. acena com a cabeça) **Queres ir à casa-de-banho, Ma.?**

Ma. – Não.

(inaudível, St., T. e R. estão a falar sobre as croquetas)

Eu – Olhem agora uma coisa. As famílias já nos mandaram coisas sobre Espanha, que nós já vimos, mandaram-nos coisas sobre Portugal...

T. – Pium pium pium.

Eu – (tocando no braço de T.) **Ouve.** Mandaram-nos sobre Portugal, Japão e Ucrânia. **O que é que vocês querem ver hoje?**

Ma. – Ucrânia.

R. – Por... Não.

St. – Eu vi ali coisas de Portugal.

Eu – Senta-te lá ali, querido. St., hoje queres descobrir mais sobre...

T. – Eu queria falar uma coisa.

Eu – Então diz lá T..

T. – Eu queria falar que quando eu chegar à sala eu posso levar aquela coisa?

Eu – Podes o quê, querido?

T. – Eu posso levar aquele caderno?

Eu – O caderno? Não sei, querido, não sei porque é que isto está aqui.

T. – Isso é uma lista para ver os triciclos.

Eu – Está bem, depois perguntamos ali à Ve. se podes ficar com isto, está bem? Eu não sei se isto é de alguém.

T. – Deixa ver.

Eu – Agora não. Então vá, vocês querem ver o que as famílias mandaram...

Ma. – Ucrânia!

Eu – A Ma. quer Ucrânia. O R. quer...

T. – Japão, Japão.

R. – Japão.

Sr. – Eu quero Japão, Japão, Japão.

Eu – Ok.

(inaudível, todos a falar ao mesmo tempo)

Eu – Olha, olha, eu já ouvi o que tu disseste, T.. Eu ouvi que tu querias o Japão, e tu também, e tu também. Ótimos, ainda bem que estão os três de acordo. Ma., hoje vamos então ver o Japão e amanhã Ucrânia, está bem?

Ma. – Está bem.

Eu – Então vá, quem mandou coisas sobre o Japão foi a mãe da nossa amiga A.. Ah, por acaso, antes de...

R. – Eu gosto muito da A..

T. – Vai-me doer a perna se eu ficar aqui.

Eu – Então põe-te direito, querido.

T. – Mas assim ou eu fico em pé ou fico sentado.

Eu – Como assim? Podes ficar em pé também, mas depois vais dizer “Estou cansado, estou cansado, estou cansado.”. Então vá, vou fechar aqui as nossas coisas de Espanha.

T. – Quem mandou?

Eu – Foi a mãe da A.. Eu vou aqui mandar do meu telemóvel o que ela mandou.

St. – A banana, a banana. A banana, a banana.

T. – Parabéns a você.

Eu – Então vá, o que a mãe da A. mandou. (St. mexe na cortina e eu **pego na mão dele, colocando-a no seu colo**) **Oiçam**. O que a mãe da A. mandou não é...

T. – Parabéns à banana.

Eu – **Posso T.?** (T. cala-se e acena com a cabeça) Ok, obrigada. Então, o que a mãe da A. mandou não faz parte daquilo que nós dissemos que queríamos descobrir, mas ela achou interessante e era uma coisa que sabia sobre o Japão. Vou-vos mostrar para vocês verem se também acham interessante para o nosso projeto ou não. Pronto, já temos aqui o email. A mãe da A. enviou-nos dois *sites*.

R. – Dois *sites*?

T. – A minha mandou quantos?

Eu – **A tua não mandou *sites*, mandou documentos com coisas que ela sabia**. E então eu vou dizer o que diz aqui. O título é “Conheça 5 animais simbólicos japoneses e os seus significados”. Então e o que é que isto significa? Significa... **Oh menino St. deixe lá o meu telemóvel**.

T. – Camelos, camelos são japoneses.

St. – Camelos.

Eu – **Não**. Vou ler o que diz aqui (leio o texto inicial do *site*). Ou seja, os japoneses, quando veem, por exemplo, este peixinho, eles têm um significado para este peixe. Este chama-se a carpa que se diz *koi*.

St. – *Koi*.

T. – *Koi*?

Eu – ***Koi***, em japonês. E a carpa, ou *koi*, quando eles veem este animal, para eles representa a força e a determinação. **E vocês sabem porquê?** A mãe da A, contou-os esta lenda.

T. – Como é que chama peixe em japonês?

Eu – Peixe não sei, mas carpa é *koi*. Então vou-vos contar uma história, os japoneses têm uma lenda que é assim: (conto a lenda da carpa que nadou contra a corrente e foi recompensada transformando-se em dragão).

St. – Aaah, não acredito.

Eu – E por isso é que a carpa *koi* representa a força e a determinação. Mas existem outros animais...

T. – O quê?! Eu acho que vi o dragão.

Eu – Isto é uma carpa, olha.

T. – Mas também parece o dragão, também parece.

Eu – É.

(St. volta a mexer nas cortinas)

Eu – Para St., para. Olhem, e também temos aqui outro animal que é o grou.

Ma. – Ele transformou-se nisto?

Eu – Não não, transformou-se num dragão. E este grou que se diz tsuru...

St. – Tsuru, eu nunca ouvi um nome desses.

Eu – Eu também não, nunca tinha ouvido. Eles acreditam que esta ave dá sorte e paz, que dá saúde, dá fortuna, dá felicidade...

St. – E isso... Aaaah, isso é feito de papel?

Eu – É.

St. – Não sabia.

Eu – Isto é uma técnica que se chama Origami

R. e St. – Origami?

Eu – E é uma técnica japonesa. É assim, eles só com uma folhinha de papel, só uma folha, conseguem fazer isso, já viram?

St. – Uau.

Eu – Nós um dia destes podíamos fazer isto, podíamos fazer origami.

St. – Sim, podíamos fazer origami.

Eu – Sim, podíamos.

R. – Sabes qual é um país que eu queria aprender?

Eu – Qual?

R. – Miscatanês.

Eu – Não sei o que é isso, querido. (Depois para T. que está a ver os livros numa estante)

Anda para aqui T.. Sabes o que é um origami?

T. – Não sei...

Eu – Não sabes? O St. vai-te dizer. O que é que é origami, St.?

St. – Onigani é os grou.

Eu – Pode ser ou pode não ser. O que é origami, R.?

R. – É uma animal que está muita só...

Eu – Origami é esta técnica que os japoneses utilizam... Para quieto. Não estás a ouvir nada do que se está aqui a passar, mas depois queres que te faça um resumo do que falámos. Tu é que tens de ouvir aquilo que estamos a dizer. Vá, volta para ali. (T. volta

a sentar-se) Então origami é quando uma pessoa pega numa folha de papel e dobra dobra dobra, sem cortar, sem colar nada, só com uma folha de papel consegue fazer assim estes animais. Consegue-se fazer pássaros, consegue-se fazer sapos...

R. – Águias.

Eu – Águias também.

T. – Mas ele desenhou...

Eu – Isto é um papel que já tem esse padrão.

St. – Eu quero que tu faças lá na sala. Quero que faças lá na sala um papel de águia.

Ma. – Eu também!

R. – Eu também.

Eu – Ok queridos, podíamos sugerir ao grupo, fazer origamis.

Ma. – Eu quero um unicórnio!

Eu – É? Vamos ver... Primeiro eu ainda tenho de aprender para vos mostrar como se faz.

(St. para a gravação)

T9 - Transcrição de uma interação de pequeno grupo – Conversa e realização de registos na ótica do projeto dos países (19 de abril)

Ma. – O livro que eu vi na televisão (impercetível).

Eu – Ok, então a Ma. viu o Noddy em que eles faziam um livro e achou que era uma boa ideia nós também fazermos um livro, é isso?

Ma. – Humm.

Eu – E tu T., o que é que tu achas? Concordas com a ideia do livro? (T. encolhe os ombros) E tu St.? Eu quero ouvir todos.

St. – Huumm...

Eu – O R., quando nós falámos sobre isso ele estava mais inclinado...

T. – Eu vou dizer.

Eu – Diz lá, então.

T. – Livro.

Eu – Ok, queres o livro. E tu St.?

St. – Eu quero aah... não sei.

Eu – Concordas com a ideia do livro?

St. – A-a.

Eu – Então o que é que queres fazer? É assim, o R., o T. e a Ma. querem o livro. Podes dar mais alguma ideia, mas se eles não mudarem de ideias em princípio fica o livro.

St. – O livro.

Eu – Queres o livro? Ok. E eu agora vou-vos explicar também uma coisa... A Benedita... Vocês sabem que eu não vou ficar cá para sempre até ao final do ano, não é? (T. levanta-se e vem me dar um abraço. Abraço-o de volta.)

St. – Para sempre? leeeeeiii.

Eu – Não, eu não vou ficar cá para sempre. (T. volta a ir sentar-se) Eu, aliás, estou-me quase a ir embora desta escola.

(as crianças ficam em silêncio durante algum tempo)

T. – Faltam quantos dias?

Eu – Faltam duas semanas. E por isso, como eu ainda quero acabar este projeto convosco, porque nós começámos a fazer isto juntos, nós temos de começar a fazer o nosso livro...

T. – Já sei. Posso falar?

Eu – Diz.

T. – Quando tu não estás aqui nós podemos... tu podes ficar, nós podemos dormir e quando ficares aqui nós podemos fazer o projeto. Mas quando não estás aqui não podemos, mas aqui ninguém sabe.

Eu – Ahah não é preciso dormirmos aqui. Vamos fazendo o projeto juntos e eu faço convosco, e vamos começar a fazer o nosso livro para mostrar aos amigos enquanto eu ainda cá estou, está bem?

T. – Está.

Eu – Então agora vamos ver... Eu já trouxe aqui todas as imagens que vocês escolheram de Espanha. E trouxe aqui as imagens das palavras que vocês aprenderam a dizer em espanhol.

(as crianças começam a ver as folhas e a falar)

St. – Eu quero a mota.

T. – Essas são as folhas que vocês fizeram que eu não vi.

Eu – Exatamente, que a tua mãe mandou. Os amigos depois mostraram-te no outro dia.

Ma. – Eu quero este.

St. – Eu escolhi este.

Eu – E como é que isso se chama, lembras-te?

St. – Croquetas.

Eu - Exatamente St.!

(inaudível, as crianças conversam entre si sobre o que cada um quer fazer)

Eu – Então vá, podem começar a cortar esses que escolheram. Depois eu já tenho aqui as palavras para vocês escreverem e juntarmos tudo, está bem?

St. – Este também é?

Eu – Sim, que palavras é que achas que essa é? Das que aprendemos?

Ma. – Olá!

St. – Olá.

Eu – Olá, quem em espanhol é hola.

T. – Rápido rápido rápido. Vou cortar rápido.

St. – Ei, a minha é bueda forte!

Eu – O quê, a tesoura?

St. – Sim, a minha.

(St. deixa cair um pedaço de papel no chão, olha e depois olha para mim)

Eu – Apanha, querido.

(as crianças continuam a cortar)

Eu – Depois temos de ver como vai ser a capa do nosso livro, o que vamos lá ter... Mas agora vamos cortar para ver mais ou menos o que já temos.

St. – Olha Benedita!

Eu – Boa, querido. Já temos um olá.

Ma. – Uuuuh (mostrando o que já cortou).

Eu – Boa. Olha, e como se chama este clube, quem se lembra?

T. – Deixa tentar falar. Aaaah.... Aaaaah...

Eu – Ba....

St. - ...nheira.

Eu – Não, isso é o que estás aí a cortar. Isto é Barce...

Ma. – ...leiro!

Eu – Barcelona.

T. – Barcelona.

Eu – Barcelona, que é o clube da cidade de Barcelona.

T. – Este...

Eu – Este sabes qual é? É o Real...

St. – Madrid.

Eu – Exatamente.

T. – E este?

Eu – Este é o Atlético...

T. – Massim.

Eu – Madrid. É o Real Madrid e o Atlético Madrid.

T. – Acertei.

Eu – São os dois clubes da cidade de Madrid. Como nós em Lisboa também temos vários clubes de futebol.

T. – Este é o rei olha, tem uma coroa.

St. – Já está (entrega-me uma imagem)

Eu – Obrigada, querido. Olha, tenta cortar aqui esta parte branca. Olha, e depois o que é que vocês vão querer desenhar sobre Espanha?

T. – Não sei, eu quero ver as coisas.

Eu – O quê, querido?

T. – Eu quero ver as nossas coisas, as nossas bandeiras. É porque eu já tinha saudades das nossas bandeiras.

Ma. – Mas nós estamos sempre com elas, olha.

Eu – Exatamente, Ma.. Estão sempre aqui na nossa capinha.

St. – Agora é a banheira. Bañera bañera.

Eu – Bañera, muito bem St., ainda te lembras como é que se diz.

St. – Eu hoje lembro-me de tudo.

Eu – Todinho, este rapaz tem uma cabecinha! E como é que se dizia mota, lembras-te? Mota foste tu que quiseste aprender.

T. – Eu também tenho uma cabecinha.

St. – Mota.

Eu – Não...

St. – Moto, moto!

Eu – Boa St.!

(inaudível, falam todos ao mesmo tempo)

St. – (mostrando a imagem de uma cara) Cara (em espanhol)

Eu – Boa St.! O St. vai sair daqui a falar espanhol.

St. – Eu hoje lembrei-me de todos os países!

Eu – Pois foi, de todas as palavras de Espanha.

T. – Achas que está bom Benedita?

Eu – Acho que sim, querido. Consegues cortar mais o branco?

T. – Não sei.

Eu – Tenta lá a ver se consegues. Se não conseguires fica assim.

St. – Já está, já cortei!

Eu – Boa.

St. – Posso outra folha? Posso cortar outra folha?

Eu – Olha, já não há mais nada para cortar. O que tu podes fazer é escrever as palavras que estavas agora a dizer.

St. – Quero escrever cara.

Eu – Boa. Então olha, está aqui, cara. Vou-te dar uma folha e vou fazer uma bolinha verde ao pé da palavra. É esta.

Ma. – Porque é que escreveste nas mãos?

Eu – Olha, porque não estava com o meu telemóvel e precisava de escrever uma coisa para me lembrar.

T. – Isto não dá para ver bem.

Eu – Dá, querido. O que é que é isto?

T. – Uma banheira.

Eu – Pronto.

St. – Eu vou desenhar isto.

Eu – Escrever, isto são as palavras que nós aprendemos em espanhol.

T. – (mostrando a imagem de um carro) Carro (em espanhol).

Eu – Carro é uma maneira de dizer, também pode ser coche.

St. – Coche coche.

(Ma. mostra aquilo que cortou)

Eu – Boa Ma..

Ma. – Agora o que é que eu vou fazer?

Eu – Agora podes escrever aquilo que estiveste a cortar, queres?

Ma. – Como é que eu faço isso?

Eu – Então vá, o St. vai escrever as palavras. (rasgo a folha ao meio)

St. – Aaaaah rasgaste.

Eu – Sim, não faz mal. Então vá, o St. escreve estas e a Ma. escreve estas.

T. – Oh St. qual é que achas que é o carro? Qual é que achas que é o carro Benedita?

Eu – Então fazemos assim? A Ma. escreve... Como é que se chama isto Ma?

T. – Benedita.

Eu – Espera aí, querido.

Ma. – Aaah ahhhh, croquetes!

Eu – Muito bem, croquetas.

St. – Estou a desenhar aqui muito bem.

Eu – Boa, tenta só fazer um bocadinho mais pequenino.

St. – Ups, risquei um bocadinho.

Eu – Não faz mal. Então a Ma. vai escrever croquetas e isto. Lembram-se como é que isto se chamava? O St. dizia que tinha mau aspeto.

T. – Piza.

Eu – Não, chama-se tortilha de batatas.

T. – Posso falar uma coisa?

Eu – Claro.

T. – St., não faz mal olha, quando acabares o desenho fazes assim e depois fica parecendo um quadro.

St. – Como?

T. – (impercetível). Olha, onde é que está o carro?

Eu – Está aqui. Ah-ha, descobri. E então o nosso amigo T. vai escrever “Monumentos”.

T. – Opá, volta aqui cadeira!

Eu – Ma., as tuas palavras são as que estão sublinhadas a roxo. T., vou sublinhar as tuas a laranja, ok? Pronto, assim. Laranja é o que o T. vai escrever.

St. – Benedita... Benedita, olha eu sem querer fiz isto e agora huumm...

Eu – Não faz mal olha, agora escreves em baixo. Lembram-se dessa letra?

T. – Benedita, eu escolhi esta cor.

Eu – Queres escrever em preto? Está bem.

T. – Mas como é que eu faço laranja?

Eu – Não, laranja é o que está aqui. O que está sublinhado a laranja é o que tu vais escrever. Que é o Alcazar de Segóvia.

T. – É um A, é um A. Eu acho que é um A.

Eu – Exatamente, é um A.

St. – Quero dourado. Dou, ra, do.

Eu – Vais escrever banheira em dourado?

(St. acena com a cabeça)

Eu – Quem é que se lembra qual é que era a letra....

T. – Ai eu quase que desenhei, a folha fez assim e eu quase que desenhei.

Eu – Mas está bem. Agora é um A. Boa St..

T. – Pronto. Pronto.

Eu – Mostra. Boa. Olha, tenta agora fazer mais pequenino.

T. – O A está pequeno.

Eu – Qual O?

T. – Eu falei o A.

Eu – Aaah, o A.

St. – Eu já... Eu aqui paro?

Eu – Sim, podes fazer agora um tracinho como está aqui.

St. – Já fiz.

Eu – Ah, está aqui, boa. Então agora podes escrever coche. Carro, coche.

St. – Coche.

Eu – Isto quer dizer “ou coche”.

(inaudível, várias pessoas a falar, St. levanta-se do seu lugar)

Eu – Anda lá para aqui, querido.

St. – Olha aqui.

Eu – O quê?

St. – Olha o que eu vou dizer. Okay.

Eu – Okay, isso é inglês. Então e o coche? Carro ou coche.

St. – Não quero desenhar o coche.

Eu – Porquê? Coche também é carro, que foi o que tu escolheste. Vá, escreve lá para irmos para a ginástica.

St. – Então vou mudar de cor.

Eu – Ok.

T. – Olha o que eu fiz.

Eu – Não faz mal.

T. – Fiz uma bola. Porque é que eu fiz uma bola?

Eu – Não faz mal, faz agora o E.

St. – Onde é que eu estava?

Eu – Aqui, coche.

(St. Começa a escrever o que está na folha.)

Eu – Exatamente, C... Ma., muito bem. Agora só falta o A e o S. Croquetas.

T. – Croqutxi.

Eu – Não, croquetas, porque é espanhol.

T. – Porque é que eu sempre erro?

Eu – Oh T., sabes muito bem que isso não é verdade.

T. – Ai, o que é que eu faço agora?

Eu – **Posso sugerir uma coisa?** Escreves agora em baixo e depois cortamos aqui e este não se vai ver. Boa? (T. acena com a cabeça) Então vá, escreve agora aqui Segóvia.

Ma. – Benedita, Benedita, Benedita.

Eu – Diz, querida.

Ma. – Benedita, sem querer me enganei.

Eu – Mostra.

Ma. – Fiz três, me enganei.

Eu – Ok. Sabes o que é que podemos fazer agora? Cortamos assim um bocadinho de folha e pomos por cima.

St. – Benedita, enganei-me!

Eu – Diz, querido.

T. – Toda a gente se engana aqui?

St. – Com o S.

Eu – **Isso é um E.** Então espera, vamos fazer também um remendo aqui.

T. – Opá eu desisto. Eu desisto. Eu estou com vontade já de rasgar esta folha.

Eu – **Calma T..** Espera aí, eu já te vou ajudar.

T. – Mas é que olha (impercetível)

Eu – Então, falta Segóvia. Faz aqui em baixo. Faz lá aqui o E.

T. – Opá mas (impercetível).

Eu – O quê, querido?

T. – Se eu fizer aqui o E (impercetível).

Eu – Eu já te vou aí explicar, deixa-me só ajudar aqui o St..

Ma. – Tens de fazer com calma. Olha como é que eu estou a fazer. Eu também me enganei. Me enganei e não faz mal.

T. – Para que eu agora estou zangado.

Eu – **Boa St., coche.** Agora moto.

St. – Moto? Moto!

T. – Estou zangado.

Eu – **Então diz lá, querido, o que é que estás a fazer? Estás a fazer outra vez o “de”?**
(inaudível, falo com T. e St. faz barulhos com a boca)

St. – Lá em casa sou muito destratado.

Eu – És muito quê?

St. – Desnatrado.

T. – Ele tem aquela mota pequena que tu tinhas.

Eu – Sim, é o que ele vai agora escrever: moto.

St. – Aaah, isto é vermelho?

Eu – Castanho.

St. – Eu quero vermelho.

Eu – Não há, querido. Deixa ver se há aqui.

(inaudível, todos a falar ao mesmo tempo)

Eu – Boa Ma, tortilha.

T. – Então esta é do St., esta é minha, esta é tua?

Eu – A do St. está ali, noutra folha.

T. – Então esta é da Ma.?

Eu – Sim, o que está a roxo é o que a Ma. está a escrever.

T. – E esta é minha?

Eu – Sim, sim o que está laranja é o que tu estás a escrever.

Ma. – E isto?

Eu – Isto depois pode também ser tua ou de quem acabar primeiro.

Ma. – Eu depois escrevo isto!

St. – (inaudível).

Eu – Boa, está muito bom, muito bem escrito. Agora um O... Um T... E outro O.

Ma. – Assim?

Eu – Boa Ma..

(inaudível, todos a falar ao mesmo tempo. St. volta a levantar-se)

Eu – Anda lá St.. Agora é olá. Como é que se diz olá em espanhol?

St. – Cara.

Eu – Isso é cara, não é?

St. – Cara.

Eu – Olá em espanhol é o que diz aqui que é hola.

St. – Hola.

Eu – Então vá, escreve lá agora.

Ma. – Benedita, assim? Para começar batata?

Eu – Boa. Agora escreve pequenino para caber aqui, está bem?

St. – Quero a caneta preta.

Eu – Está a usar o T..

St. – Então eu vou buscar. Humm estranho...

Eu – Não há? Mas olha, estão aqui outras cores. Verde, castanho e vermelho. Olha, estão a ver que eu às vezes tenho um espacinho entre as palavras? Este espacinho também é para deixar, está bem?

T. – Aqui...

Eu – Agora falta-te um D. Oh S., vais ter de escolher outra cor, querido. Não há preto. Anda lá.

T. – Olha, não sei...

Eu – Boa, só falta um A.

T. – Eu nem sei (impercetível).

Eu – Está ótimo, só falta o A.

T. – Eu nem sei como consegui fazer isto.

Eu – Pronto. Agora falta Catedral de Sevilha.

St. – Já posso o preto, já posso o preto?

T. – (impercetível).

(St. volta-se a afastar)

Eu – St., anda lá, querido, já escreveste hola?

St. – Não, porque o T. está a usar o preto.

Eu – Então usa outra cor. Olha, tens cinzento, tens castanho, tens amarelo, tens laranja, tens cor-de-rosa...

St. – Laranja!

Eu – Pronto. T. olha, começa a escrever aqui para teres espaço para escrever tudo, está bem? Agora escreve Catedral...

T. – Posso fazer uma linha para ter mais espaço.

Eu – Não é preciso querido. A linha só te vai tirar espaço.

T. – Mas eu posso riscar assim e depois fazer assim para fazer a coisa.

Eu – Podes, se isso te ajuda a organizar, mas não é preciso e a linha só vai ocupar mais espaço. Mas podes fazer como quiseres.

(St. mostra-me o que escreveu)

Eu – Hola, muito bem. Pronto, agora já temos as palavras todas, podes cortar.

St. – leeeii.

T. – Eu não vou desenhar, então.

Eu – Ok, então não queres desenhar as linhas?

St. – Benedita, Benedita.

T. – (impercetível)

St. – Benedita!

Eu – Ah?

St. – Corto assim assim assim?

Eu – Sim, corta cada palavra.

Ma. – Benedita, já está! Oh, falta as pretas.

Eu – Boa Ma., estão mesmo muito bem.

St. – O meu está muito giro? O meu está muito bem?

Eu – Está, está muito bem feito.

Ma. – Ok, vou escrever as pretas.

Eu – Queres? Então vá, vou marcar. Agora é o que está aqui sublinhado a vermelho. E sabes o que é que é isto que está sublinhado, Ma.?

Ma. – Não.

