

**DA MEDIAÇÃO DO EDUCADOR À RESOLUÇÃO AUTÓNOMA
DE CONFLITOS NUMA SALA DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Joana Filipa Moita da Conceição

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

**DA MEDIAÇÃO DO EDUCADOR À RESOLUÇÃO AUTÓNOMA
DE CONFLITOS NUMA SALA DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Joana Filipa Moita da Conceição

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

Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

“É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo...”

(Freire, 2002, p.50)

AGRADECIMENTOS

No final deste percurso, desejo agradecer a algumas pessoas que partilharam comigo este caminho, tornando-o mais leve, mesmo nos momentos de maior ansiedade.

Começo por agradecer à Escola Superior de Educação de Lisboa, por me ter permitido realizar o meu caminho nesta formação. Ao longo destes cinco anos tornou-se um porto de abrigo, repleto de professores que torcem por nós e pelo nosso sucesso.

Obrigada ao Professor Doutor Tiago Almeida, pela sua disponibilidade e tranquilidade em tempos de tempestade, pelo seu incentivo, positivismo, por nos escutar verdadeiramente.

Obrigada ao Valter, o verdadeiro “sol da ESE”, por me apoiar tanto no início desta etapa, sempre pronto a partilhar experiências e gargalhadas como só ele sabe!

Obrigada à Elsa Ferreira, à Joana Letras e à Rita Machado que fizeram da ESELx a minha segunda casa, pela amizade, pela sua dedicação aos compromissos que assumiam, pelo respeito pela profissão docente, pelo exemplo que se tornaram.

Obrigada à Catarina Ramos, minha companheira de viagem nestes últimos meses, por partilhar comigo as incertezas deste percurso, colocar em palavras as nossas frustrações e definir o riso como a cura para todas elas.

Obrigada às equipas educativas de ambas as instituições, que me acolheram nas suas salas, me abriram a porta ao mundo profissional da educação e levaram-me a compreender a infância, a participação, o trabalho de equipa.

Obrigada a todas as crianças com quem estive, que me permitiram conhecê-las sem restrições, o que é, com toda a certeza, a mais pura forma de afeto e aceitação, maior que qualquer outro reconhecimento que pudesse pedir.

Não estando diretamente relacionados com o meu percurso académico, não posso deixar de agradecer-lhes por celebraram comigo todas as vitórias, por me darem energia para continuar e por me fazerem lembrar que não há nada tão difícil que não possa ser realizado, o meu obrigado ao Igor, ao Miguel e à Tânia.

À minha família, deixar um agradecimento pela vossa preocupação constante, por me apoiarem em tudo o que faço, por compreenderem as minhas ausências, pelo orgulho que reconheço nos vossos olhares, pelas alegrias que temos vivido juntos.

Um agradecimento especial aos meus pais, pela vossa presença, pelos valores que me transmitiram (e transmitem!), por me incentivarem a expandir as asas, mesmo confrontando-se, em primeira fila (e sofrendo também), com as minhas dificuldades neste processo de voar cada vez mais alto.

RESUMO

O presente relatório estabelece a chegada a um lugar de mudança e, simultaneamente, de continuidade. Mudança, porque afirma o final do meu processo de formação inicial como educadora de infância; continuidade, porque representa apenas mais uma etapa na minha construção profissional que se desenvolverá para sempre. Está organizado de acordo com esse percurso, incidindo sobre os processos concretizados durante a prática profissional supervisionada, o papel do educador, a relevância de uma atitude investigativa e os diferentes contributos para a construção do perfil do educador.

Assim, aborda-se o papel do educador, com referência à necessidade de este desenvolver competências relacionadas com o saber, o ser e o fazer, para responder à multiplicidade de dimensões que compõem a educação de infância. Acima de tudo, o educador deverá assumir-se como um elemento que, integrado no meio que o rodeia, coopera com a comunidade, a equipa educativa, as famílias e as crianças, para as apoiar de modo pertinente no seu processo de aprendizagem. O seu principal dever é construir espaços desafiantes às crianças, que as incentivem a participar efetivamente e, assim, se constituam como possibilidades de alcançar a autonomia.

Sobre a prática profissional supervisionada, no contexto de creche e de jardim-de-infância, relata-se como esta permite iniciar a construção das competências do educador, numa vivência constante entre a teoria e a prática, a ação e a reflexão, a intervenção e a avaliação.

No que se refere à investigação nos contextos educativos, estabelece-se esse processo igualmente como uma ferramenta de reconhecimento e reflexão acerca da infância, impelindo a constante procura do conhecimento e da adaptação das práticas. A investigação desenvolvida em jardim-de-infância encara o conflito entre crianças como um impulsionador do seu desenvolvimento socio-emocional e define a mediação do educador, nesses momentos de conflito interpessoal, como um forte contributo para a construção da autonomia na sua resolução.

Conclui-se que estes aspetos, de relação com o outro e de indagação constante acerca da infância e da criança, resultam, no fundo, do modo como o educador encara os princípios éticos da sua profissão. Além disso, são influenciados também pelo processo de construção do seu perfil como profissional da educação.

Palavras-chave: Educador de infância, Conflitos interpessoais, Profissionalidade, Prática Profissional Supervisionada, Criança.

ABSTRACT

This report establishes the arrival to a place of change, and simultaneously, of continuity. Change, because it declares the final of my initial formation process as a kindergarten teacher. Continuity, because it represents only another step on my professional construction that I will develop forever. It is organized accordingly to this route, focusing on the processes accomplished during professional supervised practice, the educator's role, the relevance of an investigative attitude and the different contributes to the educator's profile construction.

Thus, the educator's role is discussed, including references to his/her necessity of developing competences related with knowing, being and doing, to respond to the multiplicity of dimensions that compose childhood education. Above all, the educator should be an element that, integrated on the environment that surrounds him, cooperates with the community, the educational team, the families and the children, to support them in a meaningful way during their learning process. His/Her main duty is to construct challenging spaces for children, which encourage them to participate effectively and, thus, constitute possibilities to achieve autonomy.

Professional supervised practice, in day care and kindergarten contexts, is reported as an opportunity for him/her to initiate the constructions of these competences, based on experiences that constantly enforce either theory and practice, action and reflection, intervention and evaluation.

Regarding research on educative contexts, this process establishes itself also as a tool to recognize and reflect about childhood, impelling continuous demand of knowledge and practice appropriation. The research developed on kindergarten faces conflict between children as a booster of their socioemotional development and defines educator's mediation, on those moments of interpersonal conflicts, as a strong contribute to build children's autonomy on their resolution.

Concluding, these aspects, of relationships with others and constant quest about children and childhood, result, actually, from the way the educator faces his profession's ethical principles. Furthermore, they are influenced by the construction process of his profile as an education professional.

Key-words: Childhood educator, Interpersonal conflicts, Professionality, Supervised Professional Practice, Child.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Caracterização do contexto socioeducativo	3
2.1. Meio	3
2.2. Contexto socioeducativo	3
2.3. Recursos humanos	5
2.2.2. Equipa educativa de sala	5
2.3. Ambiente educativo de sala	7
2.3.1. Espaço e recursos	7
2.3.2. Rotinas e instrumentos	8
2.4. Grupo	10
2.5. Famílias	15
3. Análise reflexiva da intervenção	17
3.1. Intenções e objetivos para a ação	17
3.2. Processos de Planificação	22
4. Avaliação	24
4.1. Avaliação das intenções	24
4.2. Avaliação final das crianças	25
4.2.1. Portefólio da criança	26
4.3. Autoavaliação da prática	28
5. Investigação em contexto de JI	30
5.1. Problemática	30
5.2. Revisão da literatura	30
5.2.1. Conflito	30
5.2.2. Papel dos conflitos	31
5.2.3. Resolução de conflitos	32
5.3. Metodologia	35
5.3.1. Desenho da investigação	35

5.3.2. Participantes.....	36
5.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	37
5.3.4. Procedimentos.....	38
5.3.5. Roteiro Ético.....	40
5.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	41
5.5. Conclusões da investigação.....	49
6. Construção da profissionalidade.....	53
7. Considerações finais.....	58
Referências.....	60
Anexos.....	66

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Percurso institucional das crianças.....	10
<i>Figura 2.</i> Tipo de estrutura familiar das crianças.....	15
<i>Figura 3.</i> Número de irmãos das crianças do grupo.....	16
<i>Figura 4.</i> Habilitações literárias dos pais das crianças.....	16
<i>Figura 5.</i> Ocorrência de conflitos por tipo de resolução, para toda a população do estudo.....	41
<i>Figura 6.</i> Ocorrência de conflitos por tipo de resolução, para a amostra do estudo.....	43
<i>Figura 7.</i> Motivos para conflito.....	45
<i>Figura 8.</i> Apresentação geral das cotações totais para a Parte B – Resolução de Conflitos.....	46
<i>Figura 9.</i> Estratégias gerais associadas às dificuldades de resolução de conflitos.....	48
<i>Figura 10.</i> Apresentação geral das cotações totais para a Parte C – Manutenção da Brincadeira.....	49

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Agenda Semanal do Grupo.....	9
---	---

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
APR	Assessment of Peer Relations
IPSS	Instituição Privada de Solidariedade Social
JI	Jardim-de-infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PP	Projeto Pedagógico de Sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Notas de campo mobilizadas no corpo do texto.....	67
Anexo B – Portefólio.....	74
Anexo B.1. Semana 1 (26 a 30 de setembro de 2016).....	74
B.1.1. Registo Diário nº1, 26 de setembro de 2016.....	74
B.1.2. Registo Diário nº2, 27 de setembro de 2016.....	76
B.1.3. Registo Diário nº3, 28 de setembro de 2016.....	78
B.1.4. Registo Diário nº4, 29 de setembro de 2016.....	82
B.1.5. Registo Diário nº5, 30 de setembro de 2016.....	84
B.1.6. Reflexão Semanal nº1 (26 a 30 de setembro de 2016).....	86
Anexo B.2. Semana 2 (3 a 7 de outubro de 2016).....	89
B.2.1. Registo Diário nº6, 3 de outubro de 2016.....	89
B.2.2. Registo Diário nº7, 4 de outubro de 2016.....	91
B.2.3. Registo Diário nº8, 6 de outubro de 2016.....	93
B.2.4. Registo Diário nº9, 7 de outubro de 2016.....	95
B.2.5. Reflexão Semanal nº2 (3 a 7 de outubro de 2016).....	96
Anexo B.3. Semana 3 (10 a 14 de outubro de 2016).....	99
B.3.1. Registo Diário nº10, 10 de outubro de 2016.....	99
B.3.2. Registo Diário nº11, 11 de outubro de 2016.....	101
B.3.3. Registo Diário nº12, 12 de outubro de 2016.....	102
B.3.4. Registo Diário nº13, 13 de outubro de 2016.....	104
B.3.5. Registo Diário nº14, 14 de outubro de 2016.....	105
B.3.6. Reflexão Semanal nº3 (10 a 14 de outubro de 2016).....	108
Anexo B.4. Semana 4 (17 a 21 de outubro de 2016).....	112
B.4.1. Registo Diário nº15, 17 de outubro de 2016.....	112
B.4.2. Registo Diário nº17, 19 de outubro de 2016.....	114
B.4.3. Registo Diário nº18, 20 de outubro de 2016.....	117
B.4.4. Registo Diário nº19, 21 de outubro de 2016.....	119
B.4.5. Reflexão Semanal nº4 (17 a 21 de outubro de 2016).....	121
Anexo B.5. Semana 5 (24 a 28 de outubro de 2016).....	124
B.5.1. Plano Semanal nº1 (24 a 28 de outubro de 2016).....	124
B.5.2. Planificação de Atividade: Decoração da Porta.....	125
B.5.3. Planificação de Atividade: Experiência das Cores.....	126
B.5.4. Semana Real nº1 (24 a 28 de outubro de 2016).....	127
B.5.5. Registo Diário nº20, 24 de outubro de 2016.....	128