Eu – É aquilo que tu estiveste a cortar.

Ma. – Aaaah.

Eu – São estas imagens que estiveste a cortar. Isto é o quê, Ma.?

Ma. – Bababa... Os futebóis!

Eu – Exatamente, são os clubes de futebol, muito bem.

Ma. – Sim.

St. – Temos de colar isto aqui porque isto está só a sair quando eu corto.

Eu - Sim, vamos cortar isso.

St. – Colar.

Eu – Sim, colar. Então vá Ma., agora tens aqui...

T. – Pronto.

Eu – Catedral, muito bem. E agora aqui em baixo “de” espaço “Sevilha”.

T. – (impercetível)

Eu – Queres fazer risquinha onde?

T. – Aqui para ficar assim.

Eu – Ah, sim, agora não há espaço, mas quando pusermos no nosso livro depois dá.

T. – Já sei, nós podemos por depois cola numa folha e colar estes pedaços.

Eu – Claro, sim claro.

St. – Já está!

Eu – Boa. Agora eu tenho de colar esse, corta primeiro o outro.

St. – Posso cortar este? Este aqui?

Eu – Bañera, podes.

St. – Bañera.

T. – Benedita, vem cá ver.

St. – Benedita, olha, o T. pintou-se na cara.

Eu – Já lavamos, não há problema.

T. – Eu não pinte. Eu não vi e pinte sem querer.

Eu – Não está muito, depois já vamos lavar. T., acaba lá de escrever que temos de ir.

St. – Benedita, e isto?

Eu – Espera aí, querido, esta cola não funciona, temos de ir buscar outra. T, já está, querido?

T. – Rock and Roooo!!!

Eu – Calma...

T. – Desculpa.

Eu – Olha, falta só o tracinho do A e já está. Podes depois arrumar as coisas para irmos para a ginástica.

T10 - Transcrição de uma interação de grande grupo – Reunião da Manhã de 29 de abril

Eu – Vamos lá então começar pelo nosso diário. Vamos pensar no que estivemos a fazer ontem, no que gostámos de fazer ontem e...

Mi. – Eu gostei de fazer o jogo.

M.M. – Eu também.

Várias crianças – Eu também.

A. – Todos.

Eu – Todos gostaram do jogo de ontem, da muralha?

M.M. – Podemos jogar?

Eu – Então vá, vou pôr aqui todos. E sim, à hora do recreio posso levar a fita-cola.

Algumas crianças – leeee.

(várias pessoas a falar)

M. – O que eu digo é que vocês são bueda batoteiros, tenho para vos dizer.

Ai. – Podemos jogar outra vez à muralha, outra vez?

M.M. – Todos os dias!

Eu – Eu na hora do recreio vou levar um bocadinho de fita-cola e vou pôr ali a linha. Quem quiser pode jogar.

Várias crianças – Eu quero!

M. – Mas é para jogar sem batotices.

A. – (para mim) Mas tu precisas de bater as palmas?

Eu – **Porquê?**

M. – Oh querida, a muralha diz um, dois, três e os amigos passam. Vocês não precisam de crescidos para fazer este jogo. No entanto, acho que sim, aproveitem a Benedita.

A. – (impercetível)

M. – Claro que conseguem ver. A muralha consegue ver tudo, não é? A gente não vê só assim. Olha, eu agora esto a ver a Ri.. Agora deixei de ver e agora estou a ver outra vez aqui. Os nossos olhos têm uma coisa espetacular...

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – **Olhem amigos, quem é que quer partilhar o que gostou de fazer ontem? Esta semana temos muito poucas coisas que gostámos de fazer. Quem é que quer partilha algo?**

(inaudível, várias crianças respondem ao mesmo tempo)

M.M. – Eu gostei de fazer o Saturno.

L. – Eu gostei de pintar os patos.

M.L. – Eu gostei de fazer o Saturno.

M. – Os patos?

In. – Pratos.

M. – Ah, pratos com a In..

M.M. – E eu hoje trouxe, eu hoje trouxe, trouxe...

Eu – **Como é que se chama isso?**

M.M. – O alguidar.

M. – Ok, podes ficar.

Ri. – N., deixa o Ai.. Não estás a ouvir ele?

Eu – Vou pôr então o Saturno... **L. diz lá, o que é que gostaste de fazer?**

L. – Eu gostei de fazer a pandeireta.

Eu – Ok.

(I., criança de outra sala, entra e pede uma mandala, pelo que M. lhe dá uma que possa colorir)

M.M. – Oh Benedita.

Eu – Ah?

M.M. – Eu quero uma. Eu quero uma para levar para casa.

Eu – Uma mandala? Podes fazer querida.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – Olhem, queridos, mais alguém quer dizer alguma coisa?

M.M. – Eu.

Eu – Diz lá M.M..

M.M. – Eu gostei... Humm... Eu gostei... de fazer o tambor?

Eu – De fazer o tambor? Mas isso foi ontem?

M.M. – No outro dia.

Eu – Ah, isso já foi a semana passada, não foi?

(M.M. acena com a cabeça e ri-se)

Eu – Pronto, mais ninguém quer dizer nada que gostou de fazer?

M. – Deixem-me só dizer uma coisa. Esta semana, são sempre os mesmos que se inscreveram.

T. – Eu vou ao dentista.

M. – Pronto. Olha esta semana inteira não partilhaste. Podias dizer isso no Contar, Mostrar ou Escrever e contar. Olha para mim. T., M.I., nunca escreves aqui o teu nome para contar coisas. Di., aqui para escrever, para contar. Cr., Ma., M.L., Ai..

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

T. – Eu quero-me inscrever.

Eu – T., toma lá, querido. (entrego-lhe a folha do CME)

M.M. – A M.I. quer-se inscrever.

Eu – Está bem, está bem, vamos só esperar que o T. se inscreva.

A. – Eu quero aquela coisa para fazer bolinhas.

Eu – Calma. E como é que se chama esta coisa, A.?

A. – Diário.

Eu – Não...

M.M. – Plano do dia.

Eu – É o plano do dia. Então vamos lá ver o nosso plano do dia de ontem. M.L., querida...

A. – Preciso das canetas.

M.M. – Está aqui, está aqui Ai..

Eu – O primeiro... Deixa-me ver, querida. Continuar projeto dos países.

A. – Continuar o projeto dos países. Estamos, fizemos?

K. – Sim!

Eu – Não K., não és tu que tens de responder. Quero que o T. e a Ma. respondam à A..

A. – Bola verde?

T. – Bola verde.

Eu – É bola verde sim senhora.

T. – Bola verde.

(D. faz barulhos com a boca)

M. – Vou-te pedir que pares de fazer isso.

Eu – A seguir, é o projeto do espaço.

Mi. – Projeto do espaço. Iupii.

M. – Estamos só a acabar de colar as coisas. Segunda-feira podemos comunicar.

D. – Oooh, porque é que tem de ser segunda-feira?

L. – Na segunda-feira a Benedita não está cá.

M. – Está.

Eu – Vou estar cá de manhã. À tarde não vou estar, mas de manhã ainda estou.

M. – Ouviste? É gradual.

Eu – Vou ver a comunicação.

A. – Aaah.

Eu – Aí é o projeto do espaço.

T. – Projeto do espaço!

A. – Projeto do espaço, fizemos? (olhando para mim)

Eu – Não sei, não fui eu que fiz.

M.M. – Nem eu...

Eu – Então D., M.L....

Ai . – Ainda não acabámos.

Eu – Mas continuaram ontem?

Mi. – Hummm não.

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – Olha 1,2,3.

(as crianças calam-se)

A. – Benedia...

Eu – Eu vou pedir aos amigos do projeto do espaço para responderem à A.. Ela já perguntou três vezes. Continuaram ontem?

Mi. – Ontem não.

M. – Qual?

Eu – Projeto do espaço.

M. – Não porque o que é que a gente esteve a fazer que nem loucos?

(várias crianças a falar ao mesmo tempo)

M. – Não não, o que é que nós estivemos a fazer de manhã

Várias crianças – As mandalas!

M. - A-há! A In. cortava, eu colava. Vocês pareciam loucos. Eu tive tempo para fazer o projeto do espaço?

M.M. e Mi. – Não...

M. – Obrigada. Claro que não.

(Várias crianças a falar ao mesmo tempo. L. fala muito alto)

Eu – **Calma L....** Não arrancaram, mas aquilo às vezes cai.

M. – Ficou mesmo giro.

M.L. – Eu gostei de fazer o jogo novo.

(inaudível, várias pessoas a falar)

Eu – A., deixa ver o que está a seguir, querida. Pandeiretas.

A. – Pandeiretas.

Ri. – Amigos, encolham-se um bocadinho, se faz favor.

(várias crianças a falar ao mesmo tempo)

Eu – A., espera aí. **Espera aí que os amigos não estão a ouvir.** Vamos respirar todos juntos.

(respiramos algumas vezes)

Eu – **Já respiraram? Estamos prontos para ouvir a A.?**

M.M. – Sim.

Eu – Então pergunta lá.

A. – Pandeiretas, fizemos.

Ai. – Sim.

Eu – **Fizeram pandeiretas.**

A. – Bola verde.

M. – Olhem como a In. colou os guizos e ficou uma pandeireta.

R. – Eu ainda não fiz amanhã.

M. – Não fizeste? Vais fazer hoje.

M.M. – Nós temos tambores.

(inaudível, várias pessoas a falar. As crianças veem as pandeiretas)

Eu – (para N. que está a tocar a sua pandeireta) *Estás contente com o resultado? Foi assim que imaginaste?*

N. – Sim.

Eu – Olha e digam lá, *quem é que ainda não fez nenhum instrumento?*

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – *Calma.* A In. ainda vai fazer dois instrumentos.

M.M. – Qual?

M. – A S. também diz que não.

Eu – Pronto. Hoje vão uns, amanhã vão outros.

M. – Nós todos vamos fazer porque depois...

Mi. – Vamos fazer uma banda!

(inaudível, várias pessoas a fazer a falar. M. explica às crianças porque não podem fazer uma guitarra. T. começa a fazer barulho com a boca)

Eu – *T....* Olha A., a seguir continuar mandalas.

M. – Mas ele não quer que tu estejas a chateá-lo, percebes?

A. – Continuar as mandalas, fizemos?

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – Olhem, as mandalas vão continuar ali para quem quiser pintar, mas para já, já fizemos todos.

A. – Eu vou fazer bolinha vermelha.

Eu – *Porquê? Não continuámos ontem?*

A. – Sim.

Eu – *Então... É verde.*

A. – A L. disse.

Eu – *A L. nem ouviu a pergunta da A..*

M.M. – Eu quero fazer uma mandala.

Eu – Sim, querida. Vais poder fazer.

A. – Vou fazer um coração.

Eu – A seguir, deixa ver, querida. *A lista das palavras, acabámos?*

M. – Eu deixei ali em cima. Olhem lá para cima.

L. – Siiiiim.

Eu – *Está acabado?*

M. – Nãaoo.

M.M. – Está quase.

Eu – **Exatamente, vamos acabar hoje.** M.M. já sei o que é que tu estavas a escrever. Era nariz, não era? Era o Z a letra difícil que tu estavas a dizer que não conseguias fazer. **Eu depois vou-te ajudar a fazer, está bem?**

M.M. – Acena com a cabeça.

Eu – Depois A., almoço.

A. – Almoço, correu bem?

Algumas crianças – Sim.

M. – Apesar de tudo do lombardo e da soja...

A. – Bolinha verde.

M. – Correu bem.

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – A., jogo da muralha.

A. – Jogo da muralha, fizemos?

Várias crianças – Sim.

A. – Vou fazer um coração.

Eu – **Olha, quem é que me sabe dizer que dia é hoje?** Já está ali no nosso calendário.

R. – Dia viiinte... e nove!

L. – 24, 29!

Eu – **29. 29.**

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Mi. – Outubro.

Eu – **É outubro?**

Mi. – Nãaaao.

Eu – **Então, em que mês é que estamos?**

M.M. – Março.

L. – Março.

Eu –

R. – Abril.

Eu – **Abril.** 29 de abril de dois mil e vinte...

T. – E um!

Mi. – Dois.

Ai. – Dois ainda falta mais um ano.

Eu – **M.L....** Olhem hoje então vamos continuar os projetos.

R. – O projeto das bandeiras, o projeto das bandeiras.

Eu – Olha, quem é que é do projeto da capoeira? Cr., M.M....

M. – E o R..

Eu – Só os três?

Ri. – Sim.

Eu – Olha, vocês hoje... Há uma sala que vocês ainda não foram, não há?

M.M. – Qual, o berçário?

Eu – Não, aqui do JI. Vocês foram à sala da V., não foram?

M.M. – Sim.

Eu – Mas não foram à sala da...

M.M. e R. – A.R..

Eu – A.R.. Então hoje vão lá, está bem?

M. – Está bem, Cr.? Ginga? Esquiva?

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

M. – Eu quero-vos mostrar uma coisa. Posso-vos mostrar? Benedita, autorizas-me?

Eu – Claro que sim.

M. – Então, ontem pedia ajuda à So. para fazer um vídeo para colocarmos no Facebook da *** com isto.

(vemos o vídeo)

M. – Palmas para o vídeo.

(as crianças batem palmas. Várias pessoas ao mesmo tempo)

Eu – Olhem, queridos, e por falar em vídeo, o que é que nós tínhamos falado ontem que vocês queriam ver?

M. – Mas a Ri. assim não vê. Podemos ver amanhã o vídeo?

M.M. – Sim.

Eu – O vídeo em que aparece já a Mi. e o Ai..

M. – Hoje não dá porque assim a Ri. não consegue ver. E vocês também querem ir para o recreio. E também é importante. Amanhã às 11h15 vemos o vídeo aqui na sala todos juntos como sempre, combinado?

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

M.M. – Oh Benedita, ele está a brincar com as canetas.

(retiro as canetas a T.)

Eu – Olhem, antes de começarmos o CME, digam-me só então: o que é que temos hoje à tarde?

M.M. – A M.I. quer-se inscrever.

St. – Posso-me inscrever?

Eu – Espera aí que agora vai-se inscrever a M.I. que ela já tinha pedido. Quem tem o lápis? Obrigada. Olha, vejam lá ali na nossa agenda...

M.M. – A M.I. não sabe escrever o nome.

Eu – M.I., vai buscar o teu cartão.

K. – Ginástica!

(levanto-me e vou para perto da Agenda Semanal)

Eu – Não inventem. Olhem para aqui.

M.L. e M.M. – Matemática.

Eu – Matemática. E quem é que se lembra o que vamos fazer na Matemática?

Algumas crianças – As metades.

Eu – As metades, exatamente. Vamos fazer isso hoje.

M.L. – Hoje?

Eu – Hoje. R.. Olhem, queridos, vamos começar o CME, mas para começar, temos todos de....

(várias crianças a falar)

Eu – Temos todos de ir ao passar da alma, abrir a gavetinha do silêncio. 1,2,3.

Mi. – Já abri.

Eu – Cr., Ma., três. Vamos pôr a fita-cola mágica, abrir bem os ouvidos para ouvir os amigos que querem partilhar coisas connosco, está bem? Boa, ML.. L.. Chama primeiro a Mi., querida.

M.M. – Oh Benedita...

Eu – M.I., faz como consegues, querida, nós depois percebemos que és tu, está bem?

M. – Vá lá M.I.. Tenta fazer como tu sabes. Se tu nunca tentas, nunca vais fazer.

Eu – Ma., podes chamar a Mi., querida.

Ma. – Mi., queres contar, mostrar ou escrever?

Mi. – Eu hoje de manhã arranquei um dente.

Eu – O quê Mi.?

Mi. – Eu hoje de manhã arranquei o meu dente.

Eu – Mostra! (Mi. mostra-me o seu dente) Aaaah.

(várias crianças pedem para ver)

M. – Tiraste sozinha? Tu tens só gengivas agora.

A. – Uma baliza como eu!

Eu – Oh Mi. e então como é que tu arrancaste isso sozinha? Conta lá aos amigos.

Mi. – Eu arranquei sozinha com um papel.

Eu – Foi?

Mi. – A mãe disse “Vá, tira lá o dentinho.” e depois eu tirei logo porque estava a abanar muito. Nem senti!

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

M.M. – Oh Benedita.

Eu – Diz, querida. (M.M. mostra-me o seu dente a abanar) Já está quase, também.

(Mi. mostra também a sua pulseira)

Eu – Essa pulseira já tinhas mostrado ontem. Mas o que é que queres dizer sobre ela?

Mi. – Hummm, mais nada.

Eu – Nada? Ok, obrigada Mi.. Ma., chama a C., querida.

Ma. - C., queres contar, mostrar ou escrever?

Eu – Espera aí Ma.. Espera aí que eles não estão a ouvir. Mt., senta-te direita por favor, querida. Vamos ouvir os amigos. C., a Ma. falou contigo, querida.

Ma. - C., queres contar, mostrar ou escrever?

(C. vai ao cabide. Ri. fala com N. sobre pôr a comida dos amigos na boca)

Eu – C., mostra lá, querida.

A. – Aaah M....

M. – Shh não, não. Silêncio. Mostra. Mostra, levanta. Tu trouxeste o quê? Trouxeste o quê? Não tenhas vergonha, querida. É um co... lar. É um colar. Quem te deu? Foi a madrinha? Foi a tia? Foi a mãe? (C. Acena) Foi a mãaae. A mãe ofereceu-lhe um colar. E o que é que isto é C.? Estas coisas cor-de-rosas?

Mi. – São bigodes...

M. – É o quê? São o quê? São o quê? São bigodes. Olha vou pôr aqui um bigode.

M.L. – Tu tens muitos bigodes.

M.M. – Oh Ri., podes deixar mais pequena?

Eu – M.I., queres falar, querida? Queres-te inscrever? Escreve o teu nome, querida. Como sabes.

M.I. – Não sei.

M. – Mas vais tentar.

Eu – Ma., pergunta ao T., querida.

Ma. - T., queres contar, mostrar ou escrever?

T. – Contar.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo. D. faz barulhos com a boca)

Eu – D.. T., conta lá.

T. – A minha mãe... ela comprou-me um tablet.

Eu – Um tablet?

M. – A tua mãe comprou-te um tablet? Que tristeza... Para quê T.?

T. – Para eu jogar.

(R. começa-se a rir)

Eu – R., não vamos rir das partilhas dos amigos. Então e é só para jogar que tu usas o tablet?

T. – Sim e também eu gostei muito do tablet.

In. – E já jogaste nele? O quê?

T. – Todos os jogos.

In. – Diz assim um jogo específico que gostaste.

T. – Já joguem quase todos.

M.L. – Já experimentaste todos?

M.M. – A M.I. não quer-se inscrever, M..

(M. afasta a folha do CME de M.I.)

Eu – T., obrigada, querido. Queres dizer mais alguma coisa?

T. – Ela não percebeu o que eu falei.

Eu – Não percebeste o T.?

T. – (impercetível)

Eu – Ele recebeu um tablet e joga no tablet.

(inaudível, várias crianças a falar)

T. – O meu é só de uma câmara.

Eu – Como assim? Só tem câmara de um lado?

T. – Sim.

Eu – Ok. Então e também tiras fotografias com o tablet ou não?

T. – Eu queria um de (impercetível) que carrega sozinho, mas ainda bem que eu tenho um carregador que carrega rápido.

(várias crianças a falar sobre os carregadores dos seus tablets)

Eu – T., obrigada. Ma., R..

Ma. - R., queres contar, mostrar ou escrever?

Eu – Espera aí. M.L., a Ma. está a falar.

M. – Olha a Sg.. Digam bom dia.

Várias crianças – Bom dia!

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo. T. fala com K. sobre o seu tablet)

Eu – T., disseste que não querias dizer mais nada, querido, agora vamos ouvir o R..

Ma., pergunta lá ao R..

Ma. - R., queres contar, mostrar ou escrever?

R. – Contar.

Eu – Conta lá, querido.

R. – Ontem a mãe, ontem a mãe deu-me um tablet.

Eu – Deu-te o quê?

R. – Um tablet.

Eu – Também tiveste um tablet?! Mas houve um desconto na loja dos tablets ou quê?

(várias crianças a falar ao mesmo tempo dizendo que têm tablets)

Eu – Olha R., e para que é que tu usas o teu tablet? O T. só usa para jogar, e tu?

R. – Para jogar e tirar fotografias.

Eu – Também tiras fotografias. E tiras fotografias ao quê?

R. – A muitas coisas.

T. – Opá (imperceível).

Eu – Olha T., nós ouvimos-te, vamos ouvir agora o teu amigo.

R. – Tiro fotos do meu cão.

Mi. (para mim) – Tu tens um cão?

Eu – Eu? Eu tenho um cão. Já o viram.

M. – Era isso que eu ia dizer. Agente já viu o bichinho e tudo.

Eu – Pois é, eu mostrei no zoom.

M. – Mostraste, eu lembro-me dele.

T. – Eu vi e vi o reflexo.

M. – Nós no zoom vimos tanta coisa, foi tão bom. Foi mesmo bom, foi mesmo giro.

Ai. – Tem muitos pelos o teu cão.

Eu – Tem. É muito peludo e é grande. Não é muito grande, mas...

M.L. – É deste tamanho?

Eu – É só assim.

L. – O cão da tia é bueda grande.

Ai. – Quantos anos é que tem?

Eu – Tem 11 anos.

Ai. – 11 anos? Já é velho.

M.M. – O meu tem 15.

L. – 11 anos?!

Eu – É mais velho que vocês.

M.M. – O meu cão vai fazer 10 anos.

Eu – 10 anos?

(M.M. acena com a cabeça)

M.L. – Como é que se chama?

Eu – Chama-se Barney.

Mi. – Aaah.

M.L. – Marley?

Eu – Barney. É parecido com Marley. R., queres dizer mais alguma coisa?

(R. acena que não com a cabeça)

Eu – Obrigada, então.

M.M. – Ele vai fazer 10, não vai para o 10º. Ele não anda na escola.

Eu – Amigos, quando acabarem de comer podem ir marcar as presenças e fazer as vossas tarefas.

(as crianças levantam-se e dirigem-se aos instrumentos de pilotagem)

T11 - Transcrição de uma interação de pequeno grupo – Continuação de um registo (30 de abril)

N. – Eu quero fazer um desenho.

Eu – Então vai lá fazer um desenho. A. já te vou ajudar, está bem? Deixa-me primeiro acabar de fazer isto com o T.. Ok T., então agora qual é esta letra?

T. – É o F?

Eu – É o F, exatamente.

T. – Agora vou fazer (impercetível).

Eu – Não tem de ser gigante mas também não tem de ser pequenino. Faz do mesmo tamanho que as outras letras.

T. – Isto parece um Z por causa que eu não sei fazer S.

Eu – Ok, não faz mal. A única diferença é que o S é mais arredondado.

T. – Mas de eu fazer assim assim, virou alguma coisa que eu nem sei o que é que é.

Eu – (escrevo a letra S na folha) É assim, percebes?

T. – Então quer dizer que é assim, assim, assim.

Eu – Exatamente. Queres fazer um remendo?

T. – Podemos tirar e colocar aqui?

Eu – *Queres escrever de novo?*

(T. acena com a cabeça)

Eu – Então espera, vou buscar outra folha.

T. – Vamos lá.

(vou buscar a folha e volto)

T. – Tu disseste olhá. Foi o que eu ouvi que tu disseste.

Eu – *K., anda lá querido.*

T. – (impercetível) e depois era uma voz de menino.

Eu – *Quem é que disse isso?*

T. – A In..

Eu – *Ah, muito bem.* Então vá. L...

T. – L, mas o teu está gigante.

Eu – Sim, é deste tamanho.

K. – Qual é o L.?

Eu – O L é este assim.

T. – Olha deixa ver quanto é que este tem metros. 1,2,3,4,5,6,7. 7.

K. – É assim.

Eu – *É, exatamente.*

K. – Tinhas desenhado por baixo.

Eu – *Ele agora mudou de folha.*

K. – Vou fazer de azul.

Eu – Ok. Ele vai escrever “Lista de palavras” e tu vais escrever “com o som “ne””. Mas vai buscar outra folha, querido. Que esta aqui já está utilizada e depois nota-se este azul por trás.

(T. vai buscar uma folha)

Eu – (para T.) *Agora vamos tentar o S outra vez? Queres treinar primeiro aqui?*

T. – Vou tentar.

Eu – Ok, tenta.

T. – Aaah!

Eu – *Muito bem, muito bem T.. Está mesmo bem feito.*

T. – Agora não me lembro.

Eu – Agora é um T.

T. – Isso é um T, por acaso?

Eu – É, só que...

T. – Parece Jesus.

Eu – É, parece a cruz de Jesus. K., anda cá querido. Só que o teu T de T. é maiúsculo, não é? Olha aqui. (pego nos cartões com as letras do abecedário) O teu T é assim, este T é assim o pequenino.

T. – Aaah. Então espera aí. Então o S com outra forma é este.

Eu – Por exemplo, o S de St....

T. – Mas tu estás a ver alguma diferença nos dois S?

Eu – Sim, este é mais pequenino.

T. – Não, mas este tem uma coisa mais virada para cá, esse não tem.

Eu – Humm. Este é o S de St. e este é o S que tu fizeste.

T. – (apontando para os R) Este é o do R. e este também é a mesma.

Eu – Exatamente.

T. – A letra deste, de quem é?

Eu – Este não é de ninguém aqui da sala. É de queijo.

T. – E este?

Eu – Este aqui é de Paulo.

T. – E a letra dele é assim.

Eu – Exato, este é o p pequenino.

K. - (impercetível)

Eu – Olha o da K.. O do K. também é muito parecida.

T. – Qual é a do K.?

Eu – Qual é a tua letra, K.?

K. – Humm, preciso do outro.

Eu – Está aqui, está neste cartão.

T. – Eu vou continuar a desenhar.

K. – Ah, só estou a ver o K.

Eu – Exatamente, que é muito parecido em grande e pequeno.

K. – O meu K é grande.

Eu – T., estás a ver que há aí um espacinho, querido? Entre as palavras...

T. – Eu fiz um espacinho pequenininho.

Eu – Ok, para a próxima tem de ser maior, está bem? Olha, agora escreve em baixo a outra palavra.

K. – Pronto, eu já sei como ganhar.

Eu – Mostra K..

T. – Deixa pegar o meu A.

K. – Tem a perna amarela para dar velocidade.

Eu – **Isso estava onde?** (K. aponta para as gavetas de letras) Ok. Também tens aqui um K de K.. (K. pega na letra) Depois podemos escrever o teu nome com essas letras que tens aí.

T. – Qual é a tua letra Benedita? Oh Benedita, qual é a tua letra que começa com... Qual é a tua letra?

Eu – A minha letra...

T. – É B, eu acho. (Aponta para a gaveta do B)

Eu – **Exatamente, mas esse é o pequenino.**

(inaudível, muito barulho na sala)

K. – (para D.) Me deixa!

Eu – **Calma, querido.**

K. – Eu quero fazer um projeto.

Eu – **E que projeto é que queres fazer?**

K. – Dos robôs.

Eu – **E o que é que tu queres aprender com o projeto dos robôs?**

K. – Quero construir e aprender os poderes.

Eu – Mas olha, podemos construir aqui alguns robôs na sala, como tu fizeste com o lixo em casa.

(inaudível, T. faz barulhos com a boca e grita)

Eu – T., agora palavras... **T..**

T. – Eu não vou desenhar se vocês estão a falar.

Eu – Olha, eu e o K. podemos falar, não é, querido? Estamos a falar de coisas que ele gostava de fazer aqui, não quer dizer que eu não te esteja a dar atenção.

T. – Mas assim eu não consigo ficar atento e desenhar.

Eu – Ok, então vamos ver qual é a próxima palavra.

T. – Um B, um B, um B.

K. – O projeto pode ser hoje?

Eu – Espera aí, querido. **Olha, a palavra “palavras” vamos escrever agora por baixo porque não cabe aqui a palavra toda, está bem?** Então vá, P aqui. P.

T. – B.

Eu – **P. Qual é que é o P?**

T. – Já sei, vou procurar.

Eu – (voltando-me para K.) Olha, K., mas não tem de ser um projeto.

K. – Mas eu quero...

S. – Eu quero escrever o meu nome.

Eu – Então escreve S., está aqui o teu cartão. Espera, onde está? Está aqui. **Consegues imitar S.?**

S. – Sim.

Eu – Bom, então.

T. – Estou só a ver qual é o P. O P é aqui, não é?

Eu – **Exatamente, só que esse é o P grande, tu vais fazer o P pequenino.** Faz em baixo.

T. – Eu tenho de fazer um P tipo assim.

Eu – **Boa.** Agora um A.

T. – A.

Eu – **Exatamente.**

T. – Espera aí, empolguei-me. (começa a cantar a canção do abecedário)

Eu – **Qual é que é o A?** Tu tens A no teu nome, o K. não. **Qual é que é o A que tu vais utilizar?**

(S. vem mostrar-me o seu nome, que escreveu sozinha)

Eu – Mostra S.. **Boa! K., anda cá, querido.**

T. – A A A A A A.

Eu – **É o grande ou o pequeno?**

T. – Eu vou fazer o grande pequeno.

Eu – **Olha, como é que está aqui?**

T. – Mas eu quero fazer grande por causa que assim parece um D.

Eu – **Qual é que parece um D?**

T. – Isto.

Eu – **Não, o D tem uma perna alta.** Eu vou-te explicar, é que os grandes normalmente são no início das palavras. O que nós vamos fazer não está no início, por isso é que vamos utilizar o pequenino. **Percebeste?**

T. – Depois do P está este.

Eu – **Exatamente, é o pequenino.** Escreve lá, então.

T. – Mas esse tem uma perninha pequenina e este tem grande.

Eu – Ah sim, mas isso é porque eu faço os meus As com uma perninha um bocadinho maior, mas é igual. Agora um L. **Boa.** Outro A. **Boa.** O R.

T. – Estou a fazer um bocadinho torto, estás a ver?

Eu – Não faz mal.

T. – Deixa ver qual é o R que eu não sei.

Eu – O R. é aquele que tu disseste que era do R.. Qual é que é do R.?

T. – Este.

Eu – Exatamente. Boa. Outro A. K., a tua folha, querido?

K. – Está aí.

Eu – Onde?

K. – Vocês tiraram.

Eu – Boa, o S está muito bem. Agora vamos cortar.

T. – Porque é que sempre temos de cortar cortar cortar.

Eu – Porque isto está assim e nós vamos pôr assim tudo seguido, percebes?

M. – Isto são três palavras. Lista de palavras. E estas estão muito juntas. Devias ter feito mais afastadas. O que tu podes fazer com a Benedita é cortas e depois fazes direitinho.

Eu – É isso que íamos fazer.

T. – Cortamos e pomos numa folha.

M. – Sim, e até pode ser de cor. E para a próxima lembras-te.

Eu - É isso que estamos a dizer.

(M. fala comigo sobre o que falta fazer em termos de registos)

Eu – K., vamos então, querido. Onde é que está a tua folha, K.? K.. (K. está a mexer no computador, desligo o ecrã)

K. – Sabes que eu consigo ligar isso?

Eu – Eu sei, mas agora desliguei porque estamos a acabar isto.

T. – (impercetível)

Eu – Exato, ele é que disse que queria fazer. K., anda lá para aqui. Então, o T. já escreveu “Lista de palavras” e tu vais escrever “com o som “ne””.

K. – Eu nem sei fazer isso.

Eu – Claro que sabes, eu vou-te ajudar. Anda lá para aqui. Cuidado (para T. que está a cortar). Olha, o que é que nós falámos aqui que íamos fazer com essas duas palavras? Espera, espera. O que é que nós combinámos? Temos que cortar aqui no meio, não é? Para as separar.

T. – Ai, vai ser difícil.

Eu – Com calma, vá. Então K....

T. – Vê vê vê Benedita, vê Benedita.

K. – Eu já não quero fazer isso.

Eu – **Porquê K.?** Disseste que querias fazer.

K. – Hahaha.

Eu – Oh, maluco. Então agora vais escrever “com som “ne””. T., podes ir escolher a folha colorida que queres.

T. – Qual folha?

Eu – Nós estávamos a falar com a M. e tu disseste podíamos cortar e colar numa folha.

Eu – Então K., o C.

R. – O que é que vocês estão a escrever?

Eu – Estamos a escrever...

K. – Benedita, eu quero fazer o projeto e vou convidar o R. para o projeto dos robôs.

Eu – **Olha, podemos fazer robôs, podemos até fazer todos juntos, mas não tem de ser um projeto, percebes?**

K. – Mas eu quero...

Eu – **Depois já falamos melhor sobre isso, está bem?** Agora vamos só fazer isso que nós temos de ir fazer o projeto dos países.

K. – Não, projeto dos robôs...

Eu – Ora bem, então K., “com”, primeiro é um C. Espera aí T., dá aqui um espacinho ao K..

T. – O K. está-me a empurrar.

K. – Porque tu não estás a dar-me espaço.

T. – Era estas Benedita, era estas?

Eu – **Não, querido.** Não faz mal, vai buscar uma folha e juntamos. Traz também uma folha nova para o K., se faz favor. K., olha aqui é um C (escrevo numa folha à parte) depois um O, um M.

R. – Benedita, Benedita. Esparguete à Bolonhesa!

Eu – **É o quê?**

R. – É uma comida.

Eu – **E é de onde, sabes?**

R. – Espanha.

Eu – Não, é da I...

R. – Inglaterra.

Eu – Itália.

R. – Itália.

Eu – Exatamente.

K. – Pronto, já fiz.

Eu – K., anda cá, querido. Olha, vai buscar outra folhinha.

(inaudível)

K. – Tu disseste que o T. ia-me ajudar.

Eu – Sim, e ele está aqui, olha. Ora bem....

K. – É um mapa.

Eu – K., agora tens de te concentrar, querido. Olha para mim, é um C. Olha como eu escrevo. Um C assim, faz lá.

(T. espirra)

Eu – Santinho. K., vá, a Benedita tem de ir embora.

K. – Não vai hoje.

Eu – Ah?

K. – Não vai agora (escrevendo).

Eu – Ah, boa! Mas agora é aqui nesta folha que tens de fazer. O C, faz lá o C. Agora o O, o M (K. vai escrevendo à medida que eu digo as letras). Boa. Agora vais dar um espacinho e vais escrever outro O, agora mais um espacinho e vais fazer um S, que é assim. Boa K., muito bem feito, mesmo! Outro O, uma bol... Isso. Outro M.

(K. fica a olhar para mim)

Eu – Onde é que está o M que tu já fizeste, lembras-te? Este. (K. escreve o M) Muito bem.

T. – Estou quase, estou quase.

M.L. – (Mostrando o que fez para a sua mãe) Olha.

Eu – Boa, querida. Está muito lindo. Mesmo.

(T. coloca música no computador)

Eu - K, agora vais fazer assim, são aspas, e depois um N e um E.

K. – E agora?

Eu - E agora aspas outra vez como está aqui.

(K. olha para o computador e eu volto a desligar a música)

Eu – Ok. Agora podes cortar isto e já está. Oh T., cuidado com a tesoura.

T12 - Transcrição de uma interação de grande grupo – Reunião da Manhã de 30 de abril

Eu – Vamos então pensar no que fizemos ontem e quem quiser dizer alguma coisa que gostou de fazer põe o braço no ar. (N. põe o braço no ar) N..

N. – Eu gostei...

M.M. – (impercetível)

M.L. – eu gostei de fazer ginástica.

Eu – Não, eu disse quem quer dizer alguma coisa põe o braço no ar e agora perguntei à N. que pôs o braço no ar, está bem, querida? Vamos lá ouvir a N..

N. – Eu gostei de fazer...

M.M. – S.!

Eu – M.M....

N. – As campainholas.

Eu – Gostaste de brincar à apanhada?

N. – Não, eu gostei de fazer as campainholas.

In. – Aquilo na sala da Se.?

N. – Sim.

Eu – Ah, os instrumentos. E qual é que era o teu instrumento?

M.M. – Eu também.

N. – Era roxo.

Eu – Mas qual é que era o teu instrumento? Não era o dos guizinhos?

N. – Sim.

Eu – Como é que se chama?

N. – Chama...

D. – Reco-reco.

N. – Reco-reco.

Eu – Não. (para D.) Não a confundas, querido. O reco-reco era a tua que tinha uma garrafa. O dela tinha guizinhos e tocava-se assim. Como é que se chama o instrumento da N.?

N. – Pandeireta.

Eu – Exatamente N., muito bem. Gostei de tocar a pandeireta (escrevendo).

M.M. – Eu gostei de...

Eu – Muito bem, M.L. diz lá, querida.

M.L. – Eu gostei de fazer ginástica.

Eu – Ontem foi dia de ginástica?

Mi. – Foi dia de judo.

Eu – Ontem não foi dia de ginástica, querida. Ontem foi quinta-feira.

Mi. – Posso dizer uma coisa?

Eu – Diz Mi..

Mi. – Eu gostei de fazer a dança.

M.M. – Eu também.

Eu – **E vocês foram a que sala fazer a dança?**

Mi. – À sala da...

M.L. – Da L..

Eu – Ok.

M.L. – E nós fizemos no almoço a dança.

L. – E demos comida aos bebés.

Mi. – E deitámos.

M. – Sem duvida uma excelente ajuda. Estava ali deliciada. Gostei muito. E também queria dizer parabéns Mi. porque tu não te esqueceste ao longo deste tempo todo, aquilo que ficou combinado. Nós não tínhamos ido à sala da L. e tu é que me disseste para irmos lá e eu acho que isso é importante. Uma salva de palmas para a Mi..

(as crianças batem palmas)

Ai. – A S. porquê está a pôr isto na boca?

Eu – **Não ponhas S..** Que é isso?

Ai. – É um papel.

Eu – Dá cá.

S. – É uma bola.

Eu – **E porque é que tens uma bola de papel? Tu precisavas desse papel todo, S.?** Nós já falámos sobre isso. (M. retira-lhe o papel e fala com S.)

K. – Posso ir beber água?

Eu – Agora não, depois da reunião. M.M. diz lá, querida.

M.M. – Eu gostei de fazer também a dança. Todas.

(inaudível, várias pessoas a falar)

Eu – Olhem uma coisa, hoje voltámos a ter aqui muitos nomes no não gostámos.

Ri. – Também estava a ver isso, por acaso.

Eu – Estes aqui são de ontem, não são?

Mi. – Acho que sim.

Eu – Então digam lá. **M.L. porque é que está aqui o teu nome, querida?**

K. – Também tinha o meu.

Eu – Espera.

(D. tenta abraçar Mi. e esta afasta-o)

Mi. – Larga-me.

(D. continua)

Eu – D., ela está-te a pedir, querido. Sabes que a Mi. não gosta que agarrem nela.

(D. larga Mi.)

Eu – M.L., porque é que está aqui o teu nome, querida?

M.L. – Não me lembro...

M. – O Ai. fez... Foi ontem, tu disseste-me.

Mi. – O Ai. disse que nós não tínhamos asas imaginárias.

Eu – O Ai. disse que tinham asas?

Ri. – Que não tinham.

Eu – Ah, o contrário.

M. – Mas olha, deixa só aqui intrometer-me. Houve alguns rapazes que ficaram muito incomodados com isso.

(M. fala com as crianças sobre cada um poder brincar imaginar e brincar ao que quiser)

Eu – Então e tu, K.?

M. – Sim, preparem-se para a Reunião de Conselho, que vamos ter hoje à tarde.

Mi. – Hoje é Reunião de Conselho? Agora já sei!

M.M. – Hoje é ginástica!

Eu – K., diz lá, querido.

M. – Ele não gosta que faças isso. Não estavas a tapar os ouvidos? Não faças isso. Está bem?

D. – Não, mas eu não tapei.

M. – Está bem.

K. – Eu não gostei que o D. me amandava em cima de mim e do R. e do T..

Eu – Mas isso foi ontem? O D. não estava cá.

Ri. – Não, deve ter sido no outro dia.

M. – Foi no outro dia, mas eu perguntei se ficou resolvido e ele disse-me que não.

Eu – O D. foi para cima de vocês, foi?

M. – Atirou-se para cima deles, sim.

Ri. – E fez uma marquinha na cara do R..

Eu – E o R. é a mesma coisa?

In. – É, o R. é que eu ontem perguntei-lhe o que é que se passava.

Ri. – Quando ele chegar a gente depois pergunta.

M. – Mi., chega-te à frente.

In. – Eu perguntei ao R. e ele disse que foi o D. que o riscou ou beliscou na bochecha. E eu disse “Ah, mas o D. não está cá hoje.

M. – Sabes D., tu ontem estiveste cá. Mas foi só na imaginação de alguns.

Eu – É, como as asas da Mi..

M. – Tu não estavas cá, mas houve coisas que tu fizeste. Mas a gente também vai conversar sobre isso. E das coisas que tu fizeste.

Mi. - Tu disseste ao Ai. que o D. não estava cá.

M. – Eu disse ao teu irmão, o “D. não está cá”.

Ai. – Estava a imaginar.

M. – Pois...

(inaudível, várias crianças a falar ao mesmo tempo)

M. – Tenho uma coisa para dizer. O T. está doente. Vai ficar 10 dias em casa.

Ai. – Tem covid?

M. – Não. Se tivesse estávamos todos em casa. O T. está com varicela.

Ri. – Alguém sabe o que é?

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo, as crianças falam sobre se já tiveram varicela.

M. diz que já quase todos já tiveram. Li. entra e pergunta sobre A. e a sua irmã. L. fala sobre o irmão que também está doente)

Ri. – A N.?

Eu – Foi à casa-de-banho.

Ri. – Aaaah.

M. – (para D.) Assim não.

(S. e Mg. estão ao pé do Mapa das Presenças)

Eu – S., Mg., o que é que estão aí a fazer? Não, isso é depois da reunião. Mg., vai sentar, se faz favor.

(M. continua a falar sobre quem já teve varicela. Inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – M.M. não, é depois da reunião.

M. – Então, para saberem, o T. vai ficar 10 dias em casa e combinei com ele que para a semana lhe vamos ligar, está bem? Para falar com ele, para dizer olá e para vermos se...

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo. M. fala com Ri. sobre como a mãe de T. descobriu que este tinha varicela)

M. – S..

Eu – Bem amigos, então vamos lá ver o que estivemos a fazer ontem. M.L., deixa ver o plano do dia, querida. Projeto do espaço dos países.

M.L. – Projeto do espaço e dos países, fizemos?

Mi. – Projeto do espaço! Fizemos.

M.M. – Projeto dos países?

Ma. – Fizemos.

Eu – **Fizemos**. É no primeiro.

M.L. – Aqui?

Eu – **Aí, sim**. A seguir é apresentação da dança.

M.L. – Apresentação da banda, fizemos?

Eu – **Não é da banda, da dança**.

M.L. – Da dança, fizemos?

M.M. – Sim! Oh dança. A dança, a dança.

Eu – A seguir é o almoço.

M.L. – O almoço, correu bem?

M. – D., já vais.

Algumas crianças – Sim.

Eu – E a seguir ao almoço, temos mostrar os instrumentos.

M.L. – Era aqui.

Eu – Sim, aí.

M. – A apresentação. Demorou mais tempo, mas foi super gira. A música que tu escolheste também é gira.

M.M. – Pois é!

M.L. – Ciências?

Eu – Pergunta aos amigos.

M. – Fizemos ciências ontem, amigos?

M.M. – Não.

M. – Não, bolinha vermelha.

Eu – **Não, essa é dos instrumentos, exato. A próxima é que é das ciências**.

D. – Eu ontem não estive cá.

M. – Ainda bem. Porque se tu não visses a experiência do balão que viste no telemóvel da Ri., ias ficar triste. Mas não foi por isso que não fizemos, não houve tempo.

Eu – Olhem, vou pôr aqui também os instrumentos (escrevendo no diário). E digam-me uma coisa. Ontem foi dia 6, ainda não mudámos o dia...

Ai. – Hoje é dia 7!

Eu – 7. De...

Ai. – Dezembro?

Eu – De mai...

M.M. – De maio.

Eu – de dois mil e vinte...

Algumas crianças – E um!

Eu – E que dia da semana é hoje?

Mi. – 21.

Eu – Ontem foi quinta-feira.

M.M. – É sexta!

Eu - sexta-feira.

M.M. e Mi. – É sexta, é sexta, é sexta-feira!

Eu – Então hoje de manhã, o que é que vamos fazer?

In. – Olha, eu queria fazer as apresentações na sala da L. e na sala da I.. umas às 10h30 e outra às 11h.

Eu – Olha In., mas nós hoje temos um convite.

In. – Sim, às 11h15, eu sei.

M.M. – Um convite? Qual convite?

Eu – Aquele, é a comunicação do projeto das borboletas.

M. – Na sala da V..

Eu – Ma., se entretanto o nosso St. e o nosso R. vierem, também vamos fazer o nosso projeto.

Ma. – E se eles não vierem, faço eu sozinha.

Eu – Sozinha? Não, querida. Porque olha, hoje vamos estar a decidir coisas, temos de estar todos, não posso ser só eu e tu, está bem, querida? (Ma. acena com a cabeça) E o projeto do espaço, também vai continuar hoje?

M. – Se colarmos não é preciso escrever.

Eu – Ok. E hoje à tarde é dia quê, queridos? É dia quê quer dizer, o dia continua igual, não é?

M.M. e Mi. – Reunião de Conselho.

Eu – [Exatamente, Reunião de Conselho.](#)

Mi. – Nós já sabemos porque vocês disseram.

Eu – Mas já deviam saber porque à sexta-feira é sempre Reunião de Conselho.

M. – E hoje vai ser longa. Muito longa. Já viram a coluna do não gostámos?

Eu – Vão ter de falar sobre tudo o que está ali.

M.M. – Está até em baixo.

(inaudível, várias pessoas a falar)

Ai. – Vai ser difícil o R. contar a sua coisa que não gostou.

Eu – Já está aqui, querido, é o mesmo que o K..

Ai. – Ia.

Eu – Bom, então vamos passar ao CME? M.L. tens de ser outra vez tu, querida.

D. – Maçã! Eu quero maçã inteira.

Eu – S., vai lavar as mãos, querida. [M.I., queres dar maçã aos amigos? Queres dar com os amigos?](#) Sim ou não? [Espera M.M., deixa-a responder.](#)

(M.I. acena que não com a cabeça)

M. – Mas olha que para a semana acho que devias ser tu a dar os lanches, está bem? Vais agora no fim de semana pensar sobre isso e vais ter de explicar porque é que não queres dar os lanches. Porque olha, se todos dissessem que não querem dar os lanchas, como é que fazíamos depois.

M.M. – Eu posso ajudar?

L. – Posso dar?

Eu – [A A. é que tem dado agora os lanches e como ela já chegou, está-se agora a calçar, vamos deixá-la dar, está bem?](#) Mas obrigada.

Ai. – Esta semana quem faz anos?

M. – Na próxima semana faz a M.L..

M.M. – E na outra?

M. – Depois é a L. e a M.I.. A mãe da M.I....

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo. M. fala sobre o que combinou com a mãe de M.I. sobre os seus anos.)

Eu – [Olha, queridos, estamos prontos para o CME?](#) [L.. L., estamos prontos para o CME?](#)

M.M. – Sim.

Eu – Olha, vamos ouvir os amigos, se faz favor. M.L., chama lá o primeiro amigo.

M.L. – L., queres contar, mostrar ou escrever?

(L. não responde)

Eu – pergunta outra vez, querida, que ela não estava a ouvir. Ela agora vai ouvir.

M.L. - L., queres contar, mostrar ou escrever?

L. – Eu quero... contar.

M. – D., precisas de sair?

M.L. – É este o contar?

Eu – É esse o contar. Conta lá, querida.

L. – Eu.. eu...

D. – Eu quero inteira.

(várias crianças a falar ao mesmo tempo)

Eu – Espera aí, L.. (para o resto do grupo) Podemos ouvir? (as crianças calam-se) Bora lá.

L. – Eu quando fui embora da escola o primo foi lá a casa.

Eu – Foi lá a casa?

L. – Sim.

Mi. – Como é que se chama o primo?

L. – E fomos comprar coisas. Comprámos batatas e chocolates para nós.

Eu – Batatas e chocolates?!

(várias crianças a falar ao mesmo tempo dizendo que querem comer chocolates e batatas)

Eu – Então e o que é que estiveram a fazer L.? Estiveram só a comer?

L. – Fomos para casa e jogámos um jogo.

Eu – E como é que se jogava esse jogo?

L. – É um jogo que lançamos um dado e temos de andar com o animal ou com o carro ou com o barco.

Eu – Era um jogo de tabuleiro, é isso? (L. acena com a cabeça) Ok, obrigada L..