B.5.6. Registo Diário nº21, 25 de outubro de 2016.....	129
B.5.7. Registo Diário nº22, 26 de outubro de 2016.....	131
B.5.8. Registo Diário nº23, 27 de outubro de 2016.....	133
B.5.9. Registo Diário nº24, 28 de outubro de 2016.....	137
B.5.10. Reflexão Semanal nº5 (24 a 28 de outubro de 2016).....	138
Anexo B.6. Semana 6 (31 de outubro a 4 de novembro de 2016).....	142
B.6.1. Plano Semanal nº2 (31 de outubro a 4 de novembro de 2016).....	142
B.6.2. Semana Real nº2 (31 de outubro a 4 de novembro de 2016).....	143
B.6.3. Registo Diário nº25, 31 de outubro de 2016.....	144
B.6.4. Registo Diário nº26, 2 de novembro de 2016.....	146
B.6.5. Registo Diário nº27, 3 de novembro de 2016.....	148
B.6.6. Registo Diário nº28, 4 de novembro de 2016.....	151
B.6.7. Reflexão Semanal nº6 (31 de outubro a 4 de novembro de 2016).....	154
Anexo B.7. Semana 7 (7 a 11 de novembro de 2016).....	157
B.7.1. Plano Semanal nº3 (7 a 11 de novembro de 2016).....	157
B.7.2. Planificação de atividade: Canção das Castanhas.....	158
B.7.3. Semana Real nº3 (7 a 11 de novembro de 2016).....	160
B.7.4. Registo Diário nº29, 7 de novembro de 2016.....	161
B.7.5. Registo Diário nº30, 8 de novembro de 2016.....	163
B.7.6. Registo Diário nº31, 9 de novembro de 2016.....	165
B.7.7. Registo Diário nº32, 10 de novembro de 2016.....	168
B.7.8. Registo Diário nº33, 11 de novembro de 2016.....	171
B.7.9. Reflexão Semanal nº7 (7 a 11 de novembro de 2016).....	174
Anexo B.8. Semana 8 (14 a 18 de novembro de 2016).....	177
B.8.1. Plano Semanal nº4 (14 a 18 de novembro de 2016).....	177
B.8.2. Planificação de atividade: Instrumentos.....	178
B.8.3. Semana Real nº 4 (14 a 18 de novembro de 2016).....	180
B.8.4. Registo Diário nº34, 14 de novembro de 2016.....	181
B.8.5. Registo Diário nº35, 15 de novembro de 2016.....	184
B.8.6. Registo Diário nº36, 16 de novembro de 2016.....	187
B.8.7. Registo Diário nº37, 17 de novembro de 2016.....	189
B.8.8. Registo Diário nº38, 18 de novembro de 2016.....	191
B.8.9. Reflexão Semanal nº8 (14 a 18 de novembro de 2016).....	195
Anexo B.9. Semana 9 (21 a 25 de novembro de 2016).....	197
B.9.1. Plano Semanal nº 5 (21 a 25 de novembro de 2016).....	197
B.9.2. Planificação de atividade: Projeto Arco-Íris.....	198

B.9.3. Semana Real nº5 (21 a 25 de novembro de 2016).....	199
B.9.4. Registo Diário nº39, 21 de novembro de 2016.....	200
B.9.5. Registo Diário nº41, 23 de novembro de 2016.....	205
B.9.6. Registo Diário nº42, 24 de novembro de 2016.....	207
B.9.7. Registo Diário nº43, 25 de novembro de 2016.....	210
B.9.8. Reflexão Semanal nº9 (21 a 25 de novembro de 2016).....	212
Anexo B.10. Semana 10 (28 de novembro a 2 de dezembro de 2016).....	215
B.10.1. Plano Semanal nº6 (28 de novembro a 2 de dezembro de 2016).....	215
B.10.2. Planificação de atividade: Projeto Arco-Íris.....	216
B.10.3. Semana Real nº6 (28 de novembro a 2 de dezembro de 2016).....	217
B.10.4. Registo Diário nº44, 28 de novembro de 2016.....	218
B.10.5. Registo Diário nº45, 29 de novembro de 2016.....	220
B.10.6. Registo Diário nº46, 30 de novembro de 2016.....	222
B.10.7. Registo Diário nº47, 2 de dezembro de 2016.....	225
B.10.8. Reflexão Semanal nº10 (28 de novembro a 2 de dezembro de 2016).....	227
Anexo B.11. Semana 11 (5 a 9 de dezembro de 2016).....	229
B.11.1. Plano Semanal nº7 (5 a 9 de dezembro de 2016).....	229
B.11.2. Planificação de Atividade: Projeto Arco-Íris.....	230
B.11.3. Planificação de Atividade: Não Acordes o Pai Natal.....	231
B.11.4. Semana Real nº7 (5 a 9 de dezembro de 2016).....	233
B.11.5. Registo Diário nº48, 5 de dezembro de 2016.....	234
B.11.6. Registo Diário nº49, 6 de dezembro de 2016.....	236
B.11.7. Registo Diário nº50, 7 de dezembro de 2016.....	237
B.11.8. Registo Diário nº51, 9 de dezembro de 2016.....	239
B.11.9. Reflexão Semanal nº11 (5 a 9 de dezembro de 2016).....	240
Anexo B.12. Semana 12 (12 a 16 de dezembro de 2016).....	243
B.12.1. Plano Semanal nº8 (12 a 16 de dezembro de 2016).....	243
B.12.2. Planificação de Atividade: Projeto Arco-Íris.....	244
B.12.3. Semana Real nº8 (12 a 16 de dezembro de 2016).....	245
B.12.4. Reflexão Semanal nº12 (12 a 16 de dezembro de 2016).....	246
Anexo B.13. Semana 13 (3 a 6 de janeiro de 2017).....	249
B.13.1. Plano Semanal nº9 (12 a 16 de dezembro de 2016).....	249
B.13.2. Planificação de Atividade: Projeto Arco-Íris.....	250
B.13.3. Semana Real nº9 (12 a 16 de dezembro de 2016).....	251
B.13.4. Reflexão Semanal nº13 (3 a 6 de janeiro de 2017).....	252
Anexo B.14. Semana 14 (9 a 13 de janeiro de 2017).....	254

B.14.1. Plano Semanal nº10 (9 a 13 de janeiro de 2017).....	254
B.14.2. Planificação de Atividade: Projeto Arco-Íris.....	255
B.14.3. Planificação de Atividade: Projeto Arco-Íris.....	256
B.14.4. Semana Real nº10 (9 a 13 de janeiro de 2017).....	257
B.14.5. Reflexão Semanal nº14 (9 a 13 de janeiro de 2017).....	259
Anexo B.15. Semana 15 (16 a 20 de janeiro de 2017).....	261
B.15.1. Plano Semanal nº11 (16 a 20 de janeiro de 2017).....	261
B.15.2. Planificação de Atividade: Análise de árvores.....	262
B.15.3. Semana Real nº11 (16 a 20 de janeiro de 2017).....	263
B.15.4. Reflexão Semanal nº15 (16 a 20 de janeiro de 2017).....	265
Anexo C – Notas de campo.....	267
Anexo D – Objetivos da associação.....	286
Anexo E – Organograma da equipa da instituição.....	287
Anexo F – Intenções da educadora (PP, 2016/2017).....	288
Anexo G – Fotografias da sala de atividades.....	289
Anexo H – Planta da sala de atividades.....	291
Anexo I – Inventários.....	292
Anexo J – Rotina do grupo.....	295
Anexo K – Instrumentos de pilotagem.....	300
Anexo L – Informações sobre o grupo.....	306
Anexo M – Sumário das intenções e objetivos para a ação.....	308
Anexo N – Projeto “Como comunicamos com pessoas surdas?”.....	310
Anexo O – Portefólio da criança (Le).....	370
Anexo P – Grelha de contagens de conflitos por tipo de resolução.....	395
Anexo Q – Instrumento de recolha de dados para a investigação - Avaliação da relação entre pares.....	396
Anexo R – Apresentação e discussão dos resultados do APR (Parte A).....	407
Anexo R.1. – Tentativa inicial – Estratégias harmoniosas e relevantes.....	407
Anexo R.2. – Tentativa inicial – Estratégias de fracasso.....	408
Anexo R.3. – Segundos esforços.....	410
Anexo R.4. – Estratégias gerais associadas às dificuldades na entrada num grupo de pares.....	411

1. INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar tem o dever de olhar a criança como um ator social competente, mostrando-lhe que é capaz e tem o direito de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. No entanto, não poderá incorrer no equívoco de a fazer sentir como o centro de tudo, como o *eu*, destituído do cuidado e respeito pelo *outro*. Na verdade, “a criança não é o centro (...) insisto: a criança é central mas movimenta-se num universo policêntrico” (Vasconcelos, 2014, p.67).

Desta forma, é função do educador criar situações desafiantes à criança, em que ela se confronte com o outro e consigo própria, que viva conflitos inter e intrapessoais, em que aprenda a relacionar-se com o outro e a entender a multiplicidade de olhares como uma vantagem à aprendizagem. Só assim, a criança compreenderá que a sua voz é importante, mas todas as outras vozes são relevantes também; que o outro importa, porque a impulsiona a construir-se a ela própria. É nessa relação com o outro, de alteridade, que a sua identidade se constrói.

Assim, é essencial que o educador seja capaz de promover espaços de escuta recíprocos, em que “a criança tanto fala como escuta” (Sarmiento, 2016, p.9). Este é um dos temas desenvolvidos no presente relatório, numa investigação que surge na sequência das vivências que caracterizaram a Prática Profissional Supervisionada (PPS), que decorreu no período entre setembro de 2016 e janeiro de 2017, em contexto de jardim-de-infância (JI). A investigação é descrita como um meio para compreender de que modo as crianças agem em situações de conflito com os pares e qual o papel que o educador deve assumir nessas situações. Nesse sentido, apresenta-se como fundamental que o educador desenvolva uma postura investigativa que lhe permita analisar atentamente o seu contexto e intervir para o melhorar.

A etapa da PPS assume, na formação inicial, um papel preponderante de incentivo ao ciclo de prática-investigação-reflexão, tanto para o contexto de JI, como para o contexto de creche. Neste caso, considera-se o contributo proporcionado pela realização de uma primeira parte da PPS em contexto de creche, mais concretamente, numa sala de berçário, entre fevereiro e maio de 2016, que se constituiu como o ponto de partida para todo esse ciclo, que se colmata, para já, com este relatório.

Os seus principais objetivos são: (i) incentivar a expressão e reflexão das ideias, motivações, intenções e processos vividos durante a PPS em JI; (ii) evidenciar a consolidação dos saberes, atitudes e competências de intervenção educativa e pedagógica; (iii) contribuir para o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico

e avaliação da intervenção educativa; (iv) promover uma atitude investigativa que origine mudanças nas práticas pedagógicas.

Compõe-se, assim, como o início, mais do que o final, de uma caminhada na construção da profissão docente, incluindo aspetos relativos a todas as dimensões que ser educador implica e que inspiram a organização do documento em seis partes: (i) caracterização do contexto socioeducativo; (ii) análise reflexiva da intervenção; (iii) avaliação; (iv) investigação; (v) construção da profissionalidade; e (vi) considerações finais.

Ao longo do documento são apresentadas evidências acerca dos processos vividos, notas de campo ou excertos de registos diários, para auxiliar o leitor a compreender as descrições realizadas. Em alguns casos, deu-se a impossibilidade de as incluir no corpo do texto por limitações de espaço. Compreendendo o transtorno que tal possa causar ao leitor, todas as evidências que não puderam ser apresentadas no corpo do texto foram integradas num único anexo (Anexo A), para facilitar a sua consulta.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO¹

2.1. Meio

O estabelecimento educativo onde decorreu a PPS localiza-se no centro de um bairro social, numa freguesia do concelho de Lisboa e surgiu como resposta social às necessidades das famílias do bairro, que não tinham oportunidades educativas de qualidade para as suas crianças na zona. Está integrado numa área partilhada com um estabelecimento da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, que inclui um Centro de Desenvolvimento Comunitário – os habitantes do bairro que frequentam o centro contactam frequentemente com as crianças do estabelecimento, participando em atividades com elas (Anexo A^{NC1}).

O edificado situa-se perto de um centro de saúde, diversas oficinas de automóveis, uma pequena mercearia e um jardim-de-infância da rede privada. A zona caracteriza-se pela existência de uma vasta rede de comunicações e transportes utilizada por muitas das crianças que não vivem no bairro, no percurso casa-escola (Anexo A^{NC2}).