D. – Eu sei uns jogos de tabuleiro, mas não são feitos para pôr a comida para comer.

Eu – M.L.... Sim, não são esses tabuleiros.

M.L. – Isto é quem?

Eu – M.M..

M.L. – M.M., queres contar, mostrar ou escrever?

Mi. – M.M., queres contar, mostrar ou escrever?

M.M. – Contar.

Eu – Então conta lá.

M.L. – Contar? Vou fazer aqui outro contar.

M. – Senta o rabo na cadeira.

M.M. – Eu ontem... eu ontem comi uma laranja.

Ai. – Aaahhmm.

Eu – E então, querida, o que é que nos queres dizer sobre essa laranja?

(M.M. encolhe os ombros)

Ri. – É que eu acho que ela supostamente não é assim grande fã.

Eu – Aaah.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Ri. – A Ma. disse que já gostava um bocadinho de laranja e até comeu.

M. – Parabéns Ma..

Ri. – Era para ter dito e depois esqueci-me.

Ai. – Laranja faz muito bem.

L. – Eu amo laranja.

Mi. – Eu não gosto das amargas.

Ri. – Eu gosto mais ou menos das amargas.

M. – Tens de comer. Quando é laranja tens de comer. Na nossa casa, nós podemos escolher. Ouviste, D.? Na nossa casa nós podemos escolher, na escola não podemos.

L. – A Ri. tem laranja.

M. – Oh amor, por exemplo, vocês lá em casa têm muita fruta e podem dizer “Oh mãe, quero uma banana” ou uma cereja, ou um morango. Mas nós aqui na escola temos aquilo. Aquilo é o vosso almoço e vocês têm de comer. Gostam mais ou gostam menos, têm de comer.

D. – Porque é que vocês um dia não dão cerejas?

M. – São super caras. E nas escolas não têm dinheiro para comprar cerejas. É mesmo assim, não estou a brincar.

Eu – Somos muitos, era preciso muitas cerejas.

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

M. – Por acaso a M.I. tinha dito que um dia gostava de fazer sumo de laranja, não foi M.I.? M.I., estou a falar contigo. M.I.. M.I., tu não disseste uma vez à M. que gostavas de beber sumo de laranja? Lembras-te de dizer isso? E o que é que a M. disse, lembras-te? Que era uma ideia gira para tu dizeres, para fazermos cá na escola. Um dia de manhã podemos beber um suminho de laranja enquanto estamos a comer o reforço.

(inaudível, várias crianças a falar ao mesmo tempo)

S. – Quero 'screver.

Eu – **Queres-te inscrever?** Ali? Então inscreve.

Ai. – Posso repetir?

M. – Podes.

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo, impercetível)

D. – Ele não pode, já comeu uma inteira.

Eu – Ele perguntou à M. “Eu posso repetir?”, a M. disse que sim e ele foi, qual é o problema?

D. – Mas ele comeu inteira...

M. – Quantas vez é que tu me pedes para comer as cenouras que sobram, às 11 de manhã. E eu alguma vez disse que não? Então... Para com isso. E aviso já que se pedires outro só porque ele comeu, eu digo que não.

Eu – **S., ela não sabe que te queres inscrever, tens de falar com ela, não é começar a puxar a folha.** Vá, inscreve-te lá. (para M.L.) Chama a Ma., querida.

M.L. – Ma., queres contar, mostrar ou escrever?

Ma. – Quero contar e mostrar. E hoje vou para São Martinho.

S. – Onde está?

(mostro a S. onde se pode inscrever)

M. – Tu vais para São Martinho fazer o quê? Conta-me tudo.

Ma. – Eu e a mãe combinamos que íamos no fim de semana para São Martinho.

A. – Ainda bem que eu amanhã não vou ficar em casa.

M. – Mas agora é a Ma. que está inscrita e é a Ma. que está a falar.

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

S. – Olha, olha.

Eu – É aí S.. Olha, faz como está no cartão. Diz Ma.. Espera aí, querida. **Podemos ouvir a Ma.?**

N. – Sim.

Eu – Obrigada.

Ma. – Eu enho uma pulseira. Só que eu também tenho um cãozinho branco que tem muito cabelo.

Eu – **E são novos?**

Ma. – Não, são brinquedos que estão no carro para eu levar para São Martinho. Estão no carro.

M. – E hoje saís cedo ou não?

Ma. – Não sei.

M. – A mãe disse alguma coisa?

Ma. – Não.

M. Está bem. E foi por isso que custou tanto hoje ficar na escola ou não?

Ma. – Humm, eu queria ficar com a mamã.

M. – Querias ficar com a mamã. Mas é verdade, há dias em que não nos apetece, não é?

(várias crianças a falar ao mesmo tempo)

Eu – N.. Ok Ma., queres dizer mais alguma coisa, querida?

Ma. – Não.

Eu - Obrigada. M.L., podes chamar a nossa S..

M.L. - S., queres contar, mostrar ou escrever?

Ma. – E também em São Martinho também há gelados.

S. – Mostrar.

M.L. – Então mostra lá. A Ma. quer contar e mostrar?

Eu – A Ma. quis contar e mostrar.

M.L. – É esta?

Eu – É o M. Mostrar.

M.L. – E contar?

Eu – Contar é o C.

(várias pessoas a falar ao mesmo tempo, inaudível)

M.L. – Ela quer mostrar.

Eu – Eu sei, querida, vamos só esperar que os amigos estejam prontos. K..

K. – Eu quero mostrar uma coisa no telemóvel da M..

Eu – Então tens de te inscrever. Olha, vamos ouvir a S.. Diz lá, querida.

S. – Esta... Aaaah... A minha mãe...

Eu – K..

M.L. – Eu não estou a ouvir a S..

Eu – Espera aí S.. D., a S. está à espera que vocês a estejam a ouvir. Estás a entornar a água da M., D.. Podes ir buscar um papel e limpar. E afasta o plano do dia, se faz favor.

Ri. – Oh D., as coisas que não são nossas, nós não mexemos.

Eu – Estamos prontos para ouvir a S., Mi.? Estamos pronto, K.? Então vamos ouvi com atenção. Não é só estar calados. Ai., é para ouvir. Conta lá, querida.

S. – (inaudível)

Eu – M.L., o que é que a S. disse, querida?

M.L. – Não sei.

Eu – Cr., A., o que é que a S. disse? M.M., o que é que a S. disse? É que eu disse que para estar a ouvir não é só estar calado. A S. quer partilhar isto convosco e ninguém ouviu.

M.I. – Eu estou a ouvir.

Eu – S., podes repetir, se faz favor? Então repete lá, os amigos agora vão ouvir.

S. – A minha mãe me comprou o casaco.

Eu – Foi a tua mãe que comprou esse casaco. E é novo, querida?

S. – (impercetível) ...não tem muitos brilhantes. Tenho dois brilhantes.

Eu – Olha, mas também há aqui deste lado, muitos.

(S. toca nos brilhante e caem alguns)

Eu – Guarda no bolso. Queres dizer mais alguma coisa, querida? Não estás a ouvir e depois vais querer que os amigos te oiçam, K.. Ai., senta-te lá. D., para comer é sentado.

S. podes ir guardar o colete, querida. Vamos ouvir o K..

M.L. - K., queres contar, mostrar ou escrever?

K. – Mostrar no telefone da M..

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – Olha, o K. vai contar e depois quando a M. chegar ele mostra. Conta lá, K..

K. – Eu fiz uma espada super afiada.

Eu – Mg., N..

K. – Era uma espada super curta e ela picava de verdade.

Eu – E como é que fizeste a espada?

K. – De rolo.

Eu – Com rolo? Rolo de papel higiénico?

K. – Sim. E a minha mãe consegui fazer uma espada super afiada.

Mi. – Como é que se faz super afiada?

K. – Tem de se pôr super fininho para conseguir.

Ai. – Tens de enrolar assim?

M.M. – Assim?

S. – Benedita, quero mais maçã.

Eu – Não há mais, querida.

(inaudível, várias pessoas a falar ao mesmo tempo)

Eu – K., querido, queres dizer mais alguma coisa? D. (Vou buscar D. que está pendurado no espelho e encaminh-o para a mesa)

K. – Eu fiz com um rolo gigante e também coloquei uma capa para a espada.

Eu – E como é que fizeste a capa?

K. – Com papel de desenhar.

(fim da gravação)

ANEXO N

Análises de conteúdo

| ' ' | ' ' |

I
1ª Fase da Investigação

Análise de conteúdo N1 – Características gerais da ação pedagógica

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Freq.
Características da minha ação pedagógica	Responsividade	Respostas às necessidades das crianças	Necessidades básicas (alimentação, higiene, vestir-se)	“Ajudo-a a trocar a roupa” (NC5) “Vou ajudar S.” (NC14) “Vou ajudar o Di. a trocar de roupa, uma vez que esse tem urina nas calças.” (NC24) “Vou ajudar a N. a calçar outras meias, uma vez que as suas estão molhadas.” (NC32) “Ajudo-a a calçar as meias” (NC32) “.. Ponho a fralda a Mg. e ajudo C. a despir-se.” (NC71) “Ajudo C. a terminar o iogurte cantando com ela após cada colherada” (NC73)	7
			Necessidades de realização	“ao que eu respondo que é roxo.” (NC5) “Digo-lhe que hoje é dia 17 e aponto para o número que ela deve circundar.” (NC43) “precisam da minha ajuda para colocar acentos em determinadas palavras.” (NC45) “Digo-lhe que se pode juntar a nós e pergunto se há algum país que quisesse ficar a conhecer melhor.” (NC160)	18

				“quando percebo que a criança não sabe a letra digo “Este é um P”” (NC172) “Abro outro documento” (NC45) “Ofereço-me para a ir ajudar,” (NC48) “pelo que a vou ajudar a encontrar o seu caderno entre os outros.” (NC48) “Explico a Mi. que primeiro vou ajudar M.M. a fazer os números, mas que quando acabarmos e quando ela acabar os desenhos, a vou ajudar a escrever.” (NC87) “Mostro-lhe alguns passos com mais calma e a criança começa a imitar-me.” (NC89) “eu vou ajudar Di. no rolo.” (NC97) “Digo “Di. olha para os dias que estão marcados. É depois desses e depois das casinhas.”.” (NC102) “vou para o colchão onde elas têm de fazer uma cambalhota.” (NC109) “explico que a pele dos pinguins é diferente da nossa” (NC120) “Respondo-lhe que a posso ajudar” (NC132) “ajudo-os a manter a guitarra direita enquanto tocam.” (NC140) “Digo-lhe” (NC150) “Relembro-o de que ele não estava cá quando a fizemos, mas que ainda tenho os diamantes guardados, caso ele queira ver o que os amigos viram.” (NC155)	

			Necessidades emocionais	“pelo que eu coloco uma mão nas costas delas” (NC12) “A. está a chorar e vou ter com ela, perguntando-lhe o que se passa e se me quer contar porque está triste.” (NC27) “Queres dar-me a mão a mim?” (NC27) “Vou falar com ela” (NC51) “Falo com ela e L. acaba por se acalmar e fica sentada ao pé de mim.” (NC53) “Aproximo-me e vejo que a criança está com lágrimas nos olhos. Pergunto-lhe o que se passa” (NC69) “Tapo-os e explico que hoje vão ficar com a Ed. Va..” (NC98) “Eu estou aqui para te ajudar, não vou deixar que te magoes.” (NC109) “Olha, fazemos assim, agora podes rebolar assim (rebolo) e depois falamos melhor, pode ser?” (NC109) “(…) falamos sobre o que ele fez e porque o fez.” (NC134) “Pergunto-lhe o que se passa” (NC139) “Aproximo-me e pergunto o que se passa” (NC142) “Vou ter com elas e pergunto o que se passa” (NC144) “Explico que me vou sentar com eles e que juntos podemos falar sobre a experiência.” (NC152)	14
			Necessidades básicas	“(…) enquanto lhe peço para nos avise quando tem necessidade de ir à casa-de-banho.” (NC5)	2

		Regulação da satisfação das necessidades	(alimentação, higiene, vestir-se)	“Peço a N. para ir calçando as meias enquanto vou arrumar os collants e N. tenta calçá-las” (NC32)	
			Necessidades de realização	““Olha, aquilo é castanho. Vês como é diferente?”” (NC8) ““Esta é a cor daquele sapato”” (NC8) ““Lembras-te C.? Era a cor daquele sapato.”” (NC8) “Então, a primeira palavra que vamos escrever é “para”. Qual é que achas que é a primeira letra que tens de fazer?” (NC132) “eu e a Ri. tentamos dar-lhes pistas, fazendo comparações com outros objetos ou dizendo o som inicial das palavras.” (NC38) “Incentivo-o a procurar e digo que começa com um A. R. encontra o nome e assinala a falta.” (NC41) “Pergunto-lhe se ele se lembra de estar lá fora e se estava com frio ou calor.” (NC43) “(…) explico que no teclado só aparecem as letras maiúsculas e aponto para as caixas de letras que se encontram perto do computador, para que Di. possa ver a letra maiúscula da letra G.” (NC45) “(…) eu digo-lhe que começa por D.” (NC66) “Pergunto-lhes se têm tudo o que precisam” (NC68) “Incentivo-a a ir buscar uma folha” (NC69) “Explico que pode deixar os outros cadernos em cima da cómoda à medida que vai tirando.” (NC113)	13

				““Esta tu conheces, não conheces? Está ali na nossa lista de palavras.”” (NC150)	
			Necessidades emocionais	“(…) lhe explico que pode ir buscar o seu caderno à sala.” (NC69) “Peço para que a criança respire e me explique o que se passou, pois assim não a compreendo.” (NC104) “explico que D. não tem de estar com Ai. e com St. se não quiser e que pode sempre brincar sozinho ou estar com outras crianças.” (NC134)	3
	Desafio	Promoção de novas experiências	Espontânea	“Chamo Ma. que estava perto de mim e mostro-lhe os insetos.” (NC16) “Pergunto se as crianças querem jogar aos polícias e ladrões, chamando-lhe “polícias e vilões”. ” (NC91) “Ensino às crianças o jogo do <i>Bang</i> . ” (NC128) “Explico às crianças o jogo da Linda Falua” (NC163)	4
			Planeada	“à medida que vou dando um instrumento a cada um, as crianças sorriem e começam a explorá-los. Vou incentivando-os a explorar de diferentes maneiras e digo-lhes como se chamam os instrumentos, depois da exploração.” (NC138) “explico às crianças que existem três tipos de instrumentos: de percussão de sopro e de corda.” (NC139) “Explico-lhes como se segura na guitarra” (NC140) “pergunto porque acham que aconteceu o que aconteceu no diamante” (NC148) “quem quiser pode desenhar a parte que mais gostaram do livro.” (NC154)	5

		Ampliação de momentos vividos pelas crianças	A nível cognitivo	“pergunto quantas contas estão do lado esquerdo de cada fila e S. vai-me respondendo.” (NC8) “Pergunto a S. qual é a cor da primeira fila de contas e esta responde-me que é roxo” (NC8) “Mostro-lhe a imagem que está na caixa e digo "Olha, qual é que fica ao lado da abelha?" (NC18) “pergunto onde se encontra a baleia e N. procura-a.” (NC18) “fazendo-lhes questões sobre como os estou a tocar e sobre os aspetos em que estes diferem dos que eles estiveram a tocar.” (NC138) “Comento que um dia destes podemos começar a pesquisar mais sobre alguns países e descobrir mais bandeiras ao que T. responde “Sim!”, sorrindo.” (NC150) “Mostro-lhe outra vez a imagem e pergunto se o que fez está igual ao desenho.” (NC157) “Pergunto a Ai. quantas letras teve de procurar para escrever a sua palavra” (NC171) “Peço-lhe para contar novamente as letras e este corrige-se” (NC171) “pergunto que mais, para além das bandeiras, poderíamos tentar descobrir sobre cada país.” (NC175) “Comento com as crianças que poderíamos investigar um pouco sobre esses aspetos nos países que selecionaram” (NC175)	11

			A nível físico	“incentivo a subir mais um pouco, desafiando-as a subir até ao nível da minha mão.” (NC12)	1
			A nível da linguagem escrita	“Pergunto se ela não quer escrever na parte de fora do envelope para quem e de quem é, à semelhança do que se faz com as cartas.” (NC132) “desafio-o a escrever uma sem olhar para os cartões” (NC137) “Pergunto a L. que palavra está a escrever” (NC172) “Pergunto qual é a primeira letra” (NC172)	4
			A nível a realização de tarefas	“incentivando-as a correrem sozinhas.” (NC11) “incentivo as crianças a raspar os restos dos seus próprios pratos.” (NC20) “Peço às crianças para dividirem o trabalho entre si e estas fazem-no.” (NC92) “Incentivo-a a procurar o seu caderno sozinha” (NC113) “Explico que podem jogar com outra música” (NC163) “eu pergunto o que ele lá viu e o que reparou que era diferente de Portugal.” (NC175) “Pergunto a Mt. se colocou todas as letras pela ordem correta” (NC177)	7
			De conflitos	“Incentivo-a a ir falar com ele, de forma a resolverem as coisas.” (NC80) “incentivamos as crianças a resolverem as coisas entre si, falando.” (NC114) “afasto-me, deixando as duas conversar” (NC142)	3

	Participação nas brincadeiras	A pedido das crianças	Brincadeiras orientadas pelas crianças	“Sento-me com ela no chão e espero que a criança mexa as contas como queira.” (NC8) “(…) puxar-me para uma casinha de brincar. Entro e C. e S. entram também.” (NC58) “Estou sentada no chão a fazer construções com T. e D..” (NC104)	3
			Brincadeiras orientadas por mim	“Convido-a a entrar na nossa casa, chamando-lhe “vizinha” e ela vem a sorrir.” (NC58) “Então e onde é que está a papa? Não está aí.” (NC58) “Então e que tal se fizéssemos uma papa para pôr aí?” (NC58) “Boa, então eu faço um bolo para a sobremesa.” (NC58) “Depois de “provar” a comida de cada uma, agradeço as crianças por me receberem e digo que tenho de ir passear porque estou muito cheia.” (NC58) “Quando vamos para o espaço exterior, M.M. vem ter comigo, perguntando se podemos jogar a um jogo novo.” (NC128) “M.M. pede-me para jogarmos um jogo novo.” (NC163)	7
		Por iniciativa minha	Altero/defino o rumo da brincadeira	“Vou ter com elas dizendo que estou doente e elas examinam-me e dizem que remédios devo tomar.” (NC33)	1
			Não altero o rumo da brincadeira	“Di. vai para o computador e eu sento-me ao pé dele.” (NC45) “vão-se juntando a mim e a N. e juntos dançamos enquanto os pares jogam” (NC117)	4

				“Di. faz um <i>puzzle</i> e eu sento-me ao pé dele.” (NC120) “T. brinca com uma pista de carros e eu aproximo-me.” (NC150)	
	Adaptação/ flexibilidade	Com base nas dificuldades de realização observadas	Nas estratégias	“Tento fazer a mesma coisa com as letras, mas as crianças não as conseguem distinguir tão bem. Então peço às crianças para escolherem e à medida que me vão dando eu pergunto onde está a imagem correspondente.” (NC18) “Coloco-me perto delas e chamo a sua atenção para os movimentos que estão a fazer.” (NC118) “Di. não consegue perceber qual é a letra, pelo que vou buscar os cartões com o alfabeto e digo “A primeira é a letra P. Onde é que achas que está a letra P?”.” (NC137)	3
		Com base no interesse demonstrado	Nas propostas	“Vendo que mais ninguém quer jogar, pergunto quem quer tocar guitarra.” (NC140)	1
	Tomada de decisão com as crianças	Surge por iniciativa da criança	O que fazer	“R. e Cr. vêm ter comigo pedindo para escrever.” (NC80) “Depois R. acrescenta que também quer pesquisar mais sobre Espanha, pelo que adicionamos esse país à nossa lista.” (NC175)	2
			Como fazer	“Digo que sim e, quando chega a sua vez de escrever, Mi. partilha que gosta bastante de escrever.” (NC76) “R. vai dando sugestões do que poderíamos dizer e S. vai concordando ou discordando.” (NC133)	4

				“N. pega num mata-moscas e diz que quer utilizar o objeto para pintar.” (NC161) “(…) as crianças começam a nomear países sobre os quais querem pesquisar e bandeiras que querem descobrir.” (NC175)	
		Surge por minha iniciativa	O que fazer	“Vou perguntar a Mi. se quer fazer a numeração” (NC87) “(…) pelo que pergunto se ela o quer fazer agora.” (NC96) “Aproximo-me de S. e pergunto se ela quer vir escrever a carta aos pais com as palavras que, em grupo, decidimos que queríamos aprender a dizer em ucraniano.” (NC133) “Pergunto também à Cr. e à Ma. se nos querem ajudar” (NC133) “Depois pergunto-lhe o que quer fazer, se quer continuar a jogar futebol ou fazer outra coisa.” (NC134) “Aproximo-me de T. e de Di. e pergunto se estes querem vir fazer registo da experiência.” (NC152) “Pergunto a Di. se me pode ajudar a cortar as fotografias para o registo da experiência que fizemos com os diamantes.” (NC165) “Pergunto a N. e a A. se querem vir pintar o calendário que vamos fazer para a sala.” (NC161)	8
			Como fazer	“pergunto a T. se já pensou em alguns países sobre os quais quer descobrir mais.” (NC160) “Pergunto a A. se também quer utilizar o mata-moscas e esta concorda. Juntas escolhem as cores e pintam a folha.” (NC161)	2

	Afetividade				0
Promoção de atitudes positivas	Para com os outros	A nível do respeito	“Explico-lhes que não temos de querer brincar com toda a gente, mas que temos de respeitar os sentimentos dos outros.” (NC27) “Relembro-lhes que este é um jogo que se joga em grupo e que, se uns começarem a não cumprir as regras, o jogo deixa de ter piada. Pergunto se ambas estão dispostas a jogar com as regras estabelecidas e ambas dizem que sim, retomando, então, o jogo.” (NC59) “Assim não S., há espaço para todas.” (NC103) “Se não queres fazer mais, tudo bem, mas se quiseres fazer o puzzle vais fazer com a N. e a C. sem as empurrar.” (NC103) “Não D., não me vais magoar, porque eu também não te trato assim.” (NC134)	5	
		A nível da comunicação	“Vês N.? Só tens de falar com os amigos, se não eles não percebem o que queres.” (NC104) “eu chamo-a e incentivo-a a falar com A.” (NC142)	2	
		A nível da inclusão	“Pergunto a A. se não podem todas tomar conta do animal e A. concorda.” (NC51)	1	
		A nível da entreajuda	“Peço para as crianças terem cuidado e para se ajudarem uns aos outros de forma a que ninguém caia e se magoe.” (NC47) “Chamo M.I. e Mi. e peço a Mi. que ajude M.I., depois chamo St. e S. e peço que St. ajude S. a deixar a sua folha no cabide” (NC72)	6	

				“peço para que, em vez de gozar, T. ajude R., dizendo-lhe o que deve fazer.” (NC92) “peço a K. para a ajudar.” (NC139) “peço às crianças que ajudem os mais pequenos a formar uma roda.” (NC167) “mas pergunto se antes poderia ajudar C..” (NC170)	
		Adequadas ao momento	Apelando à calma	“Falo com ele e peço para que ele respire e se acalme.” (NC71) “Sugiro que para a próxima estejam mais atentos e oiçam quem está a falar” (NC131) “pedimos que se sentem e que tenham calma.” (NC181)	3
	Validação	Durante novas experiências	Produções das crianças	“Digo-lhe que está a escrever muito bem e que as letras não têm de estar todas perfeitas.” (NC96) “Elogio o trabalho de T.” (NC152) “Celebramos todos o que S. fez e esta responde, “Mas este está mal”, apontando para o A. Faço notar que as restantes letras estão muito bem feitas e S. sorri.” (NC173)	3
			Respostas das crianças	“Digo “Muito bem T.!”” (NC148)	1
			Decisões das crianças	“eu digo “Muito bem!”” (NC154) ““Muito bem, então comecem lá a desenhar!”.” (NC154)	2
			Interesses das crianças	“Digo que sim e explico que os cartões vão também estar na área dos jogos se elas depois quiserem jogar mais.” (NC141)	1

		Em momentos vividos pelas crianças	Produções das crianças	“Comento que as palavras estão muito bem escritas” (NC137) “Agradeço e digo que está muito bem cortado.” (NC165)	2
			Interesses das crianças	“Respondo-lhe que podemos” (NC128) “Pergunto quem quer jogar e Mt., M.L., L., K., St. e G. juntam-se a nós.” (NC163) “Digo que sim” (NC166) “Digo que sim” (NC170)	4

Análise de conteúdo N2 – Estratégias utilizadas em momento de pequeno grupo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Freq.
Estratégias de mediação promotoras de envolvimento	Sinalização	Reforço positivamente o comportamento	Verbalmente	“Oh, muito bem querido, boa escolha.” (T4)	1
		Sinalizo negativamente o comportamento	Fisicamente (sinais, toque, remoção de objetos)	“estendendo a mão” (T4) “estendo a mão à frente de Ma.” (T4) “toco-lhe no ombro” (T6) “Toco no braço de T. para que ele olhe para mim.” (T6) “Dá-me o carro.” (T4) “(…) eu retiro-lhe o objeto.” (T4) “guardo o peixe com que Ma. estava a brincar.” (T6)	7
			Verbalmente	“T.!” (T4) “R. (…)” (T4)	38

				"T., T. olha." (T4) "St., R., Ma." (T4) "St...." (T4) "St.." (T6) "St...." (T6) "T., T." (T6) "Espera S.." (T1) "Cuidado, assim desfaz-se." (T1) "St., anda cá querido." (T4) "Espera querido." (T4) "T., agora olha para mim, querido." (T4) "Calma T..." (T4) "Só podes carregar uma vez, se não, não vai aparecer o que nós queremos." (T4) "Calma (...)" (T4) "Espera, querido." (T4) "St., vou-te pedir que pares de mexer, porque se não os amigos não conseguem pesquisar! Quando fores tu, tu mexes, agora é o R., é ele a mexer." (T4) "T., olha para mim." (T4) "Espera" (T4) "T., respira querido." (T4)	

				“Espera T..” (T6) “Espera.” (T6) “Calma,” (T6) “T., tens de vir escrever.” (T6) “Calma, calma, anda aqui.” (T6) “Calma.” (T6) “Não estão a ver. (...) não estão a ver” (T4) “Não me estão a ouvir, não me estás a ouvir T..” (T4) “Não T., assim não vai dar, querido, assim não vai dar.” (T4) “St., não querido.” (T4) “Não Ma., não T..” (T4) “Então não é para estarem a brincar, querido.” (T4) “Olha T.” (T4) “(...) mas agora não estamos a ver isso.” (T4) “T., não é isso que estamos a fazer agora.” (T6) “É, mas não é isso que estamos a procurar agora.” (T6) “T. agora vamos escrever no teclado, não é preciso o rato.” (T6)	
		Reforço positivamente o resultado	Verbalmente	“Boa!” (T1) “Boa.” (T1) “Boa!” (T1) “boa N.!” (T1) “Boa N.” (T1)	

				“Boa N.” (T1) “Exatamente” (T1) “Boa S.!” (T1) “Boa” (T1) “Muito bem S..” (T1) “Muito bem” (T1) “Boa S., encontre a mão!” (T1) “Exatamente.” (T1) “Boa!” (T1) “Boa N..” (T1) “Da Inglaterra, muito bem!” (T4) “É.” (T4) “acenando para os dois” (T4) “Muito bem, querido” (T4) “Muito bem, então estas imagens são destes países” (T4) “Muito bem” (T4) “Muito bem.” (T4) “A, muito bem, R..” (T4) “Issol!” (T4) “Exatamente.” (T4) “Aha, boa!” (T4) “Muito bem, E.” (T4)	56

				“Muito bem” (T4) “Muito bem.” (T4) “Muito bem.” (T4) “Muito bem.” (T4) “Muito bem.” (T4) “Muito bem!” (T4) “Muito bem.” (T4) “Muito bem” (T4) “Vai ser o St., exatamente.” (T4) “É a do Japão, muito bem.” (T6) “Boa” (T6) “Ucrânia, muito bem!” (T6) “Exatamente, vamos pesquisar agora a do Brasil.” (T6) “Boa, querido.” (T6) “Boa, R..” (T6) “Sim, é esse.” (T6) “É o A, muito bem R..” (T6) “Muito bem.” (T6) “Muito bem St.!” (T6) “Muito bem.” (T6) “Muito bem.” (T6) “Muito bem, é esta mesmo que a Ma. está a apontar.” (T6)	

				“Muito bem!” (T6) “Muito bem.” (T6) “Exatamente, essa não é a bandeira correta.” (T6) “Exatamente.” (T6) “Muito bem.” (T6) “Muito bem.” (T6) “É o que precisamos, muito bem” (T6)	
			Redundante	““Muito bem.” (T6)	1
		Sinalizo negativamente o resultado	Verbalmente	“Não, isso não é a bochecha da Minnie” (T1) “Não, não cabe bem.” (T1) “Não...” (T4) “Não...” (T4) “não é a China, não” (T4) “Não, há bocadinho tu disseste uma e eu disse que tinha as mesmas cores...” (T4) “Não, Y é i-, o som.” (T4) “Não, não é esse o U.” (T4) “Não.” (T4) “Não” (T4) “Não é a da China.” (T6) “Não passou ainda, ainda não passou o B.” (T6) “Não, isso diz bacalhau.” (T6)	14

				“Não é o B.” (T6)	
	Repetição	Reforço	No sentido de validar o que foi dito pela criança	“Esse é o Mickey, pois é.” (T1) “Não” (T1) “São os dedos” (T1) “a Minnie e o Mickey.” (T1) “Pois, é pouquinho...” (T1) “É, eu tenho bolas.” (T1) “É, da Inglaterra.” (T4) “Da Inglaterra” (T4) “Uvas” (T4) “Estão a dançar.” (T4) “Arábia Saudita.” (T4) “Camarões!” (T4) “A” (T4) “E” (T4) “Vai ser o St.” (T4) “A Ma. pesquisou esta.” (T6) “Ucrânia” (T6) “É o B.” (T6) “É o A” (T6) “Está errada.” (T6) “Está vermelha.” (T6)	23

				“Faltam mais duas.” (T6) “É o que precisamos” (T6)	
			No sentido de incitar a desenvolver o que está a dizer	“Bochecha....” (T1) “Praias...” (T4) “Pescadores” (T4)	3
			Redundante	“Típicas” (T4)	1
		Esclarecimento	Clarifico o que foi dito pela criança	“Esse é o Mickey.” (T1)	1
			Sintetizo o que é dito pelas crianças	“É a Minnie.” (T1) “Bochecha, um bocadinho dos pés...” (T1)	2
	Reformulação	Correção	Corrijo aspetos linguísticos do que é dito pela criança	“Estás a montar esse.” (T1) “Esse é o Mickey, pois é.” (T1) “as mãos da Minnie” (T1) “Falta a ponta do sapato.” (T1) “É, essa é a boca do Pateta.” (T1) “É só verde.” (T4) “Exato, o Japão” (T4) “Não é a da China.” (T6) “É a do Japão” (T6)	9

			Corrijo o conteúdo do que é dito pelas crianças	“(...) é a bochecha do Pateta.” (T1) “O Pateta é este, esse é o Pluto.” (T1) “Eu acho que isso é... um olho do Pluto.” (T1) “Esse é o M.” (T4) “Esse é o L” (T4) “Esse é o O.” (T4) “na de cima” (T4) “Descobrimos as bandeiras dos países” (T4) “Era uma baleia.” (T6) “Essa foi a que tu pesquisaste.” (T6)	10
		Esclarecimento	Clarifico o que é dito	“Está em movimento.” (T6)	1
			Sintetizo o que é dito pelas crianças	“então estas imagens são destes países (T4)	1
	Questionamento	Aberto	Tomada de decisão	“Quem é que quer escrever a palavra do país?” (T4) “Qual é que tu queres?” (T4) “Então, qual é que é a imagem que vocês querem?” (T4) “Agora qual é que querem? (T6)	4
			Exploração	“Qual é que estás a montar, então?” (T1) “Então, é qual?” (T1) “Magoaste-te? Aonde?” (T4)	26

				“Então e esta aqui? R., tu conheces esta bandeira?” (T4) “E aqui, conhecem alguma?” (T4) “Então o que é que este livro nos está a mostrar?” (T4) “Olhem, então o que é que nós já vimos aqui neste livro?” (T4) “Conheces?” (T4) “o que é que nós estamos a ver nestas páginas, para além das bandeiras? O que é que conseguimos ver aqui?” (T4) “E porque é que vocês acham que estas imagens estão aqui, ao pé dos países?” (T4) “E porque é que achas que as bandeiras têm de ficar ao pé das imagens?” (T4) “Porque é que as bandeiras têm de ficar ao pé disto? Estavas a dizer “as bandeiras têm de ficar ao pé destas imagens”. Porquê?” (T4) “Tu sabes R.?” (T4) “Olha, conheciam esta?” (T4) “É de onde, então?” (T4) “Conhecias esta, T.? Conhecias?” (T4) “Como é que vocês acham que vai ser a bandeira do Brasil?” (T6) “St., que cores é que achas que vai ter a bandeira do Brasil?” (T6) “Então?” (T6) “Achas que vai ser branca T.?” (T6)	

				“qual é que achas que vai ser a primeira letra que vamos carregar” (T6) “E agora?” (T6) “Porquê?” (T6) “O que é que tu achas?” (T6) “Qual é que achas que é a primeira letra?” (T6) “R., o que é que se passa, querido?” (T6)	
		Fechado	Tomada de decisões	“Então vamos procurar mais peças da Minnie?” (T1) “Queres a orelha?” (T1) “Vamos procurar esta janela?” (T1) “Pode ser?” (T1) “Queres fazer a Minnie?” (T1) “Queres tentar, a ver se é?” (T1) “N., queres fazer o Mickey?” (T1) “Queres aprender as palavras?” (T4) “Queres ir procurar a da S.?” (T4) “O quê? Queres aprender sobre renas também Ma.?” (T4) “Então querem agora começar por procurar essas bandeiras?” (T4) “É esta aqui que tu queres?” (T4) “vamos escolher outra imagem porque esta está muito grande e eu não consigo diminuir, está bem R.?” (T4) “Qual é que tu queres?” (T4)	17

				“é esta a bandeira que tu queres?” (T4) “St., queres pesquisar a de Espanha, do Brasil ou de Inglaterra?” (T6) “Esta aqui? Concordas St.?” (T6)	21
			Mobilização de conhecimentos	“Isso é o quê?” (T1) “Onde é que está a portuguesa?” (T4) “O que é que elas estão a fazer?” (T4) “E esta aqui T., qual é que é?” (T4) “Qual é que achas que é a primeira letra da palavra U-crânia?” (T4) “E qual é esta, Ma.?” (T6) “Lembram-se das cores da bandeira do Brasil?” (T6) “Está aqui a que nós queremos?” (T6) “Esta aqui que tu pesquisaste é qual?” (T6) “E esta aqui que a Ma. pesquisou?” (T6) “Onde é que está o B, St.?” (T6) “Olha, qual é que vem a seguir?” (T6) “Onde é que está o N?” (T6) “Onde é que está o D, St.?” (T6) “Qual é que é a primeira letra?” (T6) “E que letra é esta?” (T6) “Ma., que letra é esta, querida?” (T6) “R., que letra é esta?” (T6) “St., que letra é esta?” (T6)	

				“E a próxima letra, qual é que é T.?” (T6) “E onde é que está essa letra, T.?” (T6)	
			Sobre a vivência de grupo	“Então é qual?” (T4) “O que é que estivemos a falar, R., T.?” (T4) “Mas o que é que nós combinámos que íamos fazer hoje?” (T4) “St., o que é que nós combinámos que íamos fazer hoje, aqui no computador?” (T4) “Qual é que nós queremos?” (T4) “E o próximo a pesquisar vai ser quem? Quando voltarmos?” (T4) “R., foi esta a imagem que tu escolheste?” (T4) “O T. pesquisou a bandeira do...?” (T6) “lembras-te quando fizemos as palavras do Brasil e tínhamos em cima uma bandeira do Brasil?” (T6)	9
			Apoio/ampliação	“E onde é que vai o Mickey?” (T1) “Vamos colocar ao pé de qual peça?” (T1) “Onde é que está a Minnie?” (T1) “E onde é que achas que este vai?” (T1) “Onde é que estão os pés da Minnie?” (T1) “E onde é que achas que isso vai?” (T1) “O que é que falta?” (T1) “Isso é a bochecha da Minnie?” (T1) “Aonde?” (T1)	45

				“E da Minnie, onde é que está?” (T1) “E agora? O que é que falta na Minnie?” (T1) “Onde é que pode estar?” (T1) “O que é que é isto?” (T1) “Onde é que está o sapato cor-de-rosa, S.?” (T1) “O que é que falta aqui?” (T1) “O que é que falta aqui, na Minnie?” (T1) “Então e as orelhas da Minnie?” (T1) “Onde é que está a janela?” (T1) “Onde?” (T1) “Onde?” (T1) “Qual é a peça que falta aqui N.?” (T1) “Então onde é que está o resto da janela?” (T1) “Sim, onde é que está o resto?” (T1) “Olha, achas que essas peças encaixam bem?” (T1) “Achas que estas encaixam bem, N.?” (T1) “Achas que está a ficar parecido?” (T1) “Achas que é essa S.?” (T1) “Achas que cabe aqui?” (T1) “Achas que cabe aí?” (T1) “Isso é um dedo?” (T1) “Achas que é a orelha?” (T1)	

				“Achas que fica bem assim?” (T1) “Esta peça tem orelha?” (T1) “E esta peça, tem orelha?” (T1) “Isto são princesas?” (T4) “Ba- ba- ba-, qual é que achas que é?” (T4) “Da- da- da-, qual é que achas que é a letra?” (T4) “O que é que está diferente?” (T4) “Então, o T. estava certo ou não estava certo?” (T6) “O que é que eles estão a fazer?” (T4) “E o que é que eles estão a comer?” (T4) “Onde é que está o D?” (T4) “Como é que é o E?” (T4) “Está certo ou está errado?” (T4) “Qual é que está errada?” (T6)	
			Redundante	“São muitas peças, não é?” (T1) “Assim não fica, pois não?” (T1) “Com o lacinho, não é?” (T1) “Também faltam as mãos, não é?” (T1) “Olha, a bochecha também tem um bocadinho do nariz, não é?” (T1) “Olha, os sapatos estão no tapete, não é?” (T1) “Olha, o sapato está em cima do tapete, não é?” (T1) “E esta aqui T., qual é que é?” (T4)	25

				“R., tu já fizeste projetos, os projetos como é que nós fazemos? Não é a sério?” (T4) “Tu sabes qual é R.?” (T4) “já vamos ver outras, está bem R.?” (T4) “mas antes tinhas dito bandeiras, não é querido?” (T4) “mas é as mesmas cores que as da China, não é?” (T4) “Mas essa não é a bandeira verdadeira, pois não?” (T4) “São muito parecidas, não são?” (T4) “Não está aqui, pois não?” (T4) “Comidas... Não é?” (T4) “é isto que nós queremos, não é?” (T4) “nós ainda vamos procurar bandeiras, não vamos?” (T4) “Parece muito simples, não parece?” (T4) “Então, o R., a Ma. e o T. já pesquisaram as suas bandeiras, não foi?” (T6) “T., lembras-te quando fizemos as palavras do Brasil e tínhamos em cima uma bandeira do Brasil?” (T6) “Nós já temos uma bandeira do Brasil na nossa sala, não temos?” (T6) “Sim, o Brasil foste tu que disseste que querias pesquisar, não foste?” (T6)	

				“Mas eu estou a perguntar como é que vocês acham que vai ser a bandeira porque nós já vimos esta bandeira na nossa sala, não foi?” (T6)	

Análise de conteúdo N3 – Estratégias utilizadas nos momentos de grande grupo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Freq.
Estratégias de mediação promotoras de envolvimento	Sinalização	Reforço positivamente o comportamento	Fisicamente	“aceno com a cabeça” (T2)	1
			Verbalmente	“Boa.” (T3) “Isso” (T5) “Exatamente, vamos ouvir.” (T5) “Não faz mal, corrige.” (T5)	4
		Sinalizo negativamente o comportamento	Fisicamente (sinais, toque, remoção de objetos)	“pondo uma mão por cima das de N.” (T2) “colocando a minha mão sobre a de T.” (T2) “Dou a mão a T.” (T3) “dando uma festinha no cabelo de M.L. e levantando-lhe a cabeça” (T3) “Dou-lhe a mão (...)” (T3) “pondo a mão no braço de T.” (T5) “toco no braço de T.” (T5) “(...) mexo os dedos levemente na mesa, à frente delas (...)” (T2)	22

				“Ponho a mão à frente de N.” (T2) “mexendo os dedos na mesa à frente de L.” (T2) “toco na mesa à frente dela” (T2) “estalo os dedos perto deles” (T2) “estendo a mão [para que me dê o copo]” (T3) “aponto para os pés” (T5) “Toco com os dedos na mesa, à frente de Mt.” (T5) “endireitando a cadeira dele” (T3) “coloco a mão nas costas da cadeira de N..” (T3) “retiro o copo continuando a cantar” (T2) “retirando-lhe o papel” (T3) “(…) olhando para as crianças.” (T2) “(…) olho para as duas, fazendo notar que ainda estamos a cantar.” (T2) “Olho nos olhos dela e aponto para A. com a cabeça” (T5)	
			Verbalmente	“L.? L.?” (T2) “M.L..” (T2) “Ai..” (T2) “N....” (T2) “M.L..” (T2) “R..” (T2) “C..” (T3)	81

				“S.” (T3) “Ma..” (T3) “N., N.!” (T3) “Ma., Ma.” (T3) “Ma..” (T3) “S....” (T3) “Oh L.!” (T5) “K., K.. K.!” (T5) “S., S., S..” (T5) “N..” (T5) “M.L.” (T5) “Mt.!” (T5) “A....” (T5) “Calma...” (T2) “T., olha ali para o nosso calendário.” (T2) “T., larga isso, querido.” (T2) “Senta lá, T..” (T2) “Di., senta, querido.” (T2) “Calma Mi., calma.” (T2) “Ai., podes ir para o eu lugar, se faz favor?” (T2) “Escuta T., vamos respeitar a S..” (T2)	

				“N., vou-te pedir para tirares e para passares ao R.. N., passa ao R., tu já viste, querida.” (T2) “Podes-me dar, se faz favor?” (T2) “Di., vou-te pedir para estares parado, querido.” (T2) “S. deixa a C. querida.” (T3) “N., deixa-te estar onde estavas, querida.” (T3) “Espera querido, senta lá para ouvirmos a M.L..” (T3) “Anda cá para ao pé de mim, querida, se faz favor.” (T3) “(…) podes deixar aqui o nosso plano do dia de ontem.” (T3) “N., vais tirar os pés da mesa, se faz favor.” (T3) “T., senta-se querido.” (T3) “N., senta-te direita.” (T3) “Di., vou-te pedir para te sentares querido, direito, com as pernas para baixo.” (T3) “Levanta a cabeça, querido.” (T3) “(…)L. (...) espera.” (T5) “Ei A., ouve o que estamos a dizer.” (T5) “A., A., olha para mim.” (T5) “Espera.” (T5) “(…) mas têm que ouvir.” (T5) “A., pergunta ao T..” (T5) “A., pergunta ao T., se faz favor, e concentra-te.” (T5)	

				“Vamos ouvir o T. e a S. e a C. vão-se sentar.” (T5) “Nós ouvimos quando tu falas. L., nós ouvimos quando tu falas. Não estamos a olhar para o lado, não estamos a brincar com o amigo do lado. Estamos a ouvir. T. vais repetir pela última vez o que queres dizer, porque agora os amigos vão ouvir.” (T5) “Olha, o ouvir não é só para o T., é para todos, K..” (T5) “Agora espero que mostres o mesmo respeito pelos outros.” (T5) “Tu estás no meio das pequeninas para ajudar (...)” (T5) “Vamos ouvir o R..” (T5) “Vamos ouvir o R..” (T5) “Quando os amigos estão a falar, vocês têm de ouvir.” (T5) “N., não mexas, querida.” (T2) “S., não querida, deixa-a.” (T2) “Di., não, não.” (T2) “S., não querida. (...) não pode ser S..” (T3) “L. não (...)” (T5) “A.. Chega. Chega.” (T5) “Vocês continuam a falar sem olhar para o desenho que eu estou a apontar.” (T5) “K., não estás a ouvir, querido.” (T5) “Mt., chega!” (T5)	

				“(...) acho que a N. não ouviu.” (T5) “Não Di..” (T5) “E não toques nestas folhas, por favor.” (T5) “(...) não é para falar com elas, querida. Já falaste com a S., já falaste com a C., já falaste com a N....” (T5) “E a L. não está a ouvir agora o que eu estou a dizer (...)” (T5) “O K. não está a ouvir.” (T5) “M.L., eu não estou a ouvir a Ma, querida.” (T2) “M.L., eu não consigo ouvir a S.. Ai., eu não consigo ouvir a S. e está mesmo à minha frente.” (T2) “Agora não estamos a fazer isso.” (T2) “Estamos na reunião da manhã (...)” (T3) “Não estamos a falar agora disso, está bem T.?” (T3) “A Ma. está a fazer o plano do dia, mas não consegue ouvir o que nós estamos a falar. Nós estamos a falar do que fizemos ontem à tarde.” (T5) “Olha a M. a tentar falar, querido.” (T5) “(...) agora não estamos a falar sobre a construção, estamos a falar sobre o sumo de laranja.” (T5) “(...) olha o K. está a perguntar se pode contar (...)” (T5) “Vá, a A. está a contar.” (T5)	

		Reforço positivamente o resultado	Verbalmente	“Exatamente” (T2) “Hoje é dia 13, muito bem.” (T2) “Muito bem.” (T2) “2021, muito bem Mi..” (T2) “Muito bem.” (T2) “Boa.” (T2) “Exatamente.” (T2) “aceno com a cabeça” (T2) “Aí, exatamente, fizemos ginástica.” (T3) “É aí, muito bem.” (T3) “Exatamente” (T3) “Exatamente.” (T3) “Hoje é terça-feira, muito bem M.M..” (T3) “Artes, muito bem M.L..” (T3) “Todinhos, muito bem.” (T3) “Bravo.” (T5) “Muito bem M.M..” (T5) “Estivemos a ver duas óperas, muito bem.” (T5) “Muito bem, R..” (T5) “Muito bem” (T5) “É quarta, muito bem.” (T5) “Muito bem, K..” (T5)	28

				“Boa” (T5) “Muito bem A.” (T5) “muito bem.” (T5) “Muito bem.” (T5) “Muito bem.” (T5) “Muito bem.” (T6)	
			Redundante	“Boa.” (T2) “Exatamente.” (T2) “Muito bem e é muito giro” (T2) “Muito bem N.” (T2) “Muito bem N..” (T2) “muito bem.” (T2) “Muito bem Ma..” (T2) “muito bem.” (T2) “Humm, muito bem.” (T3) “Muito bem.” (T3) “Muito bem.” (T3) “Muito bem.” (T3) “Muito bem, obrigada S.!” (T3) “Muito bem.” (T3) “Muito bem “ (T5) “Muito bem” (T5)	19

				“Muito bem” (T5) “Muito bem.” (T5) “Muito bem, K.” (T5)	
	Repetição	Reforço	No sentido de validar o que foi dito pela criança	“Não desenhaste o carro.” (T2) “Oral e escrita!” (T3) “Hoje é terça-feira” (T3) “Artes” (T3) “Todinhos” (T3) “Ainda não acabou.” (T5) “Ainda não acabou.” (T5) “Isso é o “não gostámos”, sim.” (T5) “Estivemos a ver duas óperas” (T5) “É quarta” (T5)	10
			Redundante	“Ela quer mostrar. (T2) “Para ficares bem quente.” (T2) “(...) é a tua roupa do ballet.” (T2) “Trouxeste um gorro fofinho.” (T5) “Trouxeste um gorro novo” (T5) “Tem um pompom.” (T5) “É o Ronaldo.” (T5)	7
		Esclarecimento	Clarifico o que foi dito pela criança	“Ok, também tens luvas” (T2) “Tem corações também” (T2)	5