A população do bairro é, na sua maioria, jovem, em idade ativa e compõe uma comunidade que conhece e recebe bem as crianças da instituição. Existem diversas iniciativas da associação para colocar as crianças e toda a equipa educativa em contacto com a comunidade que parecem ser bem aceites pela população (Anexo A^{NC3}). A associação caracteriza-se pelo modo como encara o meio envolvente, estabelecendo relações com “actores sociais externos que permitam e contribuam para a ‘entrada’ do local no espaço de formação e para a constituição de parcerias de projecto que envolvam toda a colectividade, incluindo os restantes estabelecimentos de ensino e formação” (Alves, 1996, p.63).

2.2. Contexto socioeducativo

O equipamento educativo é gerido, desde 2003, por uma associação sem fins lucrativos criada em 1998, que se constituiu, em 2004, como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Integra as valências de creche e JI, sendo a primeira tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e a segunda pelo Ministério da Educação.

O facto de o propósito da associação ser o trabalho para e com a comunidade, leva a que a sua missão e os valores definidos para a ação da equipa do estabelecimento

¹ Caracterização do grupo realizada com base nos registos diários (Anexo B) e notas de campo (Anexo C).

partam de uma visão geral sobre o que acreditam ser fulcral para uma vida em comunidade.

A associação afirma-se como um potenciador do desenvolvimento local, tentando sempre contribuir para a melhoria das condições de vida da população, tanto a nível pessoal, como urbanístico e comunitário. Decorrentes desta visão, surgem então diversos objetivos específicos para o equipamento, abrangendo quer a valência de creche, quer a de JI, orientados para a criação de oportunidades e experiências significativas, respondendo a todos os tipos de necessidades das crianças e suas famílias (Anexo D).

Aliados a estes valores, surgem os que estão diretamente relacionados com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), adotado por todas as educadoras do estabelecimento, que incluem três principais finalidades formativas: (i) iniciação às práticas democráticas; (ii) reinstituição dos valores e das significações sociais; (iii) reconstrução cooperada da Cultura (Niza, 2013, p.144).

A escola é, assim, encarada como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vivência democrática” (Leandro, 2008, 7º parágrafo), em que os grupos se constituem como comunidades de aprendizes (Rogoff, Matusov & White, 2000). Nestas, as crianças são vistas como participantes de igual valor ao dos adultos e, por isso, “assumem um papel ativo na administração de sua própria aprendizagem, coordenando-se com os adultos que também estão contribuindo para a direção da atividade, enquanto oferecem orientação às crianças (e as crianças ocasionalmente fazem o mesmo com os adultos)” (Rogoff, Matusov & White, 2000, p.329). Vive-se, portanto, um ambiente em que as crianças são entendidas como agentes do seu processo educativo, promovendo-se a sua participação e autonomia, através da vivência de experiências desafiantes.

Os grupos, tendo em conta este princípio de comunidade de aprendizagem, são organizados de modo vertical, ou seja, cada grupo integra crianças de diferentes idades, de modo a “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas” (Niza, 2013, p. 149).

Assim, a associação, demonstra priorizar na sua intervenção, e em particular através deste equipamento educativo, a participação ativa da criança, a parceria escola-família e o trabalho real com e na comunidade.

2.3. Recursos humanos

Dos recursos humanos do estabelecimento faz parte um conjunto de profissionais especializados, que contribuem para a criação de um ambiente adequado às necessidades das crianças e das famílias. A equipa é jovem e dinâmica e a relação estabelecida entre os diversos elementos é bastante positiva. Esta relação caracteriza-se pelo trabalho colaborativo, um processo de construção social em que, todos juntos, aprendem mais e melhor, através da interação entre si:

Hoje estava na sala com a educadora enquanto o grupo estava no recreio. Ela estava a preparar a Agenda Semanal para ser afixada e como já estava na hora de almoço das educadoras, a educadora da sala 2 veio ter com ela para irem almoçar juntas. A Ve aproveitou para lhe pedir a opinião sobre as fotografias a colocar na Agenda. Entretanto juntou-se a nós a educadora da sala 2, que também partilhou a sua opinião. (Nota de campo, 25 de outubro de 2016)

Este modelo de cultura profissional contribui para que seja possível às educadoras refletirem em conjunto para encontrar soluções para os desafios que vão surgindo, tal como a reunir energia e criatividade para garantir maior eficácia junto das crianças (Forte e Flores, 2014).

Fazem parte da equipa permanente (Anexo E): educadoras de infância, 3 de JI e 4 de creche; 7 auxiliares de ação educativa; 4 auxiliares de apoio geral; 2 assistentes administrativas; a cozinheira e duas ajudantes de cozinha; a professora de educação física; a assistente social; e a diretora. Uma das educadoras em cada valência assume a sua coordenação pedagógica, ficando encarregue de apoiar e supervisionar todos os profissionais dessa valência.

Semanalmente, as educadoras reúnem-se para discutir aspetos pedagógicos e curriculares, para organizarem as atividades conjuntas ou os projetos com a comunidade ou para refletirem sobre diversos casos de vida das crianças, integrando-se na reunião, sempre que necessário, a diretora do estabelecimento e a assistente social.

Além desta equipa, fazem parte da vida do estabelecimento também os professores das atividades extracurriculares que as crianças do JI frequentam a partir das 16h30 (Anexo A^{NC4}), mediante um pagamento mensal: judo, ballet, hip hop e música.

2.2.2. Equipa educativa de sala

Na sala, a equipa é composta por uma educadora, Ve, e uma auxiliar de ação educativa, a Va. A educadora, de 36 anos, é licenciada pela Escola Superior de Educação de Lisboa e trabalha desde 2003, ano em que terminou o curso. No ano de 2008 começou a trabalhar na instituição, tendo já trabalhado quer na valência de creche, quer na

valência de JI. Ao longo do seu tempo como educadora participou em várias formações, especialmente dentro do MEM (Oficina de iniciação, Estágio, Grupos cooperativos de JI e creche), mas também relacionadas com a supervisão e liderança (Formação de Líderes, APAR; Formação de Supervisores, Escola Superior de Educação de Lisboa). A Va, de 27 anos, tem oito anos de serviço na área da educação, todos no estabelecimento atual, onde trabalha desde 2008. Tem o curso profissional de técnica de apoio à infância.

O horário da educadora é das 9h00 às 17h e o da auxiliar é das 9h30 às 18h. Assim, as duas passam todo o tempo letivo com as crianças, sendo que o acompanhamento do grupo no tempo do/a almoço/sesta é rotativo (às segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras o grupo é acompanhado pela educadora no almoço e pela auxiliar na sesta; às terças-feiras e quintas-feiras trocam-se as funções).

Ambas são carinhosas com as crianças e as suas atitudes têm, muitas vezes, um tom divertido (Anexo A^{NC5}). Dialogam com as crianças, ouvindo-as e partindo desses diálogos para gerir o grupo e as atividades (“na próxima semana é preciso ... fazer a experiência do vulcão e fazer a experiência das cores (a propósito da afirmação do V: “Sabiam que vermelho com azul dá roxo? Vi num livro!”) - Excerto do Registo Diário nº14, 14 de outubro de 2016, Anexo B.3.5.).

A educadora defende, integrando-se na visão da associação, a importância das famílias e do seu envolvimento e, por isso, mantém a porta da sala aberta a todos os que desejem entrar, para que possam ver o que se faz ou participar em alguma atividade (Anexo A^{NC6}). Além disso, todos os familiares são tratados pelo seu nome próprio, para que se sintam reconhecidos como parte da comunidade e não apenas como o/a pai/mãe da criança que se integra na comunidade. Esta política de proximidade com as famílias é, aliás, referida no Projeto Pedagógico de Sala (PP):

A melhor maneira de estabelecer uma relação próxima e de confiança, assente no respeito e empatia é procurar conhecer as famílias tal como procuramos conhecer as crianças (Projeto Pedagógico de Sala, 2016/2017).

A educadora desempenha a função de coordenadora do JI, o que leva a que se ausente algumas vezes da sala, devido a compromissos relacionados com o cargo da coordenação (Anexo A^{NC7}). No entanto, nota-se a sua cumplicidade com a auxiliar, que permite que o trabalho com o grupo seja fluído e consistente ao longo do tempo.

O planeamento das atividades, a sua execução e a organização da sala são feitos em conjunto, sendo que a equipa conversa diversas vezes sobre o que há a fazer, partilham novidades sobre as crianças e dividem tarefas, quer em sala com o grupo, quer para preparação ou finalização das atividades, fora de sala. A atuação da equipa ocorre de acordo com as intenções definidas no PP (2016/2017) (Anexo F), suportadas pela

metodologia MEM, e em que se destaca a relevância atribuída ao papel do grupo na construção das aprendizagens: “O grupo aparece no meio de todo o processo de ensino-aprendizagem, como principal impulsionador de conhecimento” (PP, 2016/2017).

Durante o período da PPS, estiveram mais três estagiárias a acompanhar o grupo: duas delas de cursos profissionais de Técnico de Apoio à Infância, presentes apenas um dia por semana, exceto algumas semanas intensivas de estágio, quando permanecem a semana inteira com o grupo; e a An., cujo estágio resulta de um protocolo entre o estabelecimento e a CERCI (Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades), que acompanha o grupo, mas ocupa-se de tarefas também fora da sala.

2.3. Ambiente educativo de sala

2.3.1. Espaço e recursos

A organização da sala de atividades e os recursos disponíveis ao grupo influenciam todas as interações que ocorrem nesse contexto (Maarhuis & Rud, 2017) e, portanto, o sucesso das aprendizagens promovidas pelo educador. Deste modo, é fundamental que este organize o espaço e os materiais de acordo com o que conhece do grupo, de modo a incluir as vivências prévias das crianças e assegurando a promoção de experiências e aprendizagens integradas (Decreto-Lei nº204/2001 de 30 de Agosto). Para que tal aconteça, é necessário pensar em estratégias de organização que contribuam para a participação e autonomia das crianças, ou seja, é crucial que o educador preveja “a existência de uma estruturação espaço-temporal bem definida e explícita, que lhes permita um funcionamento autónomo, dentro da sala de atividades” (Cardona, 1999, p.137).

A sala de atividades (Anexo G) é ampla, com uma grande janela virada para o pátio do recreio, que permite a entrada de luz natural durante todo o dia. Está organizada em diferentes áreas (Anexo H), nomeadamente: (i) área do faz de conta (habitualmente denominada de «casinha»); (ii) atelier de expressão plástica; (iii) laboratório de ciências e matemática; (iv) oficina de escrita e reprodução; (v) biblioteca; (vi) jogos e construções. A organização das áreas pelo espaço não é estática, podendo ser alterada de acordo com as necessidades do grupo. Isso aconteceu sempre que a educadora sentia que a reorganização do espaço facilitaria a organização do grupo:

Hoje procedemos a uma nova reorganização do espaço – as áreas da matemática e das ciências passaram a estar mais perto da entrada da sala, onde estava o atelier de expressão plástica, que passou a estar no espaço onde estava a área da matemática. (Nota de Campo, 23 de novembro de 2016)

Em cada área existem materiais variados, adequados às características das crianças e correspondentes à diversidade de atividades que se podem desenvolver aí. Permitem à criança brincar e aprender, em interação individual com o objeto ou através da sua utilização na interação com o outro. Todos os materiais estão acessíveis às crianças (Anexo A^{NC8}) e a criação dos inventários (Anexo I) de cada zona, em conjunto com elas (Anexo A^{NC9}), permite-lhes conhecer não só o que existe na sala, mas igualmente o que podem fazer com aquilo que existe. Também os equipamentos (mesas, cadeiras, armários) permitem a autonomia das crianças, sendo apropriados à sua altura.

Ao longo do dia, o grupo vai reorganizando o espaço de acordo com as necessidades de cada momento, deslocando mesas e cadeiras para que este se adapte aos diversos momentos (Anexo A^{NC10}): reunião em grupo, trabalho pelas áreas ou sesta. O facto de a sala ser arrumada pelo próprio grupo contribui para que este compreenda o espaço e participe na sua organização e assim, “entendendo o espaço como seu, as crianças tornam-se mais autónomas e responsáveis e capazes de descobrir outros espaços, a partir do seu” (Infante, 2002, p.80).

O acesso das crianças é restrito a alguns armários, prateleiras e placards, destinados exclusivamente aos adultos, para arrumação de alguns materiais exclusivos do adulto, para comunicação com as famílias ou organização do trabalho da equipa.

As paredes da sala estão repletas de materiais produzidos pelo grupo, quer sejam trabalhos individuais ou coletivos, resultantes de diversas atividades e projetos e dos instrumentos de pilotagem que organizam a vida do grupo. Esta exposição da vida do grupo, em constante mudança, trata-se, como afirma Vala (2012), “de uma valorização pública das experiências de vida das crianças, das suas ideias e das suas opiniões” (p.9).

No ambiente educativo, o espaço é um dos fatores que condiciona as atividades de aprendizagem e, portanto, deverá estruturar-se de acordo com as intenções do educador e o tipo de estratégias que este pretende utilizar. Deverá, no entanto, garantir que se mantém flexível o suficiente para promover uma variedade de vivências ao grupo, ao nível da exploração, da comunicação e interação (Vala, 2012).

2.3.2. Rotinas e instrumentos

A rotina contribui fortemente para a autonomia e bem-estar das crianças, já que a sua existência e o seu reconhecimento por parte do grupo permite que cada “criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que vem a seguir” (Cardona, 1992, p.9).

Na sala, a rotina “estrutura-se em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana” (Folque, 2014, p.57). A rotina semanal está definida de acordo com a Agenda Semanal (Tabela 1), discutida com o grupo. A rotina diária mantém-se, sendo que durante o dia os tempos são alternados entre momentos em grande grupo e momentos de atividade individual ou em pequenos grupos (Anexo J).

Tabela 1

Agenda Semanal do Grupo

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Trabalho curricular compartilhado de Artes	Ginástica	Trabalho por projeto	Ginástica	Trabalho por projeto
	Trabalho por projeto		Trabalho por projeto	
Almoço / Sesta				
Trabalho por projeto	Trabalho curricular compartilhado de Linguagem Oral e Escrita	Animação Cultural	Trabalho curricular compartilhado de Ciências/Matemática	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

Nota: Elaborado a partir da Agenda Semanal presente na sala.

Os diversos momentos do dia e a organização do grupo no tempo e no espaço são apoiados pelos vários instrumentos de pilotagem que, “ao documentar a vida do grupo...ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planejar e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (Folque, 2014, p.55). Os instrumentos utilizados pelo grupo incluem: (i) Mapa de Presenças; (ii) Plano do Dia; (iii) Calendário; (iv) Mapa do Tempo; (v) Mapa do Contar, Mostrar, Escrever; (vi) Mapa de Atividades; (vii) Mapa de Tarefas; (viii) Diário; (ix) Agenda Semanal; (x) Mapa das Comunicações, (xi) Regras da vida em grupo. Todos são apresentados em anexo (Anexo K), explicitando-se os momentos em que são preenchidos e quem é responsável pelo seu preenchimento.

Ainda que os instrumentos de pilotagem contribuam para a estabilidade da rotina, garantindo a constância da organização dos momentos, nas dimensões diária e semanal, na vida do grupo surgem algumas situações que podem causar alterações à organização habitual do tempo, por exemplo: “Hoje, e porque com a abordagem destes diversos

tópicos a reunião já estava algo longa, não se realizou o momento do «Contar, mostrar, escrever» ” (Excerto do Registo Diário nº27, 3 de novembro de 2016, Anexo B.6.3.). Isto demonstra que na sala se vive “um equilíbrio saudável entre flexibilidade do tempo e momentos de rotina educativa” (Infante, 2002, p.80), que permite a adaptação da rotina às necessidades do grupo sempre que necessário.

2.4. Grupo

O grupo é composto por 22 crianças, 8 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos (Anexo L). A totalidade das crianças do grupo já frequentava o estabelecimento, sendo que metade estava no JI no ano letivo



passado e outra metade estava integrada na valência de creche. Analisando a Figura 1, verifica-se que 11 crianças integram a instituição há quatro anos, cinco há três, quatro há dois e duas há cinco anos. Estes dados são relevantes porque provam a familiaridade das crianças com a equipa do estabelecimento e do espaço educativo, permitindo-lhes desenvolver interações entre si, com os adultos e com os materiais a partir de conhecimentos prévios, construídos em anos letivos anteriores (Ferreira, 2004).

Figura 1. Percurso institucional das crianças. Elaborado a partir dos dados recolhidos no contexto, junto da educadora.

Ainda que muitas crianças pertencessem ao mesmo grupo o ano passado, este é o primeiro ano em que estão todas juntas no mesmo grupo, que inclui crianças vindas de um grupo de creche acompanhado pela educadora atual, e outras crianças, que já frequentavam este JI e faziam parte de um grupo acompanhado pela auxiliar de ação educativa atual.

Tendo em conta as idades e os percursos na instituição e, de acordo com um dos princípios do MEM e, portanto, da instituição, a organização das crianças pelos grupos (de modo vertical) revela as diferenças que existem entre as crianças relativamente às suas competências e veteranias no JI. Este último aspeto tem impacto na apropriação das rotinas e instrumentos de pilotagem, sendo que os veteranos, o grupo composto pelas crianças que já frequentavam o JI, estão já a par do «habitus» (Ferreira, 2004) próprio do contexto educativo em JI. Assim, têm vantagens neste processo de

apropriação do tempo e do espaço, revelando uma maior percepção acerca da organização da sala, da rotina e dos instrumentos.

Para realizar a caracterização geral das competências do grupo, a informação que foi sendo recolhida, através de registos diários e notas de campo, foi organizada de acordo com as áreas apresentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016): Área da Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

Começando pela análise das competências do grupo na área da Formação Pessoal e Social, é importante referir aspetos relativos à autonomia nos cuidados consigo próprio, ao seu reconhecimento como um indivíduo único com necessidades, desejos e emoções e à relação com os outros.

Relativamente aos cuidados consigo próprio, todas as crianças são autónomas na alimentação, sendo capazes de utilizar sem dificuldade a colher e o garfo (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014), ainda que muitas vezes recorram às mãos para levar os alimentos à boca, e quase nenhuma utiliza a faca (Anexo A^{NC11}). A alimentação é um aspeto com impacto no grupo porque existe uma criança com intolerância alimentar - o AL é alérgico a ovo ("O grupo conversou sobre o facto de o AL não poder comer ovos por ser alérgico e decidiu adaptar a receita, retirando os ovos da confeção." - Excerto do Registo Diário nº8, 6 de outubro de 2016, Anexo B.2.3.).

Na sesta, as crianças gostam de ter consigo algum brinquedo seu, mas não necessitam deles para adormecer, constituindo exceção quatro crianças (Anexo A^{NC12}). Ainda que mostrem dificuldade em abotoar as calças ou com alguns tipos de calçado, a maioria das crianças consegue vestir algumas peças de roupa sozinha, dentro do expectável para a idade, como indicado por Hauser-Cram et al. (2014).

Quanto ao controlo dos esfíncteres, todas as crianças vão à casa de banho durante o dia, ainda que duas delas durmam com fralda (Anexo A^{NC13}). A A está a treinar o controlo dos esfíncteres durante o sono (Anexo A^{NC14}). Esta necessidade corresponde à teoria apresentada por Cole e Cole (2004, referindo Largo et al, 1996), que referem que, muitas vezes, a enurese noturna só é ultrapassada após os quatro anos.

No que respeita ao reconhecimento de si próprio como um indivíduo único e diferente dos outros, julgo ser importante destacar que todas as crianças expressam verbalmente as suas necessidades e desejos (Anexo A^{NC15}), contudo a demonstração das suas emoções assume muitas vezes carácter físico (Anexo A^{NC16}), requerendo o apoio do adulto para controlar a sua intensidade, como descrito por Cole e Cole (2004).

Desenvolver um modo apropriado de lidar com o insucesso, a desilusão e/ou a frustração é uma das necessidades do grupo, que as revela através de comportamentos de choro, isolamento, recusa de interação ou agressividade, com alguma frequência (Anexo A^{NC17}).

Muitas vezes são capazes de prever as atividades que pretendem realizar ao longo do tempo, a curto e a médio prazo (Anexo A^{NC18}), revelando o desenvolvimento do processo de função executiva, responsável por regular a informação e auxiliar nos processos de gestão cognitiva (Hauser-Cram et al., 2014). Os mais novos precisam algumas vezes de ser incentivados a inscrever-se para alguma atividade, mas acabam quase sempre por aceitar as sugestões dos adultos. Muitos mostram-se hesitantes em abandonar a brincadeira que faziam para completar a atividade que planearam no início do dia (Anexo A^{NC19}).

As crianças mostram reconhecer a rotina da sala, notando-se, no entanto, que não se apropriaram dos instrumentos de pilotagem, ou seja, necessitam do adulto para as orientar no seu preenchimento e lembrá-las de recorrer a eles. Esta apropriação é fundamental, uma vez que os instrumentos, além de auxiliarem a regulação da vida do grupo, contêm em si mesmos “potencialidades pedagógicas, pois contribuem para a aprendizagem dos alunos [crianças], especialmente no que se refere a atitudes e comportamentos” (González, 2002, p.217).

A propósito da interação com o outro, as crianças do grupo desenvolvem várias amizades entre si, revelando sentir preferência por estar e brincar com determinados colegas (Anexo A^{NC20}). Estas amizades verificam-se especialmente nos momentos do recreio, onde as crianças tendem a interagir mais intensamente com as crianças da sua sala. A A é um caso exceção, já que brinca maioritariamente com a sua irmã, da sala 2 (“Enquanto a maior parte das meninas do grupo está reunida perto da casa e da estrutura da cozinha, a A está com a irmã na estrutura do escorrega, a brincar com uma boneca que trouxeram de casa” – Nota de Campo, 14 de novembro de 2016).

A grande maioria das crianças revela dificuldade em ouvir o outro e em esperar pela sua vez e isso acaba por gerar alguns conflitos entre pares, mais do que a dificuldade em partilhar os seus pertences ou os brinquedos da escola. Por exemplo:

O GuiB andava a correr pela sala atrás do D a gritar com ele e tentando pará-lo. Parei-os e perguntei o que se passava. GuiB: “Ele tirou-me o boneco!” D: “Mas ele não empresta!” Eu: “E já lhe pediste D.?” D: “Posso GuiB?” GuiB: “Sim, podes!” O GuiB afastou-se logo a seguir para ir brincar, tal como o D. (Nota de campo, 18 de outubro de 2016)

Neste caso, o conflito foi gerado por uma falha na comunicação entre os dois e não pela dificuldade em partilhar o objeto.

Ainda assim, apesar desta dificuldade em escutar o outro, muitas crianças demonstram sentir empatia para com os pares (Anexo A^{NC21}). Demonstram também afeto pelos adultos da sala, aproximando-se deles através de toques, abraços ou beijinhos. Procuram-nos para os ajudar a resolver os seus problemas ou ultrapassar alguma dificuldade, para conforto ou para partilhar experiências novas (Anexo A^{NC22}).

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, baseando estas conclusões nos principais aspetos apresentados e comparando-os com o desenvolvimento expectável para a idade discriminado por Hauser-Cram et al. (2014), as crianças encontram-se preparadas para que o adulto (i) promova o controlo dos esfíncteres durante o sono, (ii) incentive a interação adequada com os instrumentos de sala e (iii) medie as interações entre elas, para que construam relações positivas e desenvolvam, cada vez mais, competências pró-sociais.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, e particularmente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, os principais aspetos a destacar são o facto de, ainda que algumas crianças não pronunciem corretamente alguns fonemas, a maioria expressa-se com facilidade, sendo capaz de comunicar intencionalmente (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). No entanto, existem duas crianças, de quatro anos, cujas dificuldades ao nível da linguagem oral acabam por causar entraves à comunicação (Anexo A^{NC23}). As mais novas, especialmente, recorrem a processos de *sobregeneralização* (Sim-Sim et al., 2008), utilizando expressões como «não sabo» ou «eu já fazi».

Relativamente à abordagem à escrita, todas as crianças utilizam o seu cartão para escrever o seu nome, sendo que a maioria utiliza ainda garatujas e alguns começam a representar formas “tipo letras” (Mata, 2008). Em concordância com o processo descrito por Mata (2008) para a emergência da leitura, o grupo das crianças mais velhas é já capaz de reconhecer os nomes de alguns colegas (Anexo A^{NC24}) e identificar algumas letras, associando-as aos nomes de outras crianças (Anexo A^{NC25}).