				“Comeste bolo” (T3) “Pintar tudo de vermelho” (T5) “Ela não quer.” (T5)	
			Sintetizo o que é dito pelas crianças	“Já tinhas.” (T3) “E já está.” (T3)	2
	Reformulação	Correção	Corrijo aspetos linguísticos do que é dito pela criança	“Animação cultural.” (T5)	1
			Corrijo o conteúdo do que é dito pelas crianças	“Ontem foi dia 12, já está circundado. E hoje é o dia a seguir a esse.” (T2) “Não é o Ai. a dar o lanche.” (T2) “É a A. e a Ma..” (T2) “E o tutu.” (T2) “Ainda não, ainda não vimos.” (T3) “É zero um.” (T3) “At. é o irmão” (T3)	7
		Esclarecimento	Clarifico o que é dito	“Eu venho na ginástica, mas só venho num dia da ginástica.” (T2) “Ah pois é, é vermelho como a camisola que tens hoje.” (T2) “Das palavras” (T3) “ela disse que vai fazer.” (T3)	14

				“Uma rainha com muitos bebés.” (T3) “Ah, é só assim a fingir...” (T5) “Among Us,” (T5) “Ah, gostaste de desenhar os senhores da ópera?” (T5) “Ah, foi sozinho...” (T5) “Ah, ela tomava conta de ti depois da escola, era?” (T5) “É o primeiro.” (T5) “Ah, gostaste de fazer os fatos (...) do teatro.” (T5) “Ah, o teu chapéu de duende!” (T5) “O que a M. está a dizer é porque nós temos de colar as letras que nós pusemos com bostic.” (T5)	
			Clarifico o comportamento das crianças	“Ela está a tentar Ai..” (T2) “É para passarem.” (T2) “Não, aquela ela quer ficar na mão.” (T2) “A Ma. está a fazer o plano do dia, mas não consegue ouvir o que nós estamos a falar.” (T5) “L., ela não quer essa inteira, querida. Ela só quer metade.” (T5)	5
			Sintetizo o que é dito pelas crianças	“Gostei de fazer sombras com as mãos.” (T2) “Então vocês estavam no castelo e eles estavam a proteger-vos” (T3) “Ela gostou de fazer o fato... do unicórnio” (T5)	3
	Questionamento	Aberto	Tomada de decisão	“Queres contar mais coisas?” (T3) “Quem é que quer começar?” (T5)	2

			Exploração	“Olha, então o que é que vocês fizeram ontem que gostaram?” (T2) “Não gostaram de nada de ontem?” (T2) “C., o que é que tu gostaste de fazer ontem querida?” (T2) “E tu S.? O que é que gostaste de fazer ontem?” (T2) “o que é que tu gostaste de fazer ontem?” (T2) “R., queres dizer alguma coisa querido, que não tiveste tempo de te inscrever?” (T2) “Queres dizer mais alguma coisa?” (T2) “Precisas de ajuda?” (T2) “queres mostrar mais alguma coisa?” (T2) “Mais alguém quer dizer alguma coisa?” (T2) “Então Ma., o que é que tu gostaste de ontem?” (T3) “O que é que vocês acham que é?” (T3) “Mais ninguém quer dizer nada?” (T3) “E a L. era o quê?” (T3) “Então o que é que falta A.?” (T3) “E que gorro é esse A.?” (T3) “Então o que é que tu vais fazer para os anos da avó?” (T3) “E porque é que tu gostas dessa camisola N.? Porque é que a querias mostrar?” (T3) “Usou canetas para fazer o quê, M.L.?” (T3) “Já contaste tudo, N.?” (T3)	56

				“Já contaste tudo?” (T5) “Já está tudo, R.?” (T5) “Porquê, porque está a abanar?” (T5) “O que é que tu gostaste de fazer ontem?” (T5) “Como o quê?” (T5) “Foi no recreio, foi na sala...?” (T5) “Quem é que gostou de fazer alguma coisa que queira partilhas?” (T5) “e como é que é as escondidas Among Us, que eu não sei?” (T5) “Como é que se joga?” (T5) “E quem é que quer partilhar mais alguma coisa que tenha gostado de fazer?” (T5) “O que é que gostaste de fazer ontem?” (T5) “Qual menina?” (T5) “Mais alguém quer dizer alguma coisa que gostou de fazer ontem? Não?” (T5) “Houve alguma coisa que tu gostaste de fazer ontem? O que é que tu fizeste ontem?” (T5) “Onde é que viste isso? Foi ontem aqui no computador ou foi depois?” (T5) “Já disseste tudo aos amigos?” (T5) “E para que é que tens as flores, K.?” (T5) “E para que é que estás a juntar flores e paus?” (T5)	

				“Fizeste uma fogueira em casa?” (T5) “Foi a rua” (T5) “E com quem é que fizeste a fogueira?” (T5) “K., quem é que te ajudou a fazer a fogueira? Fizeste sozinho?” (T5) “Fizeste sozinho a tua fogueira?” (T5) “E como é que ficou?” (T5) “E quem é que te deu esse gorro, T.?” (T5) “Olha, e quem te deu esse gorro, T.?” (T5) “E quem é a dona ****?” (T5) “A., o que é que querias contar?” (T5) “E que surpresa era essa?” (T5) “E quem é que te deu essas gomas, sua gulosa?” (T5) “E ficaram juntos até à noite?” (T5) “já acabaste, querida?” (T5) “Qual é que é o teu jogador preferido da Juventus?” (T5) “Já contaste tudo, querido? Queres dizer mais alguma coisa?” (T5) “e com quem é que tu jogas ao FIFA? Sozinho?” (T5) “É só isso, M.M.?” (T5)	

		Fechado	Tomada de decisões	“Di., o Bom Dia vai para este lado ou vai para ali?” (T2) “Falamos amanhã?” (T2) “S., queres passar para os amigos verem?” (T2) “S., queres passar para os amigos verem, ou queres ir guardar no cabide? Queres passar para os amigos verem?” (T2) “Queres ir guardar?” (T2) “Queres passar?” (T2) “T. olha, tu hoje queres ir ver as bandeiras que nós já estamos para ir ver há duas semanas, mais ou menos?” (T3) “Queres ir ver as bandeiras?” (T3) “Queres fazer uma pintura para a avó?” (T3) “Ma., T. e R. querem continuar hoje as bandeiras ou fazemos na sexta-feira?” (T5)	10
			Sobre a vivência de grupo	“L., então hoje é dia quê querida?” (T2) “Hoje é dia quê?” (T2) “Então, mas quem é que ainda não fez o registo da experiência?” (T2) “Então vá, L. o almoço?” (T2) “Já toda a gente acabou o registo das joias?” (T2) “Fizeram ou não o presente?” (T3) “Ontem foi das artes?” (T3) “então fizemos o tempo participado ou não?” (T3) “Vimos o vídeo da mãe da S.?” (T3)	32

				“Então e a seguir A.? O que é que temos aí no nosso plano do dia?” (T3) “Então e o que é que nós fizemos na ginástica?” (T3) “Tempo compartilhado do quê, ontem?” (T3) “O que é que nós fizemos à tarde?” (T3) “O que é que nós fizemos ontem nesse tempo?” (T3) “Dos quê?” (T3) “Então e que dia da semana é hoje?” (T3) “E à tarde hoje é dia do quê M.M.?” (T3) “A., o que é que está ali?” (T3) “e quem é que vai fazer o tempo compartilhado das artes?” (T3) “Então qual é o primeiro nome que está aí Ma.?” (T3) “Ma. quem está a seguir, querida?” (T3) “Ma., quem está a seguir, querida?” (T3) “E isso foi quando, M.M.?” (T5) “o que é que nós fizemos ontem à tarde?” (T5) “E a M.M. disse que ontem à tarde, o quê?” (T5) “Então ontem fizemos o tempo compartilhado das artes ou não?” (T5) “Quem é que me consegue dizer que dia é hoje?” (T5) “e que dia da semana é?” (T5) “E à tarde é dia de quê? (T5)	

				“Quem é que está antes de ti? Depois do K.?” (T5) “Quem é que está aí escrito?” (T5) “Quem está a seguir?” (T5)	23
			Incentivo a desenvolver o que é dito pelas crianças	“Foi a mãe ou foi o pai que deu o gorro?” (T2) “Mas é bom ou é diferente mau?” (T2) “Não gostaste de fazer nada?” (T2) “Então tu eras a rainha?” (T3) “A tua avó só vai fazer 17 anos? A tua avó é mais nova que eu?” (T3) “Já está L.?” (T3) “Comprou o quê? A camisola?” (T3) “Deste mergulhos na piscina do tio, foi?” (T3) “O teu tio também faz anos?” (T3) “E brincaram ao quê?” (T3) “A tua mãe fez anos? Quando?” (T3) “e quando é que ela fez anos?” (T3) “É a tua avó ou a tua mãe? Quem fez anos?” (T3) “Então e tu compraste?” (T3) “Tiraste fotografia a essa experiência, K.?” (T5) “Quantos?” (T5) “E isso é quando encontram alguém, é?” (T5) “Também estavam lá?” (T5) “Perdeste, então?” (T5)	

				“e trouxeste a camisola?” (T5) “Então tu gostas da Juventus, é?” (T5) “Escova de quê? Dos dentes?” (T5) “E foi a dentista que te disse para comprar essa escova?” (T5)	
			Redundante	“Estão com saudades do natal, já?” (T2) “E vais usá-lo lá fora ou também vais estar sempre a tirá-lo?” (T2) “Depois temos de ver isso, está bem?” (T2) “Assistente, vamos ver o plano do dia?” (T2) “É assim?” (T2) “É?” (T2) “está quentinha assim?” (T2) “É quentinho Mi.?” (T2) “Então e sentes-te quentinha com isso?” (T2) “Então e tu L.?” (T2) “L., o que é que a Ma. está a dizer, querida?” (T2) “Então ontem fizemos sombras, não é?” (T2) “Ma., podes só perguntar à M.M. se ela quer contar, mostrar ou escrever?” (T3) “Foram trocando, foi?” (T3) “Isto é um 10?” (T3) “Com atacadores?!” (T3) “A avó faz anos?” (T3)	66

				“E vais ligar a avó a dar os parabéns?” (T3) “Vais lá à casa dela?” (T3) “E esta camisola é nova ou já tinhas, N.?” (T3) “É do cieiro? Batom do cieiro? Ou com cor?” (T3) “E tens usado o teu batom?” (T3) “Puseste de manhã, não puseste?” (T3) “Não é Di.?” (T3) “Foi ontem durante... O tempo participado, não foi?” (T5) “Não A., o Contar, Mostrar ou Escrever é no final, não é?” (T5) “A., o Di. não mostrou já o sumo de laranja?” (T5) “Prontos?” (T5) “Foi? E não te magoaste?” (T5) “Foi, a tu mãe ajudou-te?” (T5) “É muita fofinho, não é?” (T5) “L., vamos começar, querida?” (T5) “Ma., vamos passar para o plano do dia?” (T5) “Então e tu T.?” (T5) “Olha, M.L. e T., o que é que nós fizemos ontem à tarde?” (T5) “M.L., o que é que o K. tem ali, querida?” (T5) “M.L., o que é que o K. está a mostrar, querida?” (T5) “Mas agora é a A. que está a partilhar, está bem?” (T5) “Foram divertidas?” (T5)	

				“O que é que eu disse K.?” (T5) “Ah, o tutu é só aquele que tem tule? Tem de ser mais fofinha, é?” (T5) “São muitas peças, não é?” (T1) “Assim não fica, pois não?” (T1) “Com o lacinho, não é?” (T1) “Também faltam as mãos, não é?” (T1) “Olha, a bochecha também tem um bocadinho do nariz, não é?” (T1) “Olha, os sapatos estão no tapete, não é?” (T1) “Olha, o sapato está em cima do tapete, não é?” (T1) “E esta aqui T., qual é que é?” (T4) “R., tu já fizeste projetos, os projetos como é que nós fazemos? Não é a sério?” (T4) “Tu sabes qual é R.?” (T4) “já vamos ver outras, está bem R.?” (T4) “mas antes tinhas dito bandeiras, não é querido?” (T4) “mas é as mesmas cores que as da China, não é?” (T4) “Mas essa não é a bandeira verdadeira, pois não?” (T4) “São muito parecidas, não são?” (T4) “Não está aqui, pois não?” (T4) “Comidas... Não é?” (T4) “é isto que nós queremos, não é?” (T4)	

				“nós ainda vamos procurar bandeiras, não vamos?” (T4) “Parece muito simples, não parece?” (T4) “Então, o R., a Ma. e o T. já pesquisaram as suas bandeiras, não foi?” (T6) “T., lembrás-te quando fizemos as palavras do Brasil e tínhamos em cima uma bandeira do Brasil?” (T6) “Nós já temos uma bandeira do Brasil na nossa sala, não temos?” (T6) “Sim, o Brasil foste tu que disseste que querias pesquisar, não foste?” (T6) “Mas eu estou a perguntar como é que vocês acham que vai ser a bandeira porque nós já vimos esta bandeira na nossa sala, não foi?” (T6)	

II
2ª Fase da Investigação

Análise de conteúdo N4 – Características gerais da ação pedagógica

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Freq.
Características da minha ação pedagógica	Responsividade	Respostas às necessidades das crianças	Necessidades básicas (alimentação, higiene, vestir-se, bem-estar físico)	“Depois peço para ver a pálpebra dela” (NC234) “vou ter com ele e aperto os atacadores.” (NC292)	
			Necessidades de realização	“ajudando quem não consegue subi-los sozinho” (NC184) “Explico que agora K. e T. estão a utilizar o computador, mas que quando eles terminarem, poderei contá-la.” (NC192) “ficarei com ela para a ajudar a escrever o nome dele.” (NC199) “Ajudo T. a fazer as estrelas para completar a bandeira da China” (NC202) “eu lhe ofereci uma solução.” (NC202) “Vou com A. para a sala das artes pintar o seu pé” (NC219) “Ofereço-me então para a ajudar” (NC219) “ajudando M.I. a marcar a sua presença” (NC232) “vou ajudar a M.I. a fazer o Mapa do Tempo” (NC232) “Ma. as coloca no documento, com a minha ajuda” (NC283)	

				“Explico que posso ajudar com essa parte” (NC289) “para que eu possa ajudar no processo de construção” (NC300)	
			Necessidades emocionais	“Vou ter com M.M.” (NC185) “vou ter com ela perguntando o que se passa.” (NC191) “vou ter com ela perguntando-lhe se está bem.” (NC199) “Vou ter com ela” (NC234) “pergunto o que se passa.” (NC264)	5
		Regulação da satisfação das necessidades	Necessidades básicas (alimentação, higiene, vestir-se)	“incentivo-a a calçá-los sozinha” (NC224) “incentivo-a a tentar despir-se sozinha” (NC259)	
			Necessidades de realização	“Pergunto-lhe como acha que o pode fazer” (NC196) “peço que olhe para o céu, pela janela. Di. olha e quando lhe pergunto o que vê” (NC209) “Sugiro que pouse a garrafa e use as duas mãos” (NC214) “mostrando-lhe o dia em que estamos (6).” (NC220) “Pergunto-lhe onde está o número 7” (NC226) “começo a colocar o <i>post-it</i> perto de alguns números, perguntando se são iguais” (NC226) “Peço-lhe para contar as peças” (NC231) “fazemos juntos o cão, vendo o vídeo no meu telemóvel” (NC267)	

				“Dou-lhe uma pista, dizendo-lhe que há algo no céu que tem esse som” (NC271) “escrevendo a letra B numa folha para que visse como era” (NC283) “Peço que os tente calçar sozinho, que eu depois o posso ajudar a apertar.” (NC292) “Dou-lhe uma cadeira para D. se sentar e este calça os sapatos sozinho” (NC292) “M.I. tens de dizer às amigas o que queres, querida, se não elas não percebem.” (NC299) “volto a incentivá-la a falar sozinha com as amigas” (NC299) “Pergunto-lhe o que precisa para o fazer” (NC300) “Peço-lhe que vá buscar a tinta e a fita cola,” (NC300) “peço à criança para o fazer” (NC300) “Dou-lhes os materiais de que precisam” (NC307)	
			Necessidades emocionais	“Sento-me com ela no chão para falarmos” (NC185) “falamos um pouco sobre o seu coelho” (NC199) “pergunto-lhe se gostaria de desenhar o seu coelho, se isso a ajudaria a sentir-se melhor.” (NC199) “pergunto-lhe se ela quer pintar o seu próprio pé.” (NC219) “perguntando se quer um abraço.” (NC258) “Depois pergunto se quer ir à casa-de-banho lavar a cara” (NC258) “peço-lhe que respire” (NC264)	8

				“que estou aqui para o ajudar a pesquisar” (NC283)	
Desafio		Promoção de novas experiências	Espontânea	“sugiro que as crianças tentem colocar o número de peças correto por cima de cada cartão.” (NC231) “desafio S. a escrever o seu nome com plasticina” (NC242) “sugerindo às restantes que tentem desenhar as suas próprias mandalas” (NC275) “sugerindo-lhe que tente desenhar uma quando acabar de pintar a que tem na mão” (NC277)	
			Planeada	“pergunto ao grupo se com apenas 12 pizzas, posso dar uma a cada um” (NC285) “Pergunto o que podemos fazer para todos terem pizza” (NC285)	
		Ampliação de momentos vividos pelas crianças	A nível cognitivo	“pergunto se Ma. se lembra das cores da bandeira” (NC218) “Desafio Di. a fazer o mesmo com o número 6” (NC231) “pergunto a Di. quantas temos de tirar” (NC231)	
			A nível físico		
			A nível linguístico	“Pergunto se quer que eu diga as letras, em vez de utilizar o cartão” (NC261) “Pergunto a St. se este conhece alguma palavra com o som “ne”” (NC271) “Tento incentivá-lo a escrever sozinho” (NC283)	
			A nível da realização de tarefas	“peço para fazer os números em tamanho pequeno” (NC215) “e eu incentivo-a a lembrar-se sozinha.” (NC218) “pergunto-lhe onde está o dia de hoje” (NC220)	

				““O que é que achas?”” (NC306) “peço que a deixe tentar sozinha.” (NC226) “podem jogar sozinhos e que quando eu voltar me junto a eles.” (NC230) “incentivo as crianças a tentarem jogar sozinhas, contando juntas até três antes de passar a muralha.” (NC281) “sugiro que seja um deles a dizer Espanha ou Esparguete e M.L. assume esse papel” (NC284) “peço que decidam entre si quem vai desenhar o quê.” (NC293)	
			A nível da gestão de conflitos	“Sugiro que M.M. vá falar com A.” (NC185) “Peço para as crianças tentarem falar com as amigas” (NC195)	
	Participação nas brincadeiras	A pedido das crianças	Brincadeiras orientadas pelas crianças	“Respondo que sim e Ma. diz que eu posso ser a filha porque eles são o pai e a mãe.” (NC191) “brinco um pouco com eles” (NC191) “pelo que nos sentamos e começamos a jogar” (NC210) “pelo que cantamos os parabéns a todas.” (NC237) “Digo que sim e sento-me numa cadeira.” (NC257) ““Olhe, consegue desenhar um unicórnio? Adorava ter um unicórnio na testa.”.” (NC257)	
			Brincadeiras orientadas por mim	“Sento-me com ela no chão e pergunto se o bolo é para mim.” (NC237)	

		Por iniciativa minha	Altero/defino o rumo da brincadeira	“Depois pergunto o que vamos comer” (NC263)	
			Não altero o rumo da brincadeira	“Sento-me com eles e pergunto o que estão a fazer.” (NC191) “pergunto se me posso juntar ao que as crianças respondem que sim” (NC263) “Sento-me com ele” (NC267)	
	Adaptação/ flexibilidade	Com base na adequação das propostas	Propostas não significativas	“optei por não chamar mais nenhum grupo, na medida em que percebi que a proposta não estava, de facto, a ser significativa para as crianças.” (NC255)	
		Perante demonstrações de desconforto por parte das crianças	Nas estratégias	“pergunto-lhe se ela quer pintar o seu próprio pé.” (NC219)	
		Perante imprevistos	Meteorológicos	“Sugiro, então, às crianças que façam um desenho daquilo que querem modelar,” (NC261)	
		Relacionado com a organização do grupo	Organização por grupos	“chegámos à conclusão que seria melhor fazê-lo em pequenos grupos” (NC252)	
			Tempo dedicado a outras atividades	“Vendo que o grupo do projeto estava envolvido noutras atividades e (...) não chamo as crianças para a biblioteca” (NC247)	

				“concordamos que poderemos fazer a proposta de matemática para a semana, deixando este tempo para a brincadeira livre das crianças.” (NC265) “digo às crianças que podem ir brincar” (NC272)	
Tomada de decisão com as crianças	Surgem por iniciativa da criança	O que fazer	“K. pede para jogarmos ao telefone estragado” (NC210) “Pergunto ao grupo quem quer fazer as casas no calendário” (NC217) “St. pergunta se vamos fazer e eu comento que se quiserem podemos fazer.” (NC246) “que se quiser, pode recortar as imagens de Portugal que seleccionámos.” (NC247) “perguntando se também podem fazer. Respondo que sim” (NC254) “as crianças pedem para ficar comigo e ficamos a organizar as imagens que estivemos a ver.” (NC283) “C. vem ter comigo, dizendo que quer fazer uma guitarra.” (NC289) “dizendo que querem fazer um cenário” (NC307)		
		Como fazer			
	Surgem por minha iniciativa	O que fazer	“Vou ter com T. e pergunto se quer acabar a bandeira da China.” (NC208) “perguntando se quer cortar as bandeiras que fez” (NC208) “Pergunto a A. se quer fazer os números para o Mapa do Tempo.” (NC215) “pergunto se quer fazer os números do calendário.” (NC215) “Depois pergunto se à tarde quer fazer a sua” (NC218)		

				“pergunto se precisa da minha ajuda para limpar o pé ou se prefere fazê-lo sozinha” (NC219) “Pergunto a T. o que acha que podemos fazer” (NC222) “Pergunto a Di. se quer voltar a tentar com o número 5” (NC231) “pergunto se quer ir lavar a cara.” (NC234) “pergunto se quer vir comigo para a área da escrita” (NC242) “pergunto se querem fazer todos juntos para a semana.” (NC250) “pergunto quem se quer juntar a mim para um pequeno jogo.” (NC252) “pergunto se estas se querem juntar a nós” (NC254) “pergunto ao grupo quem quer experimentar pintar uma” (NC275) “Pergunto se querem pesquisar sobre esses países amanhã” (NC278) “Pergunto ao grupo quem quer fazer a numeração do nosso calendário” (NC293) “Pergunto a M.I. se esta quer fazer os desenhos do diário” (NC293) “pergunto ao grupo se alguém quer fazer o resto dos desenhos.” (NC293) “Pergunto se quer acabar o desenho antes de vir ter connosco” (NC294)	
			Como fazer	“pergunto se ela os quer utilizar na sua pintura” (NC194) “Queres ir sozinha para a casa-de-banho ou queres vir comigo?” (NC203) “pergunto sobre o que K. quer falar.” (NC206) “pergunto à criança o que acha que devemos fazer primeiro” (NC300) “Pergunto como o querem fazer” (NC307)	
	Afetividade			“Abraço-a” (NC196)	

				“Começamos a abraçar as crianças” (NC213) “dou-lhe um abraço” (NC234) “Dou-lhe a mão” (NC241) “pelo que a abraço” (NC258) “ofereço-lhe a minha mão para passearmos um pouco” (NC258) “Dou-lhe um abraço e dou-lhe os parabéns” (NC260) “Dou-lhe um abraço” (NC264) “dando-lhes um abraço e desejando-lhes um bom dia” (NC266) “Explico que não o vi e abraço-o” (NC266) “Ponho-me ao nível dele e abraço-o de volta” (NC282) “eu estendo-lhe o braço e abraçam-nos os três.” (NC282) “Depois abraço a criança” (NC291) “dou-lhe um abraço desejando-lhe um bom fim-de-semana” (NC292) “dou-lhe um abraço e desejo-lhe um bom dia” (NC295)	
Promoção de atitudes positivas	Para com os outros	A nível do respeito	“peço que hoje tenham o mesmo cuidado” (NC229) “Depois peço a N. (...) que não me volte a mentir” (NC232)	2	
		A nível da entreaajuda	“Peço a M.M. e a St., que estão ao pé dela, para a ajudarem e estes fazem-no.” (NC262) “Chamo A. e pergunto se pode ajudar C. a fazer uma guitarra” (NC289) “peço-lhe para ajudar C. em vez de fazer a guitarra por ela” (NC289)	3	
	Relativamente à alimentação	Alimentação saudável	“É importante que também coma alguma fruta” (NC232)	1	

		Relativamente ao ambiente	Desperdício de recursos	“mas que não pode desperdiçar assim uma pera inteira” (NC232) “tenho vindo a falar com ela sobre o desperdício de papel” (NC274)	2
	Validação	Durante novas experiências	Respostas das crianças	“Digo “Muito bem Mt.! Arco-íris.”” (NC253) “”Muito bem A.. Benedita tem "ne".” (NC270) “Digo "Muito bem A" (NC285)	3
			Interesses das crianças	“Respondo que sim e que amanhã trarei algumas mandalas para ficarem na nossa sala” (NC275)	1
			Emoções das crianças	“dizia-lhes que compreendia a sua frustração” (NC212) “digo que vejo que está a ficar frustrado” (NC283)	2
			Atitudes das crianças	“Agradeço a atitude das crianças” (NC262)	1
		Em momentos vividos pelas crianças	Produções das crianças	“Digo que a estrela está bastante bem feita” (NC202) “Faço notar esse aspeto à criança, acrescentando que as casas estão muito bem feitas.” (NC217) “comento que estão muito bem feitas.” (NC306)	3
			Respostas das crianças	“digo “Exatamente Cr.. Muito bem, é dia 10”.” (NC303) “Refiro que é uma excelente ideia” (NC305)	2
			Decisões das crianças	“Digo que então pode vir ter comigo quando terminar o que está a fazer” (NC215) “Claro que sim, querido” (NC217) ” pelo que vou andando para a biblioteca com o restante grupo do projeto.” (NC294)	3

			Interesses das crianças	“Tendo as crianças demonstrado interesse em fazer ginástica, fomos para a sala polivalente.” (NC184) “e eu explico” (NC246)	2
			Emoções das crianças	“Explico que é natural que M.M. tenha saudades da mãe” (NC185) C. eu sei que estás triste porque queres o bebé” (NC203) “digo que percebo que se esteja a sentir triste” (NC258) ““Até quando eles precisarem.”” (NC282) “Digo que sei que vai ter saudades” (NC291)	4
			Atitude das crianças	“comento com as crianças que gostei bastante da sua atitude durante o Contar, Mostrar ou Escrever de ontem” (NC229) “agradecendo o facto de terem ouvido a Mi. e a A” (NC229) “agradeço por me ter dito a verdade” (NC235) “agradeço o facto de a estar a ajudar” (NC289) “e eu agradeço-lhes.” (NC299)	5
			Capacidades das crianças	“mas que sei que consegue fazer as estrelas sozinho” (NC202)	1

Análise de conteúdo N5 – Estratégias utilizadas em pequeno grupo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Freq.