No âmbito do domínio da Matemática, é de destacar que todas as crianças são capazes de concretizar a contagem oral até 10. Muitas das crianças fazem a contagem de objetos corretamente até, pelo menos, 5 (Anexo A^{NC26}), muitas vezes demonstrando não ter desenvolvido ainda o conceito de cardinalidade (Castro & Rodrigues, 2008).

No domínio da Educação Física, salienta-se o entusiasmo das crianças com as sessões de ginástica. Ao nível das competências, as crianças do grupo mostram facilidade em correr, mas os saltos revelam-se uma tarefa complexa. Conseguem agarrar as bolas, mas não apanhá-las no ar (Hauser-Cram et al., 2014). Quanto a jogos, o grupo

dos mais velhos revela conhecer diferentes jogos, os seus objetivos e regras (Anexo A^{NC27}).

Quanto ao domínio da Educação Artística, é fundamental destacar a preferência das crianças pelo atelier de expressão plástica, quer seja para desenhar, pintar no cavalete ou moldar plasticina. Também demonstram grande entusiasmo pela música, reconhecendo e cantando diversas canções. Brincam bastante na área do Faz-de-conta, revelando ser capazes de desempenhar diversos papéis (Anexo ANC²⁸), envolvendo-se com facilidade no jogo sócio dramático (Hauser-Cram et al., 2014).

Relativamente à área de Conhecimento do Mundo, salienta-se a curiosidade das crianças pelo mundo, característica dos primeiros anos de vida (Bóo, 2000). Mostram-se motivadas para questionar o que veem e vivem (Anexo A^{NC29}), destacando-se o seu interesse por animais (Anexo A^{NC30}).

No geral, e comparativamente à literatura apresentada por Hauser-Cram et al. (2014), todas as crianças apresentam competências motoras, cognitivas e psicossociais enquadradas no expectável para a sua idade. O grupo apresenta como forte potencialidade a sua heterogeneidade e, mais do que isso, a sua perceção acerca disso – compreender que são todos diferentes e que todos têm competências distintas traz inúmeras vantagens às crianças: permite-lhes criar parcerias e integrar-se numa verdadeira comunidade de aprendizagem.

Uma outra grande potencialidade do grupo é o facto de as crianças serem muito participativas e curiosas, o que advém com certeza, não só da expectável curiosidade das crianças nesta idade, mas igualmente da sua integração no modelo pedagógico MEM, que as habituou a ver as suas questões respondidas. Assim, as crianças estão, constantemente, motivadas para continuar a procurar respostas às suas questões, ou seja, para continuar o caminho na direção da aprendizagem.

No campo das necessidades, surge a falta de reconhecimento do grupo como um todo, que, devido à frequência prévia ou não da valência de JI e da relação com um dos adultos da equipa, revelou, inicialmente, a existência de dois grupos distintos dentro da mesma sala, traduzida nos vários momentos do dia-a-dia².

² Em conversa informal com a educadora, foi-me descrito que no início do ano, as crianças tendiam a recorrer apenas ao adulto que as acompanhava no passado ano letivo. A divisão do grupo notava-se também nas brincadeiras entre as crianças, em que os grupos de brincadeira se organizavam de acordo com os grupos do ano passado. Esta preferência das crianças ainda se nota algumas vezes, percebendo-se a existência de laços mais fortes entre crianças providas do mesmo grupo e entre algumas crianças com o adulto que as acompanhava.

Além desta característica, existem outras necessidades no seio do grupo, nomeadamente em relação à falta de perceção da sua ação sobre o outro, o que, aliado à dificuldade em ouvir e dar tempo ao outro, provoca diversos conflitos entre os pares.

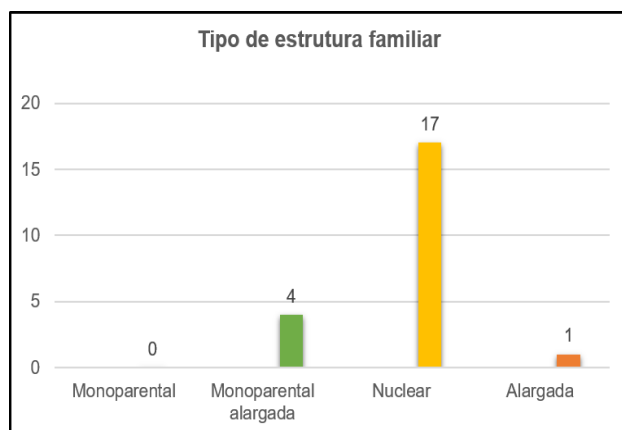
Uma última necessidade será a de desenvolver os processos de apropriação dos instrumentos de regulação da vida do grupo por parte das crianças, quer ao nível do reconhecimento dos próprios instrumentos, quer ao nível de responsabilização por estes.

Esta caracterização inicial do grupo torna-se fundamental para a PPS, já que serve de ponto de partida para a organização da intervenção, pensada já de acordo com os aspetos principais identificados, na tentativa de responder às particularidades do grupo a que se destina. Tal como refere Lopes (2005), “é com base nesta caracterização que se produzem tomadas de decisão sobre o acto educativo, nomeadamente desenvolvendo-se estratégias alternativas diferenciadas” (p.25).

2.5. Famílias

Pais e educadores, ao reunir as suas forças e recursos, são capazes de tomar decisões e agir no interesse da criança, construindo-lhe oportunidades de aprendizagem adequadas (Mendoza et al., 2003). Neste sentido, é essencial que o educador conheça a realidade dos contextos familiares das crianças do grupo com o qual trabalha, de modo a organizar a sua prática adequadamente e correspondendo às expectativas das famílias. A comunicação efetiva entre educadores e famílias constitui, assim, um dos fatores de maior influência na vida das crianças (Mendoza et al., 2003).

Relativamente à constituição das famílias (Figura 2), a maior parte das crianças



(17) vive numa família de estrutura «nuclear moderna» (Ferreira, 2004), em que o agregado familiar é constituído pela criança, o pai, a mãe e um ou dois irmãos. Existem quatro casos de famílias monoparentais alargadas e um caso de uma família alargada.

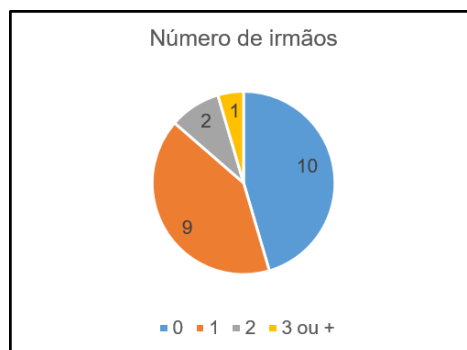
Figura 2. Tipo de estrutura familiar das crianças. Elaborado a partir dos dados recolhidos no contexto, junto da educadora.

A maior parte das famílias que usufrui do serviço de creche e de JI vive no bairro, provando a pertinência do intuito inicial da construção do equipamento. O mesmo

acontece para as famílias das crianças do grupo, já que 11 crianças habitam no bairro em que a instituição se insere.

Quanto ao número de irmãos (Figura 3), nove crianças têm um irmão (três deles frequentam também a instituição, dois na creche e uma na sala 2 do JI), duas crianças têm dois irmãos e uma criança tem quatro irmãos (uma das quais a frequentar a creche). Assim, dez crianças do grupo são filhos únicos.

Figura 3. Número de irmãos das crianças do grupo. Elaborado a partir dos dados recolhidos no contexto, junto da educadora.



Ao definir o contexto socioeconómico das crianças, é importante refletir sobre as



habilitações literárias e profissões dos pais. Verifica-se uma grande variedade no que toca às habilitações literárias, que divergem entre o 4º ano de escolaridade e o doutoramento (Figura 4).

Figura 4. Habilitações literárias dos pais das crianças. Elaborado a partir dos dados recolhidos no contexto, junto da educadora.

As profissões pertencem a grupos profissionais diversos, incluindo desde trabalhadores não qualificados, a trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, ou mesmo especialistas das atividades intelectuais e científicas. A forte presença de trabalhadores de serviços, que implica, muitas vezes, o trabalho por turnos, afeta diretamente a vida das crianças no jardim-de-infância (número de horas de permanência no estabelecimento, presença dos pais em eventos festivos).

A heterogeneidade das famílias tem um forte impacto no contexto ao nível da vida do grupo, já que influencia diretamente o «stock de conhecimentos» (Ferreira, 2004) das crianças, nomeadamente através das situações que elas experienciam, proporcionadas pelas condições do contexto familiar, como o número de irmãos, as relações com familiares, as profissões dos pais ou os valores e costumes da família. Além de afetarem as vivências do grupo, estas condições influenciam também a concretização do envolvimento da família no contexto educativo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

3.1. Intenções e objetivos para a ação

A avaliação inicial do grupo e do ambiente educativo estabelece uma base de conhecimentos acerca das crianças e do contexto, que se constitui como o ponto de partida para toda a intervenção do educador. Como “um processo de tomada de decisão sobre as aprendizagens de outro, construído socialmente, com propósitos e finalidades diversas” (Pinto & Santos, 2013, p.334), a avaliação é o meio mais eficaz para garantir a adequação de todas as propostas que apresenta às características do meio no qual são desenvolvidas, onde se destacam as características das crianças.

O educador, no entanto, e independentemente das crianças com quem se cruze no seu caminho profissional, adota princípios psicopedagógicos que o orientam na sua prática, decorrentes do seu “saber prático da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto). Parece-me importante referir, brevemente, dois princípios que adoto e considero fundamentais, antes de explicitar as intenções que defini para o contexto.

O primeiro princípio que considero fundamental ser aplicado na prática é educar pela afetividade. O afeto, como modo relacional entre o educador e as crianças, demonstra às crianças os benefícios de uma relação com o outro, desenvolvendo nelas “a capacidade de compreender os sentimentos de outra pessoa e de *se importar* [itálico do autor] com o que ela sente [que] só pode advir da experiência de interações afetivas” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.32). Uma relação baseada no afeto apoia as crianças a desenvolverem competências pró-sociais como a solidariedade e a empatia (Brazelton & Greenspan, 2002).

O segundo princípio que defendo é a criação de desafios à criança, atuando na sua Zona de Desenvolvimento Potencial, “a zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (Folque, 2014, p.72). Pretendo, a cada momento, estimular a criança, especialmente através do diálogo, encarando a linguagem como um dos meios mais eficazes para operacionalizar a participação guiada (Rogoff, 1990, referido por Folque, 2014).

Partindo destes princípios psicopedagógicos independentes do contexto, é necessário que as intenções sejam adequadas à realidade contextual em que me integro. Só assim será possível alcançar um equilíbrio entre teoria e prática, facilitando a construção de efetivas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No seio do contexto, as intenções devem ser pensadas numa perspetiva de continuidade com os valores da instituição onde se insere o grupo. Além disso, tendo em conta o meu papel de estagiária, torna-se igualmente fundamental alinhar as intenções que defino para a minha prática com as delineadas pela educadora cooperante. Nesse sentido, e de acordo com as atitudes e valores praticados a nível da instituição e na sala de atividades, pela equipa de sala, as intenções que apresento ao nível da intervenção com as crianças, são concordantes com o modelo pedagógico MEM, estando essencialmente relacionadas com aspetos referentes à comunicação, cooperação e participação democrática. Apresentam-se, então, de seguida, as intenções definidas para a ação (Anexo M), a três níveis distintos: (i) grupo de crianças; (ii) relação com as famílias; (iii) trabalho com a equipa educativa, bem como a explicitação do modo como foram sendo concretizadas no contexto.

Como descrito na caracterização do grupo, a diferença de idades, competências e capacidades entre as crianças e os seus distintos percursos institucionais revelam diferenças significativas ao nível da participação³ das crianças na vida do grupo. Mesmo estando consciente dos diferentes modos de manifestação que a participação de cada criança assume, ao reconhecê-la como “um instrumento emancipatório” que olha a criança como um ator social, construtor da sua identidade pessoal e social (Tomás e Fernandes, 2013, p. 212), o papel do educador é assegurar, suportando a sua prática na diferenciação pedagógica, que todas as crianças têm a oportunidade de se manifestar, intervir e influenciar o contexto. Assim, será possível responder apropriadamente à diversidade de crianças com quem trabalha, atuando em concordância com as características individuais de cada uma e, conseqüentemente, melhorando as suas oportunidades de aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Considerando todos estes aspetos, a minha primeira intenção foi, então, **estimular a participação de todas as crianças na dinâmica da sala.**

Como modo de a concretizar, tentei sempre desempenhar um papel de mediadora e facilitadora da participação das crianças, privilegiando espaços de escuta e partilha em grande grupo, com o intuito de criar oportunidades que promovessem a exposição de diferentes perspetivas e contribuíssem para coordenar as intervenções dos interlocutores e as interações que estes estabelecem entre si (Baraldi, 2012):

o AfS mostrou o fato de treino do clube onde joga futebol (...) perguntei-lhe que símbolo seria o que estava no outro lado do casaco e ele respondeu que não sabia. Perguntei ao

³ O conceito de participação é aqui entendido como “tomar parte e contribuir ativamente para uma situação, evento, processo ou resultado” (James & James, 2008, citados por Baraldi & Iervese, 2012, p.2), que sugere ação e conexão com os outros (Webster, referido por Brougère, 2012).

grupo se alguém sabia (...) Ela disse que então era a Adidas e eu confirmei, perguntando se já tinham visto aquele símbolo noutros sítios. Quando responderem que o tinham visto nos ténis, estivemos a ver os ténis de todos, identificando as três riscas em todos aqueles que tinham ténis da Adidas (Excerto do Registo Diário nº38, 18 de novembro de 2016, Anexo B.8.8.).

As atividades foram propostas com o intuito de serem acessíveis a todas as crianças do grupo e, na minha função de mediadora, recorri ao diálogo como ferramenta de adaptação dos desafios a cada criança, de acordo com as competências que lhe conhecia e/ou desejava promover, já que, tal como referem Tomás e Fernandes (2013), a participação das crianças obedece a “lógicas de descoberta, de discussão, de confronto e negociação, nos processos de construção do conhecimento” (p.214):

Um pequeno grupo estava a completar os arco-íris imaginários, (...) conversei mais com o V e o GuiT para tentar que justificassem cada uma das escolhas de cor que faziam, dadas as suas competências ao nível da expressão e comunicação (Nota de Campo, 4 de janeiro de 2017)

As crianças são, também elas próprias, protagonistas neste aumento da sua participação - no MEM considera-se que a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem de cada um pertence a todos os elementos do grupo (Vala & Guedes, 2015). A segunda intenção que defini foi, por isso, **incentivar a cooperação entre as crianças**, tentando que a necessidade constante do adulto se fosse diluindo e as crianças, conseqüentemente, fossem participando cada vez mais. Surgiram então como objetivos (i) promover a criação de parcerias entre as crianças – por exemplo, quando uma criança demonstra facilidade em completar uma tarefa, incentivá-la a auxiliar outra criança que não se sinta confortável com essa mesma tarefa, mostrando que “devemos apoiar e ajudar quem nos solicita, partilhar o que aprendemos e descobrimos, para que possamos aprender mais ainda” (Vala & Guedes, 2015, p.53) -“Eu perguntei ao V se ele sabia desenhar um avião e se ele podia desenhar um com a Da para ela aprender ... e ele respondeu que sim, poderia ajudar a Da” (Excerto do Registo Diário nº38, 18 de novembro de 2016, Anexo B.8.8.); e (ii) fomentar valores de entreajuda, partilha e respeito pelo outro, através, por exemplo, do reconhecimento de atitudes concordantes com estes valores e da criação de tempos de partilha de ideias que contribuam para a vida do grupo (“Depois demos os parabéns à A por ter pensado no amigo e se ter mostrado preocupada ... expressando emoções em relação às emoções dos outros” (Excerto do Registo Diário nº50, 7 de dezembro de 2016, Anexo B.11.7.).

A terceira intenção, **contribuir para a crescente capacidade de resolução autónoma dos conflitos**, relaciona-se igualmente com estes valores, uma vez que depende da existência de uma clima de respeito entre as crianças, de reconhecimento

das características próprias e da escuta dos desejos e vontades do outro. Encaro os conflitos entre as crianças como oportunidades de crescimento, porque possibilitam a vivência de uma dissonância cognitiva, de confronto com o outro e consigo próprio e, portanto, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e moral (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012). No entanto, acredito ser fulcral auxiliar as crianças na sua resolução, até que elas sejam capazes de o fazer autonomamente, uma vez que uma pobre gestão dos conflitos poderá ter um impacto negativo na vida da criança (Kids Matter, 2012). Se o educador mediar os conflitos de modo consistente e eficaz, dialogando e explicitando estratégias de resolução às crianças, gradualmente, elas serão capazes de agir de modo a resolvê-los sem recorrer ao adulto, progredindo nas suas interações com os pares. Foi isso que procurei concretizar ao longo do tempo – mediar para autonomizar:

O GuiT e o X estavam a brincar na casinha e um deles começou a gritar. Eu aproximei-me e perguntei o que se passava. Começaram ambos a falar ao mesmo tempo. Eu disse que me parecia boa ideia os dois respirarem fundo e tentarem falar um de cada vez. O GuiT começou por dizer que queria o brinquedo que o X tinha, mas ele não emprestava. O X respondeu logo, dizendo que ainda não tinha brincado. Eu disse-lhes que, como conseguimos ouvir calmamente cada um deles a explicar o seu ponto de vista, já tínhamos percebido que os dois queriam o brinquedo, portanto teriam de encontrar uma solução que agradasse aos dois. Disse-lhes que ficaria à espera de saber qual a solução que tinham encontrado.

Passado uns minutos, o GuiT chamou-me e disse «Já resolvemos, ele brinca mais um bocadinho e depois é a minha vez». Dei os parabéns aos dois por terem conseguido encontrar uma solução justa para todos, sem sequer precisarem de ajuda (Nota de campo, 7 de dezembro).

A última intenção para o grupo de crianças foi **promover a apropriação dos instrumentos de pilotagem**, através da prestação de apoio no seu preenchimento

Primeiro estive a ajudar na marcação de presenças e das faltas. (...) Perguntei quem estava a faltar... (Excerto do Registo Diário nº35, 15 de novembro de 2016, Anexo B.8.5.)

e da criação de diálogos que alertem as crianças para a função dos instrumentos, tentando perceber com elas para que servem, e quando devem ser preenchidos, destacando a sua importância para a regulação da rotina e do grupo:

mostrei o Diário ao grupo e perguntámos como fariamos a reunião se não havia nada escrito no instrumento. Conversámos sobre isso, ... a qualquer momento do dia, qualquer pessoa pode escrever (ou pedir ajuda para o fazer) (Excerto do Registo Diário nº28, 4 de novembro de 2016, Anexo B.6.4.).

Esta ação, parece-me, contribui para a participação das crianças no contexto (concorrendo, indiretamente, para a intenção “estimular a participação de todas as crianças na dinâmica da sala”) – só é possível alcançar a participação justa, se aquele que é incentivado a participar conhecer em pleno o contexto em que se insere, se estiver

informado das suas oportunidades e reconhecer as potencialidades do meio, se, tal como afirmam Tomás e Fernandes (2013), ocorrer “o desenvolvimento de processos de informação e reflexão que permitam às crianças apropriarem-se de ferramentas teóricas, empíricas e éticas para a (re)construção dos seus próprios juízos, significados e atribuição de sentidos à realidade social” (p.213).

Concluída a apresentação das intenções definidas para o grupo de crianças, importa explicitar a intenção orientada para a atuação com as famílias – **envolver as famílias na vida do grupo**, constituída numa perspetiva de dar continuidade ao trabalho realizado pela equipa. Esta intenção parte do reconhecimento “das fronteiras entre a família e a escola como contingentes, permeáveis e flexíveis e das suas relações como interdependentes e complementares” (Ferreira, 2007, p.44). Para cumprir esta intenção tentei revelar-me às famílias como parte do grupo, para criar uma relação de proximidade baseada no respeito e confiança. Para isso, fui partilhando com os pais vivências dos seus filhos no JI, como ilustra a seguinte nota de campo:

Hoje o pai do V veio busca-lo mais cedo, mas o grupo ainda estava na sessão de música. (...) Estivemos a conversar sobre os textos do V e mostrei-lhe o seu desenho do arco-íris imaginário, ... revelando que ele tinha associado a mãe a uma das cores que utilizou (Nota de Campo, 5 de janeiro de 2017)

Procurei também recebê-los na sua chegada à sala, cumprimentando-os com o seu nome, como é usualmente feito pela equipa (“Enquanto cantávamos a canção do Bom Dia, chegaram o GuiB e o seu pai. Cantámos o Bom Dia também para eles, incluindo os seus nomes na canção” - Nota de campo, 16 de novembro de 2016); e interagir com eles nos eventos com todas as famílias

Quando cheguei ao hall da instituição encontrei o SantQ sentado com a mãe. (...). Depois conversámos sobre a irmã do SantQ que irá nascer em breve. Passado algum tempo, dirigi-me à mãe da Da, ... (Nota de Campo, 11 de novembro de 2016).

É fundamental considerar o papel das crianças nesta construção de uma proximidade com as famílias, já que “a sua acção influencia decisivamente as práticas dos adultos por si responsáveis e obriga-os a uma atenção permanente sobre o que se passa em cada um dos lados, pois a vida das crianças vive-se, complementando-se, em ambos” (Sarmiento & Marques, 2007, p.86). Por esse motivo, encarando-as como o ponto central de toda a relação escola-família, incentivei-as a partilhar vivências de casa, para conhecer a sua realidade familiar, através da sua voz, do seu olhar e, assim, poder comunicar com os pais também acerca do que vão vivendo em casa: “A mãe da A disse que têm uma Joana na família. Eu perguntei se era bebé. Ela ficou surpreendida com a

minha questão e eu expliquei que a A já me tinha dito que «também tinha uma Joana, uma bebé» (Nota de campo, 6 de janeiro de 2017).

Por fim, resta apresentar a intenção que delinee para o trabalho com a equipa, que acaba por não se cingir à equipa de sala, referindo-se à de todo o estabelecimento: **participar, a par da equipa, nos eventos e atividades organizadas a nível do equipamento**, possibilitando-me tomar parte no clima vivido pelos adultos do equipamento e, com efeito, compreender os valores da instituição, bem como as interações que se estabelecem entre os diferentes membros. Ao participar nas dinâmicas da equipa, (“depois da maioria das crianças se ir embora, houve uma reunião com a equipa do JI para se combinar a festa do Natal, que juntou educadoras, auxiliares e estagiárias para reunir ideias” – Excerto do Registo Diário nº39, 21 de novembro de 2016, Anexo B.9.4.), tive oportunidade de, através da partilha de opiniões e reconhecimento de diferentes perspetivas, viver um processo de crescimento ampliado pela presença de outros, mais experientes que eu (Garcia, 1994). Além disso, a partilha destes momentos com os profissionais do equipamento acabou por facilitar a minha integração na equipa (“Foi importante para mim participar neste momento, não só porque testemunhei esta vivência colaborativa, mas especialmente porque pude tomar parte nela, sentir-me incluída e ver as minhas sugestões valorizadas, mesmo enquanto desempenhando o meu papel de estagiária” – Excerto da Reflexão Semanal nº12, 12 a 16 de dezembro de 2016, Anexo B.12.4.).

Todas as intenções definidas apontam para uma ambição constante que caracterizou toda a PPS: o crescimento do sentimento de pertença a um grupo, a construção de um caminho em conjunto, pautado pela participação efetiva e consciente de todos os intervenientes neste processo.

3.2. Processos de Planificação

A planificação é, de acordo com o MEM, uma das etapas da “organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços” (Niza, 2013, p.146) e, assim, deve partir de uma cooperação entre o educador e as crianças.

No caso do contexto da PPS, foi possível proceder a uma efetiva planificação com as crianças, que estavam já habituadas a ser chamadas a participar no planeamento das atividades (“Depois da canção do Bom Dia, realizam todos juntos o Plano do Dia, que a educadora escreve, indicando “O que fazer” e “Quem Faz”. Começam por anotar as atividades por terminar e depois conversam sobre as novas”. - Excerto do Registo Diário nº1, 26 de setembro de 2016, Anexo B.1.1.). As atividades realizadas partiram, por isso,

não só de sugestões dos adultos, mas também incluíam os interesses declarados das crianças (“na próxima semana, é preciso fazer ... a experiência das cores (a propósito da afirmação do V: “Sabiam que vermelho com azul dá roxo? Vi num livro!”) – Excerto do Registo Diário nº14, 14 de outubro de 2016, Anexo B.3.5.).