Estratégias de mediação promotoras de envolvimento	Sinalização	Reforço positivamente o comportamento	Verbalmente	“E muito bem, e muito bem.” (T8) “estiveram muito bem no outro dia a ver as coisas de Espanha.” (T8) “Estiveram os três muito concentrados, a escolher o que é que queriam guardar.” (T8)	3
		Sinalizo negativamente o comportamento	Fisicamente (sinais, toque, remoção de objetos)	“(tocando no braço de T.) Ouve.” (T8) “pego na mão dele, colocando-a no seu colo” (T8) “retiro a revista que T. tem na mão” (T8) “Desligo o ecrã do computador” (T8) “desligo o ecrã” (T11) “volto a desligar a música” (T11)	6
			Verbalmente	“T., ainda não estamos no computador.” (T8) “Agora não R.. Agora não quero ver isto também” (T8) “Ouve. Nós estamos a falar para ti que não estavas cá, por isso ouve os teus amigos.” (T8) “Isto é para ti. Isto que nós estamos aqui a falar é para ti. Porque nós já sabemos, nós estávamos cá no outro dia.” (T8) “Ma. tens de te sentar, querida” (T8) “Não carregues aqui, se faz favor, se não via dar erro.” (T8) “St., sai lá de cima da mesa, querido.” (T8) “Senta-te lá ali, querido.” (T8) “Agora não.” (T8) “eu já ouvi o que tu disseste, T..” (T8)	32

				“Oiçam” (T8) “Oh menino St. deixe lá o meu telemóvel.” (T8) “Para St., para.” (T8) “Anda para aqui T..” (T8) “Para quieto.” (T8) “Tu é que tens de ouvir aquilo que estamos a dizer. Vá, volta para ali.” (T8) “Apanha, querido.” (T9) “Calma T..” (T9) “Anda lá St..” (T9) “St., anda lá, querido, já escreveste hola?” (T9) “Calma...” (T9) “K., anda lá querido.” (T11) “K., anda cá, querido.” (T11) “Calma, querido.” (T11) “T..” (T11) “K., anda cá, querido.” (T11) “K.” (T11) “Anda lá para aqui. Cuidado” (T11) “Espera, espera.” (T11) “K., anda cá, querido.” (T11) “K., agora tens de te concentrar, querido.” (T11)	

				"Oh T., cuidado com a tesoura." (T11)	
		Reforço positivamente o resultado	Verbalmente	"Sim" (T8) "Exatamente." (T8) "Croquetas, muito bem R.. Croquetas. Exatamente" (T8) "Exatamente, exatamente." (T8) "Exatamente, exatamente." (T8) "Sim, já morreram. Muito bem, Ma.." (T8) "É." (T8) "É, isto é crocante." (T8) "Croquetas, muito bem." (T8) "Ah, muito bem." (T8) "Exatamente St.." (T8) "Pois foi, era um palácio." (T8) "Exatamente, que a tua mãe mandou." (T9) "Exatamente St.!" (T9) "Exatamente." (T9) "Exatamente, Ma.. Estão sempre aqui na nossa capinha." (T9) "Bañera, muito bem St., ainda te lembras como é que se diz." (T9) "Boa St.!" (T9) "Boa St.! O St. vai sair daqui a falar espanhol." (T9) "Muito bem, croquetas." (T9) "Exatamnete, é um A" (T9)	74

				“Sim, o que está a roxo é o que a Ma. está a escrever.” (T9) “Sim, sim o que está laranja é o que tu estás a escrever.” (T9) “Exatamente, são os clubes de futebol, muito bem.” (T9) “Catedral, muito bem.” (T9) “Boa, querido.” (T9) “Boa.” (T9) “Acho que sim, querido.” (T9) “Boa, tenta só fazer um bocadinho mais pequenino.” (T9) “Boa.” (T9) “Boa.” (T9) “Boa Ma..” (T9) “Mas está bem.” (T9) “Boa St..” (T9) “Boa. Olha, tenta agora fazer mais pequenino.” (T9) “Ah, está aqui, boa.” (T9) “Exatamente, C...” (T9) “Ma., muito bem. Agora só falta o A e o S.” (T9) “Boa St., coche.” (T9) “Boa Ma., tortilha.” (T9) “Boa, está muito bom, muito bem escrito.” (T9) “Boa Ma..” (T9) “Boa.” (T9)	

				“Boa, só falta um A.” (T9) “Está ótimo, só falta o A.” (T9) “Hola, muito bem.” (T9) “Sim, corta cada palavra.” (T9) “Boa Ma., estão mesmo muito bem.” (T9) “Está, está muito bem feito.” (T9) “Boa.” (T9) “É o F, exatamente.” (T11) “Exatamente.” (T11) “É, exatamente.” (T11) “Muito bem, muito bem T.. Está mesmo bem feito.” (T11) “Exatamente.” (T11) “Exato, este é o p pequenino.” (T11) “Exatamente, que é muito parecido em grande e pequeno.” (T11) “Exatamente, mas esse é o pequenino.” (T11) “Exatamente, só que esse é o P grande, tu vais fazer o P pequenino.” (T11) “Boa.” (T11) “Exatamente” (T11) “Boa!” (T11) “Exatamente, é o pequenino.” (T11) “Boa.” (T11)	

				“Boa” (T11) “Exatamente. Boa.” (T11) “Boa, o S está muito bem.” (T11) “Exatamente.” (T11) “Ah, boa!” (T11) “Boa.” (T11) “Boa K., muito bem feito, mesmo!” (T11) “Isso” (T11) “Muito bem.” (T11) “Boa, querida. Está muito lindo. Mesmo.” (T11)	
			Redundante	“Ah, muito bem.” (T11)	1
		Sinalizo negativamente o resultado	Verbalmente	“Não, mas isso não foi de Espanha.” (T8) “Não, este é um dos clubes de futebol de Espanha.” (T8) “A tua não mandou <i>sites</i> , mandou documentos com coisas que ela sabia.” (T8) “Não.” (T8) “Não, eu não vou ficar cá para sempre.” (T9) “Não, isso é o que estás aí a cortar.” (T9) “Não...” (T9) “Não, chama-se tortilha de batatas.” (T9) “Não, croquetas, porque é espanhol.” (T9) “Não, o D tem uma perna alta.” (T11)	11

				"Não, querido." (T11)	
	Repetição	Reforço	No sentido de validar o que foi dito pela criança	"Koi" (T8) "Águias" (T8) "Olá" (T9) "Sim, colar." (T9)	4
		Esclarecimento	Sintetizo o que é dito pelas crianças	"É o Real Madrid e o Atlético Madrid." (T9)	1
	Reformulação	Correção	Corrijo aspetos linguísticos do que é dito pela criança	"Atlético de Madrid" (T8) "Real Madrid, Atlético de Madrid" (T8) "Barcelona. Barcelona." (T8) "Barcelona." (T9) "Madrid" (T9) "Escrever" (T9)	6
			Corrijo o conteúdo do que é dito pelas crianças	"Era a namorada do Picasso" (T8) "Estádios, monumentos" (T8) "Isto é uma carpa" (T8) "transformou-se num dragão" (T8) "Pode ser ou pode não ser" (T8) "Isto é um papel que já tem esse padrão." (T8) "Isso é um E." (T9) "Castanho." (T9)	12

				“A do St. está ali, noutra folha.” (T9) “é o que diz aqui que é hola.” (T9) “Ele agora mudou de folha.” (T11) “P.” (T11)	
		Esclarecimento	Clarifico o que é dito	“Este aqui são os clubes de futebol.” (T8) “Bañera” (T9) “É, parece a cruz de Jesus.” (T11)	3
			Sintetizo o que é dito pelas crianças	“a Ma. viu o Noddy em que eles faziam um livro e achou que era uma boa ideia nós também fazermos um livro” (T8)	1
	Questionamento	Aberto	Tomada de decisão	“Então o que é que queres fazer?” (T9) “Olha, e depois o que é que vocês vão querer desenhar sobre Espanha?” (T9)	2
			Exploração	“como é que eram os monumentos?” (T8) “O que é que vocês querem ver hoje?” (T8) “E tu T., o que é que tu achas?” (T9) “Porquê?” (T9) “Então diz lá, querido, o que é que estás a fazer?” (T9) “Queres fazer risquinha onde?” (T9) “Isso estava onde?” (T11) “E que projeto é que queres fazer?” (T11) “E o que é que tu queres aprender com o projeto dos robôs?” (T11)	13

		Fechado		“Com segues imitar S.?” (T11) “Percebeste?” (T11) “Onde” (T11) “Porquê K.?” (T11)	
			Tomada de decisões	“Queres ir à casa-de-banho, Ma.?” (T8) “Concordas com a ideia do livro?” (T9) “Queres o livro?” (T9) “Agora podes escrever aquilo que estiveste a cortar, queres?” (T9) “Então fazemos assim?” (T9) “Ok, então não queres desenhar as linhas?” (T9) “Queres?” (T9) “Queres fazer um remendo?” (T11) “Queres escrever de novo?” (T11) “Agora vamos tentar o S outra vez? Queres treinar primeiro aqui?” (T11)	10
			Mobilização de conhecimento	“E como é que se chamam?” (T8) “E o que é que se pode pôr nestas croquetas?” (T8) “Sabes o que é um origami?” (T8) “O que é que é origami, St.?” (T8) “O que é origami, R.?” (T8) “Sim, que palavras é que achas que essa é? Das que aprendemos?” (T9)	23

				“Olha, e como se chama este clube, quem se lembra?” (T9) “Este sabes qual é?” (T9) “E como é que se dizia mota, lembras-te?” (T9) “O que é que é isto?” (T9) “Como é que se chama isto Ma?” (T9) “Lembram-se como é que isto se chamava?” (T9) “Lembram-se dessa letra?” (T9) “Como é que se diz olá em espanhol?” (T9) “E sabes o que é que é isto que está sublinhado, Ma.?” (T9) “Ok T., então agora qual é esta letra?” (T11) “Qual é a tua letra, K.?” (T11) “Qual é que é o P?” (T11) “Qual é que é o A?” (T11) “Qual é que é o A que tu vais utilizar?” (T11) “É o grande ou o pequeno?” (T11) “Qual é que é do R.?” (T11) “Onde é que está o M que tu já fizeste, lembras-te?” (T11)	
			Sobre a vivência de grupo	“E qual foi a comida que vocês escolheram, lembram-se?” (T8) “E os clubes de futebol, quais é que vocês escolheram?” (T8) “Tu lembras-te Ma.?” (T8) “Olha, e os monumentos, quais é que vocês escolheram?” (T8) “E tu R., lembras-te dos monumentos?” (T8)	10

				“Olha e vocês lembram-se daquela igreja muito grande que o R, também escolheu?” (T8) “O quê, querido?” (T9) “Onde é que está a tua folha, K.?” (T11) “Olha, o que é que nós falámos aqui que íamos fazer com essas duas palavras?” (T11) “O que é que nós combinámos?” (T11)	
			Incentivo a desenvolver o que é dito pelas crianças	“e mais?” (T8) “Uma quê, uma música?” (T8) “O quarto? Este?” (T8) “Estás agora, querida?” (T8) “Podes o quê, querido?” (T8) “Qual?” (T8) “O quê, a tesoura?” (T9) “Qual O?” (T9) “Estás a fazer outra vez o “de”?” (T9) “Quem é que disse isso?” (T11) “Qual é que parece um D?” (T11) “É o quê?” (T11) “E é de onde, sabes?” (T11)	13
			Redundante	“Tu não estiveste cá da outra vez, certo?” (T8) “escolheram os três croquetas, não foi?” (T8)	28

				“Falta juntar as palavras, não é?” (T8) “Está bem, depois perguntamos ali à Ve. se podes ficar com isto, está bem?” (T8) “Ma., hoje vamos então ver o Japão e amanhã Ucrânia, está bem?” (T8) “Posso T.?” (T8) “E vocês sabem porquê?” (T8) “É?” (T8) “vamos começar a fazer o nosso livro para mostrar aos amigos enquanto eu ainda cá estou, está bem?” (T9) “Depois eu já tenho aqui as palavras para vocês escreverem e juntarmos tudo, está bem?” (T9) “Consegues cortar mais o branco?” (T9) “T., vou sublinhar as tuas a laranja, ok?” (T9) “Posso sugerir uma coisa?” (T9) “Agora escreve pequenino para caber aqui, está bem? (T9) “Olha, estão a ver que eu às vezes tenho um espacinho entre as palavras? Este espacinho também é para deixar, está bem?” (T9) “T. olha, começa a escrever aqui para teres espaço para escrever tudo, está bem?” (T9) “A. já te vou ajudar, está bem?” (T11) “É assim, percebes?” (T11)	

				“Só que o teu T de T. é maiúsculo, não é?” (T11) “T., estás a ver que há aí um espacinho, querido?” (T11) “para a próxima tem de ser maior, está bem?” (T11) “Olha, a palavra “palavras” vamos escrever agora por baixo porque não cabe aqui a palavra toda, está bem?” (T11) “Olha, como é que está aqui?” (T11) “K., a tua folha, querido?” (T11) “Porque isto está assim e nós vamos pôr assim tudo seguido, percebes?” (T11) “Temos que cortar aqui no meio, não é?” (T11) “Olha, podemos fazer robôs, podemos até fazer todos juntos, mas não tem de ser um projeto, percebes?” (T11) “Depois já falamos melhor sobre isso, está bem?” (T11)	

Análise de conteúdo N6 – Estratégias utilizadas em grande grupo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Freq.
Estratégias de mediação	Sinalização	Reforço positivamente o comportamento	Verbalmente	“Boa, ML..” (T10)	1
			Fisicamente	“retiro a folha à criança e coloco no centro da mesa” (T7) “A., dá cá, querida.” (T7)	9

		Sinalizo negativamente o comportamento		“Podes-me dar as canetas? L., não estás a ouvir? Dá cá isso” (T7) “T., põe aqui as canetas, querido.” (T7) “Deixa aí as canetas.” (T7) “Volto a colocar a folha no centro da mesa, onde estava” (T7) “T. dá cá. (retiro-lhe o copo com as canetas)” (T7) “retiro as canetas a T” (T10) “Vou buscar D. que está pendurado no espelho e encaminho-o para a mesa” (T12)	
			Verbalmente	“Vou-te pedir para te concentrar, querido. Não é para falares com o Ai..(T7) “Oh D....” (T7) “mas agora vamos ouvir a Mi..” (T7) Oh D., assim tenho de te tirar o <i>bostic</i>” (T7) “K..” (T7) “Não estamos nessa parte ainda” (T7) “Espera, deixa-me ouvir agora a N.. L..” (T7) “Concentra-te no <i>bostic</i> e no que estamos a dizer.” (T7) “Oh Mt. e L., sentem-se.” (T7) “T..” (T7) “É que és a única aqui que pode responder a isso.” (T7) “D. levanta a cabecinha, querido, se faz favor” (T7) “T., já te pedi para esperares, querido.” (T7)	62

				“Oh Ai....” (T7) “D., olha para a coluna do meio.” (T7) “S., a In. está a falar contigo. Mg., a In. está a falar contigo.” (T7) “S., chega.” (T7) “T....” (T7) “A.. Mi..” (T7) “S., D., quando estiverem protos para a N. falar...” (T7) “A., não estás a ouvir a N..” (T7) “Calma T..” (T7) “Não estás a ouvir o R.. (...) Não estás a ouvir o R..” (T7) “S., ouve a A..” (T7) “Calma” (T10) “M.L., querida...” (T10) “Não K., não és tu que tens de responder.” (T10) “Então D., M.L....” (T10) “Eu vou pedir aos amigos do projeto do espaço para responderem à A..” (T10) “Calma L....” (T10) “Espera aí que os amigos não estão a ouvir.” (T10) “Calma.” (T10) “T....” (T10) “A L. nem ouviu a pergunta da A..” (T10)	

				“M.L.” (T10) “R..” (T10) “Cr., Ma., três.” (T10) “L..” (T10) “Espera aí que eles não estão a ouvir. Mt., senta-te direita por favor, querida. Vamos ouvir os amigos. C., a Ma. falou contigo, querida.” (T10) “D..” (T10) “R., não vamos rir das partilhas dos amigos.” (T10) “M.L., a Ma. está a falar.” (T10) “T., disseste que não querias dizer mais nada, querido, agora vamos ouvir o R..” (T10) “Olha T., nós ouvimos-te, vamos ouvir agora o teu amigo.” (T10) “Vamos lá ouvir a N..” (T12) “M.M....” (T12) “Não a confundas, querido.” (T12) “Não ponhas S..” (T12) “Espera.” (T12) “Não, isso é depois da reunião. Mg., vai sentar, se faz favor.” (T12) “M.M. não, é depois da reunião.” (T12) “Espera M.M., deixa-a responder.” (T12) “L.” (T12)	

				“N..” (T12) “K..” (T12) “Olha, vamos ouvir a S..” (T12) “K..” (T12) “D., a S. está à espera que vocês a estejam a ouvir. Estás a entornar a água da M., D.. Podes ir buscar um papel e limpar.” (T12) “Ai., é para ouvir.” (T12) “A S. quer partilhar isto convosco e ninguém ouviu.” (T12) “Não estás a ouvir e depois vais querer que os amigos te oiçam, K.. Ai., senta-te lá. D., para comer é sentado.” (T12) “Mg., N..” (T12) “D.” (T12)	
		Reforço positivamente o resultado	Verbalmente	“está bom assim.” (T7) “Exatamente.” (T7) “É aí sim.” (T7) “Chegou agora e já está em cima do assunto.” (T7) “Abril, sim senhora.” (T7) “Obrigada T., é isso mesmo.” (T7) “Exatamente.” (T7) “Exatamente.” (T7) “É bola verde sim senhora.” (T10) “Exatamente, vamos acabar hoje.” (T10)	18

				“As metades, exatamente.” (T10) “É muito peludo e é grande” (T10) “Exatamente N., muito bem.” (T12) “Aí, sim.” (T12) “sexta-feira.” (T12) “Exatamente, Reunião de Conselho.” (T12) “É esse o contar.” (T12) “É o M.” (T12)	
			Redundante	“Foi o pai que deu, muito bem.” (T7) “Muito bem.” (T7)	2
		Sinalizo negativamente o resultado	Verbalmente	“Não...” (T10) “Não, aqui do JI.” (T10) “Não.” (T12) “Não é da banda, da dança.” (T12) “Não, essa é dos instrumentos” (T12)	5
	Repetição	Reforço	No sentido de validar o que foi dito pela criança	“Sim” (T7) “Artes” (T7) “É o plano do dia.” (T10) “Fizeram pandeiretas.” (T10) “29. 29.” (T10) “Abril.” (T10) “A.R.” (T10)	12

				“Matemática.” (T10) “Hoje.” (T10) “Tem” (T10) “Fizemos.” (T12) “7.” (T12)	
			Redundante	“Também tiras fotografias.” (T10)	1
		Esclarecimento	Clarifico o que foi dito pela criança		
			Sintetizo o que é dito pelas crianças		
	Reformulação	Correção	Corrijo aspetos linguísticos do que é dito pela criança	“Barney.” (T10) “Queres-te inscrever” (T12)	2
			Corrijo o conteúdo do que é dito pelas crianças	“Pois foi, mas isso foi à tarde.” (T7) “Isso foi no tempo dos finalistas.” (T7) “Vou estar cá de manhã.” (T10) “A próxima é que é das ciências.” (T12)	4
		Esclarecimento	Clarifico o que é dito	“Ok, gostaste de brincar às escondidas com o D.” (T7) “Gostou de brincar contigo às escondidas.” (T7) “agora anda muitas vezes a faltar papel.” (T7)	9

				“é para correr melhor, por exemplo nos relvados.” (T7) “Então... É verde.” (T10) “Ele recebeu um tablet e joga no tablet.” (T10) “Ah, os instrumentos.” (T12) “Era um jogo de tabuleiro,” (T12) “Somos muitos, era preciso muitas cerejas.” (T12)	
			Clarifico o comportamento das crianças	“D., ela está-te a pedir, querido. Sabes que a Mi. não gosta que agarrem nela.” (T12) “S., ela não sabe que te queres inscrever, tens de falar com ela, não é começar a puxar a folha.” (T12)	2
			Sintetizo o que é dito pelas crianças	“Então, vimos quadros do Picasso” (T7) “Gostei de tocar a pandeireta” (T12)	2
	Questionamento	Aberto	Tomada de decisão	“Queres dizer mais alguma coisa, querido?” (T7) “Ok, mais alguém? Mais alguém quer dizer alguma coisa?” (T7)	2
			Exploração	“Olha, e hoje ninguém se quer inscrever?” (T7) “Mais alguém tem alguma coisa que queira partilhar com os amigos que fez ontem?” (T7) “Então e o que é que queres dizer sobre essa camisola?” (T7) “Porquê?” (T10) “Olhem amigos, quem é que quer partilhar o que gostou de fazer ontem?” (T10)	29

				“Quem é que quer partilha algo?” (T10) “Olhem, queridos, mais alguém quer dizer alguma coisa?” (T10) “Pronto, mais ninguém quer dizer nada que gostou de fazer?” (T10) “Estás contente com o resultado” (T10) “Foi assim que imaginaste?” (T10) “quem é que ainda não fez nenhum instrumento?” (T10) “Porquê? Não continuámos ontem?” (T10) “Quem tem o lápis?” (T10) “Oh Mi. e então como é que tu arrancaste isso sozinha?” (T10) “Mas o que é que queres dizer sobre ela?” (T10) “Queres dizer mais alguma coisa?” (T10) “Olha R., e para que é que tu usas o teu tablet?” (T10) “R., queres dizer mais alguma coisa?” (T10) “M.L. porque é que está aqui o teu nome, querida?” (T12) “M.L. porque é que está aqui o teu nome, querida?” (T12) “Então e tu, K.?” (T12) “E o projeto do espaço, também vai continuar hoje?” (T12) “E como é que se jogava esse jogo?” (T12) “E então, querida, o que é que nos queres dizer sobre essa laranja?” (T12) “Ma., queres dizer mais alguma coisa, querida?” (T12) “Queres dizer mais alguma coisa, querida?” (T12)	