Este processo de planeamento, realizado com a contribuição de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, permite uma verdadeira gestão cooperada do currículo. Como afirma Vala (2012), “o cenário pedagógico... é organizado pelos elementos do grupo, estando todos envolvidos na sua gestão, o que implica um processo de corresponsabilização” (p.5).

As planificações que o educador concretiza, partindo do que foi anteriormente discutido em grupo, têm como principal propósito a definição de estratégias de ação adequadas, de modo a organizar a prática para responder a todas as intenções definidas. Em anexo são apresentadas todas as planificações de atividades (Anexo B), em que (i) privilegiei a organização das crianças em pequenos grupos, como modo de promover mais facilmente a cooperação (Anexo B.5.3.; Anexo B.9.2.); e (ii) procurei favorecer a participação das crianças pela criação de atividades que pudessem ser executadas de acordo com as suas escolhas (Anexo B.5.2.; Anexo B.15.2.).

No entanto, o processo de planificação não deve cingir-se apenas aos tempos de atividades estruturadas, mas estender-se a toda a rotina, garantindo a consistência da prática. No decorrer desta ideia, destacam-se os momentos de reunião em grande grupo, que ainda que não estejam registados em planificações, foram um dos focos da minha reflexão, no sentido de os tornar verdadeiramente significativos para o grupo:

É fundamental também levar as crianças a perceber que devem saber explicar por que motivo escolheram determinado objeto para mostrar, de modo a que as suas escolhas deixem de ser aleatórias e passem a ser cada vez mais significativas e retratos reais dos seus interesses. (Excerto da Reflexão Semanal nº5, 24 a 28 de outubro de 2016, Anexo B.5.10.).

Muitas foram as vezes em que os planos semanais não se concretizaram, resultado também desta intervenção do grupo, a cada dia, no planeamento das atividades – ainda que eu, em conjunto com a educadora, planeasse determinada atividade, esta poderia não se realizar, ou pelo menos não no tempo previsto, devido às necessidades mais imediatas do grupo, que iam surgindo ao longo da semana.

A planificação assume extrema importância no contexto educativo, uma vez que “não há pedagogia sem organização” (Vala, 2012). Assim, é uma das dimensões à qual o educador deve dedicar tempo e reflexão, recorrendo a ela para garantir a eficácia da sua intervenção junto do grupo.

4. AVALIAÇÃO

Após o final do período da PPS, é necessário concretizar-se uma avaliação final relativa aos diversos intervenientes no ambiente educativo. A avaliação é “indispensável em qualquer actividade educativa” (Formosinho & Parente, 2005), já que é ela que torna possível tecer comparações com a caracterização inicial apresentada e, desse modo, concluir acerca do desenvolvimento das crianças e da adequação das práticas pedagógicas, num panorama de regulação contínua (Ferreira, 2007). Utilizam-se como suporte para qualquer das dimensões da avaliação, intenções, crianças e a minha prática, os registos escritos, em forma de notas de campo, registos diários e reflexões semanais, recolhidos entre novembro de 2016 (após a realização da caracterização inicial do grupo) e janeiro de 2017, altura do término da PPS.

4.1. Avaliação das intenções

De acordo com a análise dos registos recolhidos e baseando-me nas experiências que fui vivendo ao longo da prática, aponto a fragilidade da concretização da primeira intenção para o grupo de crianças (“Estimular a participação de todas as crianças na dinâmica da sala”). Ainda que compreendendo a dificuldade de efetivar esta intenção plenamente, como apontado por vários autores (Tomás & Fernandes, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), muitas vezes senti que não fui capaz de promover a participação efetiva das crianças, por não encontrar as estratégias mais adequadas para o fazer, especialmente nos momentos de grande grupo, como ilustra o seguinte excerto:

sinto dificuldade em fazê-lo com o grande grupo, porque não sei como promover a participação de todos, sem que os momentos se tornem pouco desafiantes para a maioria (Excerto da Reflexão Semanal nº8, 14 a 18 de novembro de 2016, Anexo B.8.9.).

Parece-me importante destacar, por outro lado, o sucesso da intenção para o trabalho com a equipa, revelado pela proximidade que fui capaz de estabelecer com vários membros da equipa institucional. Julgo ser fundamental mencionar o papel que o Projeto “Como comunicamos com pessoas surdas” (Anexo N) desempenhou neste âmbito, promovendo o relacionamento com a comunidade educativa.

No geral, ainda que considere não ter alcançado em pleno todas as intenções, tentei sempre agir de acordo com elas, procurando que a minha intervenção se integrasse no quadro daquilo que acredito ser crucial na educação de infância, assumindo-a como “um instrumento para a conquista da autonomia e da liberdade e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais para aproximação aos outros e, em última instância, para a convivência pacífica com eles” (Sácristan, 2003, p.131).

4.2. Avaliação final das crianças

Atentando sobre as crianças, pretende-se compreender se os seus comportamentos, ao longo do tempo de intervenção, se alteraram e, mais do que isso, se revelam o desenvolvimento das suas capacidades e competências. Utilizam-se como referência as áreas definidas nas OCEPE (Silva et al., 2016).

Começando pelo domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é importante realçar a evolução de todas as crianças, quer ao nível da expressão oral, quer ao nível da escrita. Muitas das crianças são agora capazes de produzir pseudo-letras (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011) ou mesmo letras (Anexo A^{NC31}); muitas das crianças mais velhas já conseguem escrever o seu nome corretamente, sem necessitarem de recorrer ao cartão (Anexo A^{NC32}).

Relativamente à expressão oral, as crianças mostram-se cada vez mais confiantes em expor-se ao grupo, partilhando a sua opinião, descrevendo acontecimentos da sua vida ou explicitando processos de construção de um trabalho, por exemplo nas comunicações (Anexo A^{NC33}).

Quanto ao domínio da Matemática, as crianças reconhecem agora algumas figuras geométricas (Anexo A^{NC34}), mostram-se mais despertas para as representações gráficas dos números e mais capazes de as reconhecer (Anexo A^{NC35}). Demonstram igualmente maior consciência do tempo, nomeadamente ao nível da semana e do mês, notando-se diferença entre a sua atitude em novembro e dezembro (Anexo A^{NC36}).

No domínio da Educação Física, continua a destacar-se o entusiasmo do grupo com as sessões de motricidade, especialmente quando são baseadas em jogos ou em atividades com bolas. Têm demonstrado maior facilidade em cumprir os desafios que lhes são propostos, melhorando a cada sessão (Anexo A^{NC37}) e mantendo-se persistentes na concretização dos objetivos (Anexo A^{NC38}).

No que concerne ao domínio da Educação Artística, continua a verificar-se o interesse do grupo pelo atelier de expressão plástica e pela área do faz de conta. As crianças estão mais organizadas durante as brincadeiras na área da “casinha”, desenvolvendo histórias coesas e suportando o seu sentido nos materiais, que selecionam com maior rigor, sendo capaz de justificar as suas escolhas (Anexo A^{NC39}). Além disso, começam a arrumar o espaço e os objetos, com cuidado e intenção, criando uma atmosfera mais estruturada para a brincadeira (Anexo A^{NC40}).

No que respeita à área de Conhecimento do Mundo, as crianças continuam a demonstrar-se despertas para o que acontece no seu contexto, revelando capacidade crítica e criatividade na procura de soluções para as situações com que se deparam

(Anexo A^{NC41}). Revelam, ainda, consciência ambiental, reconhecendo o impacto das ações humanas na saúde do ambiente e no bem-estar das populações (Anexo A^{NC42}).

A área que revela mais necessidades é a de Formação Pessoal e Social – a resolução autónoma dos conflitos continua a demonstrar-se complexa, ainda que as crianças comecem a tornar-se capazes de dispensar a mediação do adulto, sendo que este desempenha essencialmente a função de, em especial com as crianças mais velhas, motivá-las para uma resolução pacífica, do agrado de todos (Anexo A^{NC43}).

Na dinâmica da sala, as crianças parecem estar mais despertas para os instrumentos, identificando a sua função e recorrendo a eles quando necessário (Anexo A^{NC44}). Além disso, demonstram mais facilidade em utilizar cada um dos instrumentos e iniciativa na utilização (Anexo A^{NC45}). Assim, a sua presença na sala começa a revelar sucesso no desempenho da sua função, de registo e regulação da organização cooperada do trabalho e das relações humanas (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Manifestam, ainda frequentemente, dificuldade em respeitar o tempo do outro, em ouvi-lo e dar-lhe tempo para se expressar (Anexo A^{NC46}). Contudo, exprimem, através de diálogo e ações, maior consciência de grupo, considerando-se parte de um conjunto de pessoas que vive de acordo com uma organização estabelecida por todos (Anexo A^{NC47}).

Gradualmente, o olhar sobre o adulto como o “detentor de poder” modifica-se, apoiado pelos instrumentos de pilotagem, que ajudam na regulação do grupo. Promovem o reconhecimento das crianças acerca da influência que exercem sobre o outro e do seu poder de tomada de decisão, provando que a aprendizagem origina transformações na participação (Rogoff, 1990, 1998, referido por Folque, 2014) (Anexo A^{NC48}).

Analisando as atitudes e comportamentos das crianças ao longo dos últimos meses e o modo como estes se foram modificando, é possível afirmar que as crianças demonstraram aprender com as experiências que foram vivendo, sustentadas em oportunidades diversificadas de interação com o outro (Katz, 2006), e desenvolvendo novas competências e conhecimentos para se relacionarem com o outro e com o mundo.

4.2.1. Portefólio da criança

O portefólio é mais do que um instrumento de avaliação, assumindo-se verdadeiramente como um conceito de avaliação, no âmbito da educação de infância. O seu principal objetivo é evidenciar o processo de aprendizagem da criança, numa perspetiva contextualizada, tal como afirmam Formosinho e Parente, (2005): “avalia os produtos depois de avaliar os contextos e processos, portanto, propõe uma avaliação contextual porque referida no espaço-tempo de aprendizagem” (p.28).

A metodologia de avaliação utilizada atribui especial relevância à participação da criança no seu processo avaliativo, destacando o papel central do portfólio na sua formação, já que a impele a refletir acerca das suas aprendizagens e contribui largamente para o desenvolvimento da metacognição, “promovendo a tomada de consciência, a responsabilidade e o controlo da aprendizagem” (Folque, 2014, p. 76).

Nos intervenientes na elaboração do portfólio incluem-se também as famílias, os primeiros conhecedores da vida da criança que, vivenciando com ela um conjunto de experiências que ocorrem exclusivamente no contexto familiar, detêm informações indispensáveis a uma representação autêntica do processo em avaliação. Neste sentido, a construção do portfólio “deve ser amplamente participada e valorizada pelas crianças e também pelas famílias, assumindo o/a educador/a um papel de orientador/a do processo construtivo e formativo em que a criança é a protagonista” (Marchão & Fitas, 2014, p.28).

Na PPS, onde o portfólio foi utilizado para operacionalizar a avaliação de uma das crianças do grupo, optei por me dedicar à construção do portfólio da Le (Anexo O) numa tentativa de ilustrar as suas características individuais e o modo como vai reagindo às diferentes experiências que vive. O documento conta com a participação da menina e da sua família⁴ e, assim, organiza-se em cinco partes distintas: (i) a apresentação da Le; (ii) as escolhas da Le; (iii) a minha visão sobre a Le; (iv) as contribuições da família; (v) a avaliação global da Le.

Com o portfólio como suporte, entende-se a disponibilidade que a Le manifesta em relação ao outro, demonstrando prazer em ajudá-lo e interagir com ele, seja ele um par ou um adulto. O aspeto do desenvolvimento da Le que mais se destaca é a linguagem, área em revela algumas dificuldades ao nível da articulação e da sintaxe, já pouco habituais na sua idade, segundo as características apontadas por Sim-Sim et al. (2008). Ainda assim, nota-se uma evolução relativamente ao desenvolvimento das suas competências comunicativas, nomeadamente no que toca à partilha das suas vivências e à exposição ao grande grupo.

⁴ Importa referir que optei por manter as contribuições da família tal como tinham sido entregues, não alterando, nem tratando os documentos produzidos.

4.3. Autoavaliação da prática

A reflexão acerca da minha prática constitui-se como uma parte essencial do processo de formação que tenho vivido, permitindo-me tomar consciência do percurso que realizei ao longo da PPS (Ferreira, 2007), numa análise das experiências que fui vivendo e proporcionando ao grupo.