		Fechado		“E como é que fizeste a espada?” (T12) “K., querido, queres dizer mais alguma coisa?” (T12) “E como é que fizeste a capa?” (T12)	
			Tomada de decisões	“Queres-te inscrever?” (T7) “Vocês gostavam de fazer umas pinturas assim como o Picasso?” (T7) “Queres dizer mais alguma coisa ou podemos passar para o R.?” (T7) “A., queres falar?” (T7) “M.I., queres falar, querida? Queres-te inscrever?” (T10) “M.I., queres dar maçã aos amigos? Queres dar com os amigos?” (T12)	6
			Mobilização de conhecimento	“E como é que se chama esta coisa, A.?” (T10) “Como é que se chama?” (T12) “Como é que se chama o instrumento da N.?” (T12)	3
			Sobre a vivência de grupo	“N., o que é que tu gostaste de fazer cá na escola, ontem?” (T7) “Ok, então e o que é que nós fizemos ontem à tarde?” (T7) “Estivemos a ver quadros do Picasso, não foi?” (T7) “E de manhã o que é que estiveram a fazer?” (T7) “Ma., o que é que nós fizemos ontem de manhã, querida, na biblioteca?” (T7) “Ontem foste tu a fazer isso?” (T7) “O projeto da capoeira foi fazer a comunicação à sala da V.?” (T7)	27

				“Ah, e à tarde, o que é que nós fizemos?” (T7) “O que é que nós fizemos aqui na sala?” (T7) “qual é o mês em que nós estamos?” (T7) “O que é que nós agora fazemos à quarta-feira, que costumava ser à quinta-feira?” (T7) “E hoje à tarde é dia do quê?” (T7) “O que é que vamos fazer agora que já acabámos o plano do dia? O que é que vem a seguir?” (T7) “Todos gostaram do jogo de ontem, da muralha?” (T10) “A lista das palavras, acabámos?” (T10) “Está acabado?” (T10) “Olha, quem é que me sabe dizer que dia é hoje?” (T10) “Então, em que mês é que estamos?” (T10) “Qual é o mês em que estamos, R.?” (T10) “Olhem, queridos, e por falar em vídeo, o que é que nós tínhamos falado ontem que vocês queriam ver?” (T10) “o que é que temos hoje à tarde?” (T10) “E quem é que se lembra o que vamos fazer na Matemática?” (T10) “Ontem foi dia de ginástica?” (T12) “E vocês foram a que sala fazer a dança?” (T12) “E que dia da semana é hoje?” (T12) “Então hoje de manhã, o que é que vamos fazer?” (T12)	

				“E hoje à tarde é dia quê, queridos?” (T12)	
			Incentivo a desenvolver o que é dito pelas crianças	“Gostaste do quê N.?” (T7) “Gostaste que o D. te empurrasse?” (T7) “Estavam a brincar ao quê?” (T7) “O pai fez o quê na máscara?” (T7) “Umas quê querido?” (T7) “O teu avô vem-te buscar cedo?” (T7) “Ontem o quê A.?” (T7) “O quê? O que é que a mãe foi fazer contigo?” (T7) “Como é que se chama isso?” (T10) “L. diz lá, o que é que gostaste de fazer?” (T10) “Uma mandala?” (T10) “De fazer o tambor? Mas isso foi ontem?” (T10) “Mas continuaram ontem?” (T10) “Continuaram ontem?” (T10) “É outubro?” (T10) “Vocês foram à sala da V., não foram?” (T10) “O quê Mi.?” (T10) “Um tablet?” (T10) “Então e é só para jogar que tu usas o tablet?” (T10) “Não percebeste o T.?” (T10) “Como assim? Só tem câmara de um lado?” (T10)	37

				“Então e também tiras fotografias com o tablet ou não?” (T10) “Deu-te o quê?” (T10) “E tiras fotografias ao quê?” (T10) “10 anos?” (T10) “Gostaste de brincar à apanhada?” (T12) “E qual é que era o teu instrumento?” (T12) “Mas qual é que era o teu instrumento? Não era o dos guizinhos?” (T12) “O Ai. disse que tinham asas?” (T12) “Mas isso foi ontem?” (T12) “O D. foi para cima de vocês, foi?” (T12) “Foi lá a casa?” (T12) “Então e o que é que estiveram a fazer L.? Estiveram só a comer?” (T12) “E são novos?” (T12) “E é novo, querida?” (T12) “Com rolo? Rolo de papel higiénico?” (T12)	
			Redundante	“Assistente, o nosso plano do dia?” (T7) “Tu estavas a ver o que é que toda a gente estava a fazer?” (T7) “É? Gostavam de fazer isso?” (T7) “Ma., ouviste a M.M., querida?” (T7)	33

				“K., porque é que eu disse ao T. para esperar e tu foste logo tentar tirar isto?” (T7) “Olha e hoje, o projeto da capoeira já estamos todos cá, não é?” (T7) “O pai também comprou os sapatos?” (T7) “Estão a ver? “ (T7) “Está, não ouves a voz dela?” (T7) “Pois, o pai também tem de usar máscara, não é?” (T7) “Olha, podemos continuar?” (T7) “Podemos? K., podemos?” (T7) “Ouviste o R.?” (T7) “Ahh, depois do almoço?” (T7) “Ah, isso já foi a semana passada, não foi?” (T10) “Já respiraram? Estamos prontos para ouvir a A.?” (T10) “Eu depois vou-te ajudar a fazer, está bem?” (T10) “Há uma sala que vocês ainda não foram, não há?” (T10) “Então hoje vão lá, está bem?” (T10) “M.I., faz como consegues, querida, nós depois percebemos que és tu, está bem?” (T10) “Foi?” (T10) “Não, eu disse quem quer dizer alguma coisa põe o braço no ar e agora perguntei à N. que pôs o braço no ar, está bem, querida?” (T12)	

				“E porque é que tens uma bola de papel? Tu precisavas desse papel todo, S.?” (T12) “S., Mg., o que é que estão aí a fazer?” (T12) “Porque olha, hoje vamos estar a decidir coisas, temos de estar todos, não posso ser só eu e tu, está bem, querida?” (T12) “A A. é que tem dado agora os lanches e como ela já chegou, está-se agora a calçar, vamos deixá-la dar, está bem?” (T12) “Olha, queridos, estamos prontos para o CME?” (T12) “L., estamos prontos para o CME?” (T12) “Podemos ouvir?” (T12) “Podemos ouvir a Ma.?” (T12) “Estamos prontos para ouvir a S., Mi.? Estamos pronto, K.?” (T12) “M.L., o que é que a S. disse, querida?” (T12) “Cr., A., o que é que a S. disse? M.M., o que é que a S. disse?” (T12)	

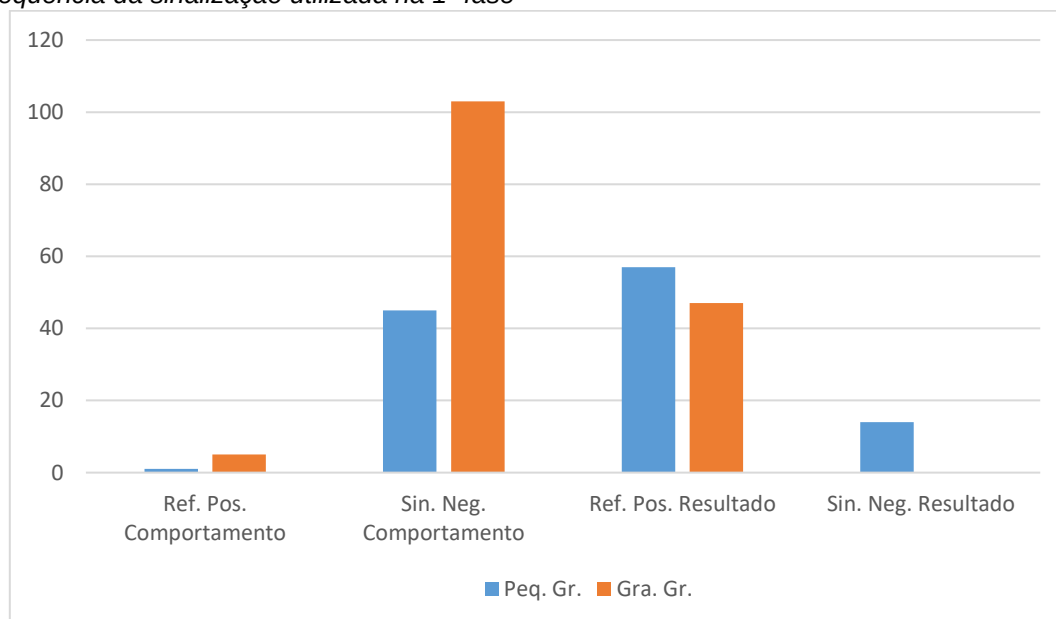
ANEXO 0

Gráficos realizados no
âmbito da investigação

| | ' ' | | ' '

Figura O1

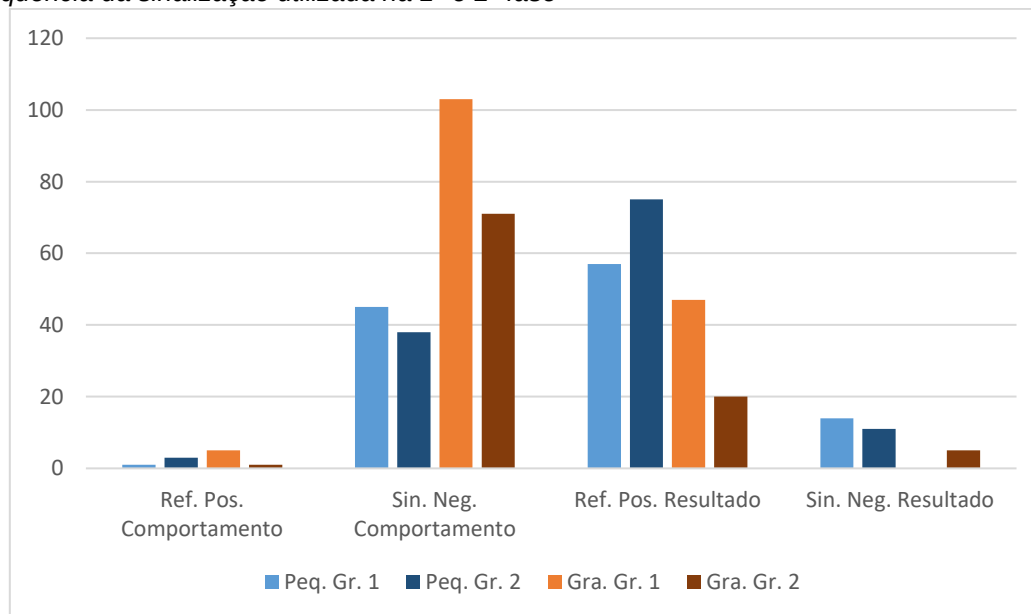
Frequência da sinalização utilizada na 1ª fase



Nota. Fonte própria.

Figura O2

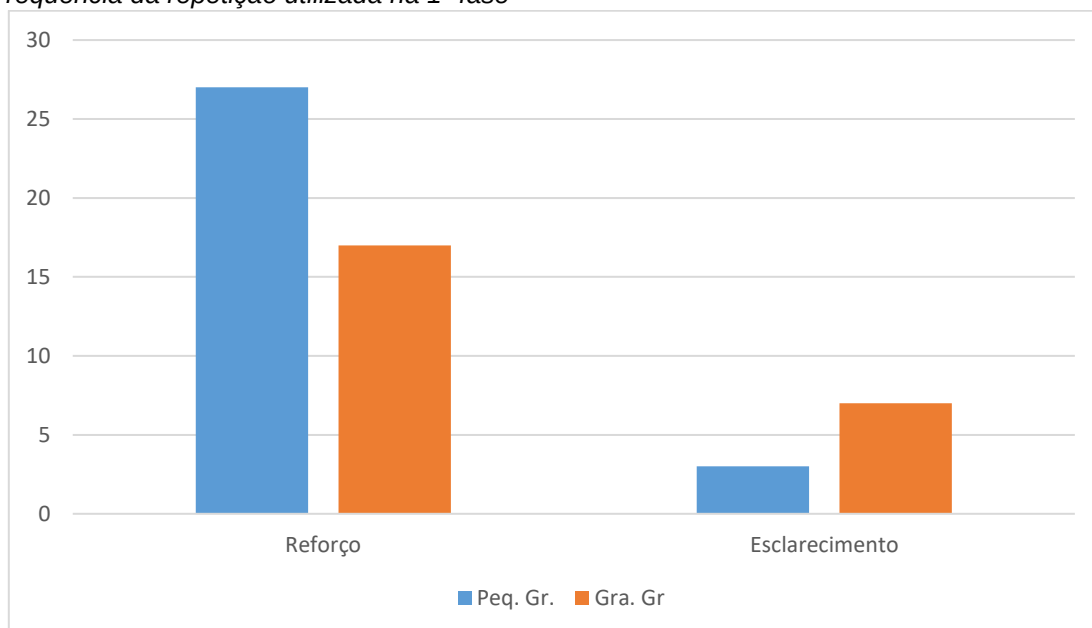
Frequência da sinalização utilizada na 1ª e 2ª fase



Nota. Fonte própria.

Figura O3

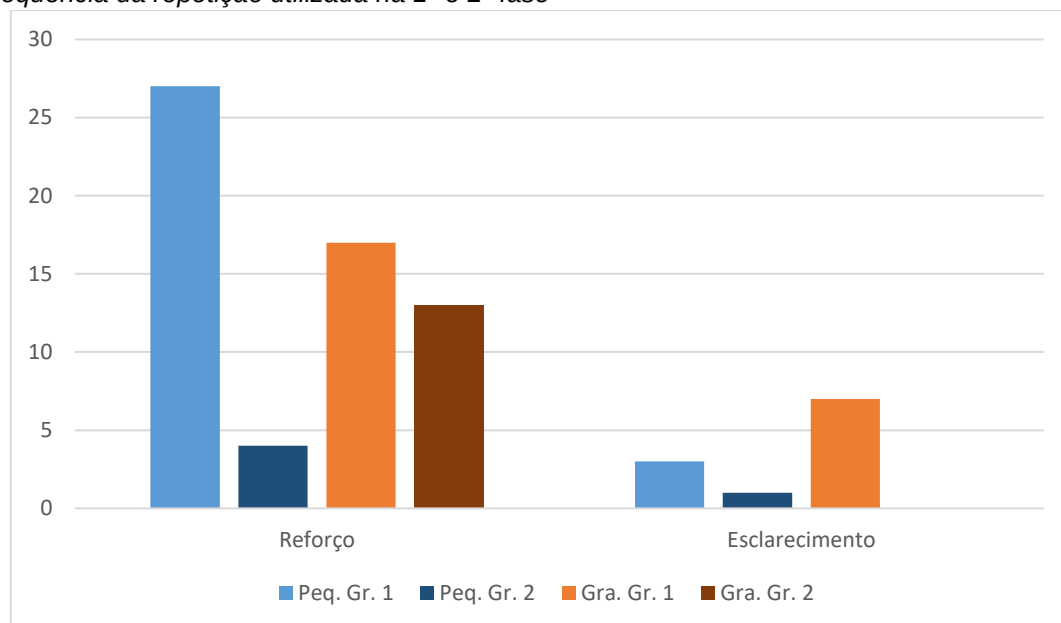
Frequência da repetição utilizada na 1ª fase



Nota. Fonte própria

Figura O4

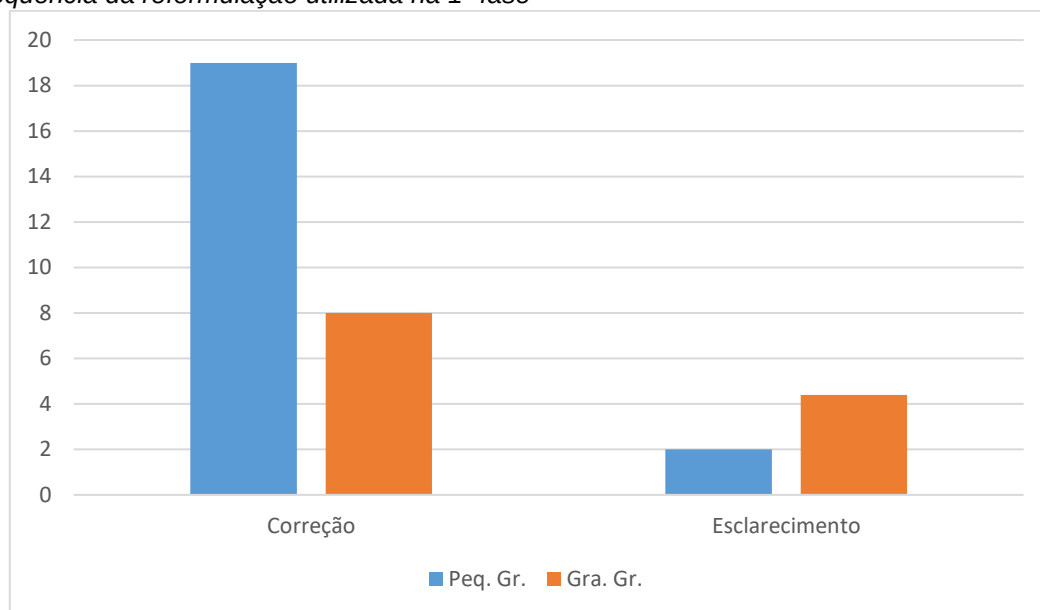
Frequência da repetição utilizada na 1ª e 2ª fase



Nota. Fonte própria.

Figura O5

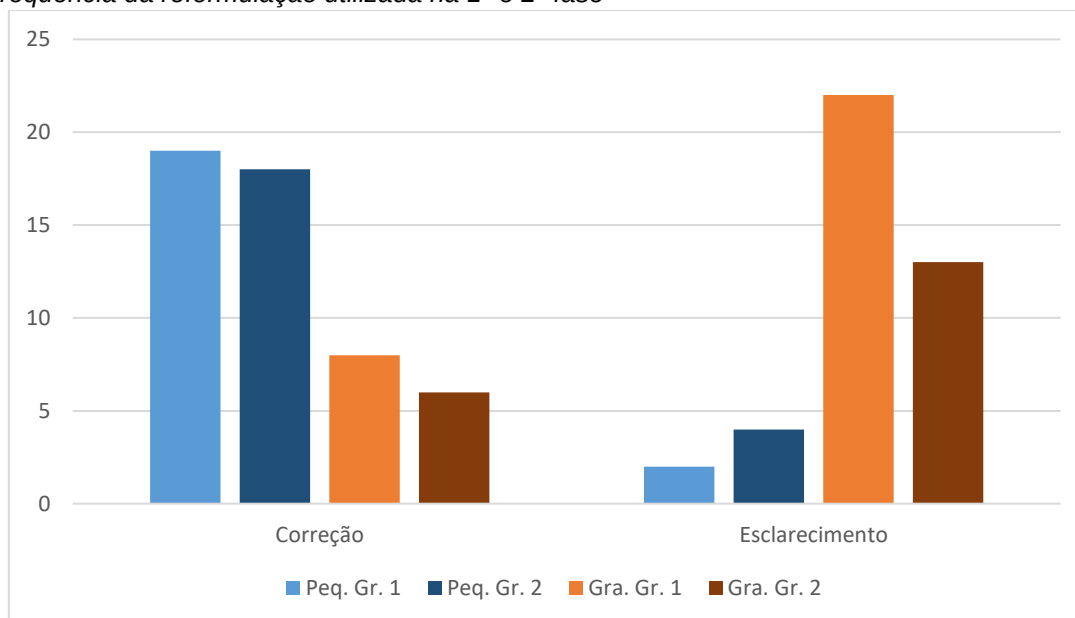
Frequência da reformulação utilizada na 1ª fase



Nota. Fonte própria.

Figura O6

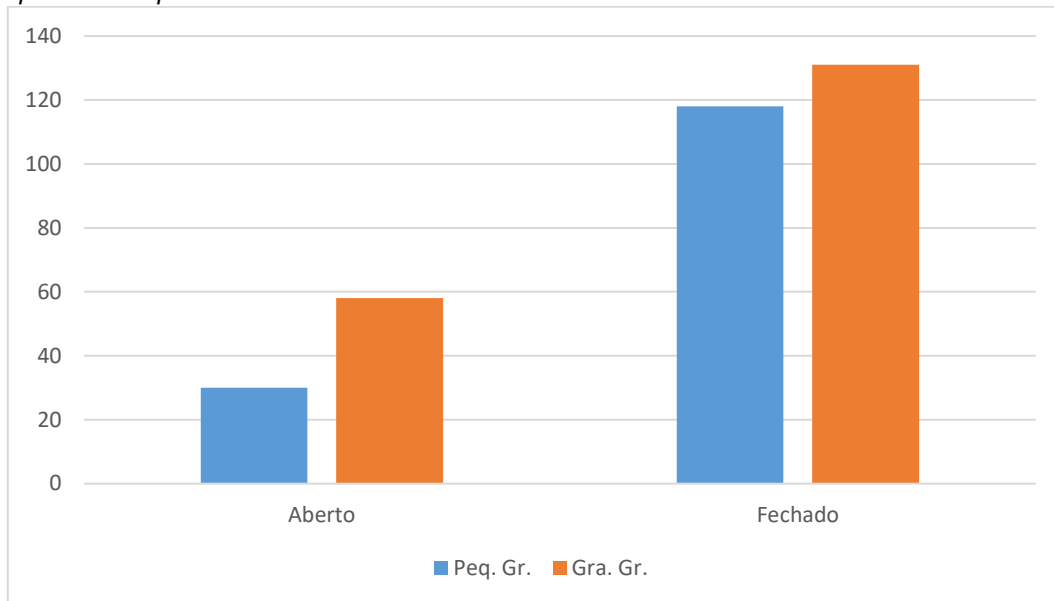
Frequência da reformulação utilizada na 1ª e 2ª fase



Nota. Fonte própria.

Figura O7

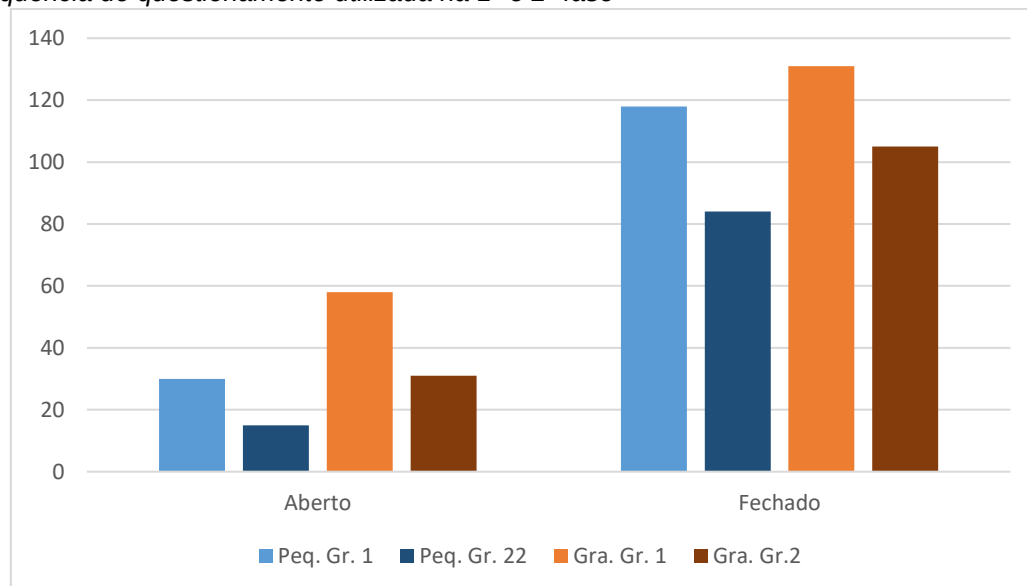
Frequência do questionamento utilizado na 1ª fase



Nota. Fonte própria.

Figura O8

Frequência do questionamento utilizada na 1ª e 2ª fase



Nota. Fonte própria.