A gestão das atividades, estruturadas ou integradas na rotina, como as reuniões em grande grupo, revelou uma das maiores dificuldades que encontrei, especialmente considerando a minha intenção de “estimular a participação de todas as crianças na dinâmica da sala” – como dar espaço às crianças para participarem, sem descuidar a minha obrigação como educadora? Como ouvir as crianças, escutá-las realmente, sem me destituir do meu papel de mediadora? Pode ler-se, a propósito da minha reflexão acerca do projeto do arco-íris:

Apoiei todo o processo, mas muitas vezes questionando-me sobre o meu papel e a minha preponderância no processo – até que ponto o adulto tem de intervir para ampliar as experiências e orientar o grupo no rumo certo? Se eu intervir, as crianças não perdem a oportunidade de serem elas as condutoras do processo? Se eu não intervir, como garanto que o projeto cumpre o seu propósito? (Excerto da Reflexão Semanal nº14, de 9 a 13 de janeiro de 2017, Anexo B.14.5.).

Esta dúvida acompanhou-me durante toda a PPS, levando-me a questionar o real papel do educador e as prioridades da minha ação. Sinto esta minha dificuldade sumarizada no juízo apresentado por Delgado (2006), que constitui aquela que me parece a expressão mais indicada para caracterizar o conflito que o meu processo de planificação-ação-reflexão fez emergir: “se educar é conduzir, até ao ponto em que o educando consegue «circular» sozinho, com autonomia, a indolência e a gratuidade não prosseguem a finalidade da educação, pervertendo-a, pelo contrário” (p.48).

Associada a esta questão surgiu igualmente a dificuldade de criar momentos em grupo realmente significativos para todos, já que muitas vezes senti que a minha intervenção acabou por não causar a ampliação das ideias das crianças, como seria desejável: “nem sempre sou capaz de agir de acordo com o que as crianças precisam, de levá-las a chegar até onde, como educadoras, queremos que cheguem” (Excerto da Reflexão Semanal nº8, 14 a 18 de novembro de 2016, Anexo B.8.9.).

O ponto forte da minha PPS foi, indubitavelmente, a relação que estabeleci com os diferentes intervenientes que participaram neste processo. Com as crianças, fui capaz de estabelecer uma relação próxima, de afetividade, baseada no carinho e na confiança (“ela colocou os seus braços à minha volta. Ao olhar para trás, sorri e perguntei-lhe «Um abraço? Mas que maravilha!». Abri os braços e abracei-a também e fiz-lhe cócegas. Ela

riu-se e depois sentou-se ao meu colo” – Nota de campo, 7 de dezembro de 2016), um dos aspetos fundamentais na construção de uma relação pedagógica real que tencione promover o desenvolvimento da criança (National Association for the Education of Young Children, 2009). Com a equipa, de sala e estabelecimento, também se desenvolveu uma relação positiva, de partilha e colaboração, que me integrou nos valores da instituição e me despertou para a importância do trabalho em equipa para a concretização dos objetivos educativos, como refleti:

apercebi-me, mais do que até então, do espírito de equipa que se vive na instituição, em que todos partilham tarefas e responsabilidades, independentemente do seu cargo profissional, todos têm espaço para sugerir e comentar, de modo a tornar a reflexão mais rica e adequada à realidade do contexto (Excerto da Reflexão Semanal nº12, 12 a 16 de dezembro de 2016, Anexo B.12.4.).

Acredito que a minha prática se caracteriza, essencialmente, pelo modo como estou no contexto, ao estar verdadeiramente, ao dar-me aos outros e disponibilizar-me, acreditando sempre que

a atitude de acolhimento humano abre a possibilidade de novos desafios e, conseqüentemente, de novos percursos, pois o caminho faz-se caminhando, com o pé na estrada, olhar relacional e pensamento e/ou desenvolvimento da capacidade de pensar-se e de pensar o outro (Almeida & Lourenço, 2013, p.13).

Este processo de autoavaliação, suportado em reflexões semanais baseadas nas discordâncias vividas pelo confronto da teoria com a prática que fui realizando, permitiu-me a cada dia olhar para a minha atuação de forma crítica, para compreender em que dimensões preciso de investir mais, pessoal e profissionalmente, assim como afirma Alves (2004): “compreender-se a partir do interior, questionar-se, permite retirar as pistas para as suas acções futuras” (p.85).

Escrever sobre a prática foi, sem dúvida, um forte contributo para este desenvolvimento de autoconsciência acerca da minha prática, do meu conhecimento teórico, dos meus valores e das minhas emoções, tal como descreve Rolo (2013). A concretização de registos diários e reflexões semanais ao longo da PPS, que exigiam de mim a tradução daquilo que observava e vivia em palavras, incentivou-me a olhar mais atentamente para o contexto e para aqueles que nele intervêm, comigo incluída.

Relatam um processo evolutivo, não só por aquilo que descrevem, mas igualmente pelo modo como estão organizadas e escritas, revelando um desenvolvimento da minha capacidade reflexiva, não só ao nível da crítica sobre a prática, mas igualmente ao nível da utilização da escrita como um espelho daquilo que vou vivendo e procurando alcançar.

5. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DE JI

5.1. Problemática

Ao longo das semanas que vivi com o grupo, no contexto do JI, assisti à ocorrência de diversos conflitos entre as crianças. Esta emergência de conflitos entre pares é, aliás, um dos principais aspetos apontados na caracterização inicial do grupo, revelando que a sua frequência tem um impacto na vida de todos.

É fundamental que o educador reflita acerca dos conflitos que ocorrem, de modo a tentar entender as diversas dimensões que lhes estão associadas – porque ocorrem os conflitos, como se desenvolvem ou que tipo de estratégias as crianças utilizam. Para compreender mais detalhadamente este tipo de situações, de modo a definir estratégias de intervenção que apoiem as crianças nos momentos de conflito, para construírem resoluções adequadas, iniciou-se um processo de investigação a partir desta temática, contextualizado na vida quotidiana do grupo.

5.2. Revisão da literatura

5.2.1. Conflito

O espaço educativo, como qualquer outro que coloque indivíduos com diversas experiências em constante interação, torna-se um local propício à emergência de conflitos, inerentes às relações humanas (Possato, Rodríguez-Hidalgo & Ortega-Ruiz, 2016). Sempre que existam seres humanos, existirão conflitos, uma vez que a sua individualidade, “as diferenças de opiniões, interesses, necessidades, objectivos que nos caracterizam e a natureza das interações sociais tornam inevitável a emergência de perspectivas distintas, desacordos, incompatibilidades e conflitos” (Silva, 2011, p.255). Isso não implica, no entanto, que esses indivíduos não sejam capazes de conviver pacificamente ou de resolver as divergências e conflitos adequadamente.

O mesmo acontece com as crianças do grupo - a diversidade que as caracteriza, experienciando elas interesses, desejos e necessidades tão díspares, provoca, nos momentos das diferentes interações entre pares, constantes crises de carácter cognitivo ou emocional (Corsi, 2011), que impelem cada uma a lidar com perspectivas distintas das suas e podem resultar em conflitos entre os participantes nessa situação.

Pelo impacto que estes momentos assumem na vida dos indivíduos e, conseqüentemente, a elevada frequência com que a temática é abordada ao longo do tempo, surgiram diferentes perspectivas acerca dos conflitos e autores como Piaget,

Vygostsky ou Erikson debruçaram-se sobre o tema, contribuindo para o desenvolvimento das concepções contemporâneas sobre os conflitos.

No âmago desta investigação, serão utilizadas duas dimensões do conflito: o seu início e o seu término. Neste sentido, relativamente ao conceito de conflito, utiliza-se a perspetiva de Ashby e Neilsen-Hewett (2012), que o definem como “uma troca emocional durante a qual um indivíduo se opõe a uma ocorrência que envolve outro indivíduo⁵” (pp.146-147). Sobre o término do conflito, mobiliza-se a perspetiva apresentada por Morais e Otta (2008, referindo Lyons, 1993), para quem o conflito finda quando “as discordâncias são resolvidas, ao menos temporariamente, através de alguma forma de acomodação, condescendência, submissão ou falta de oposição de um ou de ambos os participantes” (p. 222). Estas duas dimensões serão relevantes para a análise dos resultados obtidos.

5.2.2. Papel dos conflitos

Ainda que existam variadas visões acerca dos conflitos e do seu papel na vida dos indivíduos, diversos autores (Haan & Singer, 2003; Morais & Otta, 2008; Silva, 2011; Corsi, 2011) parecem concordar que o conflito ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento da criança. Considerando as particularidades ao nível do desenvolvimento sócio emocional que geralmente caracterizam as crianças com idades entre os dois e os cinco anos, é possível compreender que seja difícil às crianças do grupo regular as suas emoções e os seus comportamentos, já que este processo depende das suas habilidades em utilizar estratégias e capacidades específicas de inibição de comportamentos inapropriados (Hauser-Cram et al., 2014). Esta capacidade de regulação emocional intrínseca, que compõe, indubitavelmente, o maior desafio psicossocial para as crianças (Hauser-Cram et al., 2014), é amplamente influenciada pelos obstáculos morais e emocionais com que a criança se depara, nos quais se incluem os conflitos com os pares.

A participação da criança num conflito com outra permite-lhe, assim, avançar “numa descoberta e compreensão de quem ela é para, então, constituir – ainda que num processo inacabado – [a] sua identidade a partir da preservação e afirmação de si mesma, do eu” (Corsi, 2011, p.289). Além de promover o conhecimento de si mesma, o conflito leva à construção de um sentimento de grupo, não só porque promove a construção de conhecimentos acerca do outro (seus desejos, objetivos e valores), mas

⁵ Tradução própria.

igualmente por provocar uma regulação do comportamento em direção ao outro, estimulando a criação de normas justas para a vida do grupo (Morais & Otta, 2008).

Deste modo, entendendo os conflitos como um meio para incentivar a criança a procurar soluções e negociar com o outro, não poderá, de forma alguma, pretender-se eliminar a ocorrência de conflitos entre pares, especialmente se se agir de acordo com a tentativa de promover uma sociedade de democracia e participação (Possato et al., 2016).

Contudo, é crucial compreender a importância que a resolução do conflito assume nesta panorâmica, para garantir os contributos destas dissonâncias para o desenvolvimento psicossocial das crianças. Primeiro, a capacidade da criança para resolver os conflitos em que se envolve de modo amigável, proporciona-lhe mais oportunidades para desenvolver amizades e obter a aceitação por parte dos pares (Joshi, 2008, referido por Ashby & Neilsen-Hewett, 2012). Segundo, só será viável concretizar as contribuições disponibilizadas pelos conflitos, no caso de todos eles serem solucionados, uma vez que a sua resolução é o garante da integridade e estabilidade do grupo (Morais & Otta, 2008).

Mais do que isso, assegurar a resolução dos conflitos, assegura, com efeito, o crescimento da competência social da criança, já que esta constitui o modo como os indivíduos definem e resolvem os mais fundamentais problemas nas relações humanas (Guralnick & Neville, 1997), aspetos estreitamente relacionados com a resolução das situações conflituosas.

Os espaços educativos, nomeadamente os estabelecimentos de educação pré-escolar, têm a função de apoiar todas as crianças a “aprender a ser pessoas emocionalmente saudáveis e sensíveis, que respeitem as diferenças, sejam solidárias com os outros, ao mesmo tempo que são flexíveis e críticas sobre o meio que as envolve⁶” (Ortega & Sánchez, 2004, p. 70). Neste sentido, o contexto da educação pré-escolar deve constituir-se como um espaço onde decorrem inúmeras “oportunidades para as crianças devolverem as suas competências de resolução de conflitos com pares⁷” (Guralnick et al., 1998, p.50).

5.2.3. Resolução de conflitos

As crianças demonstram ter capacidade para resolver alguns dos seus conflitos, revelando habilidades como coordenar e ajustar o seu comportamento relativamente ao

⁶ Tradução própria.

⁷ Tradução própria.

outro: muitas vezes, encontram estratégias para não magoar os pares, de modo a não perturbar a relação que com eles construíram, afastando-se da cena conflituosa, demonstrando-lhes afeto, oferecendo-lhes objetos, justificando os seus atos, discutindo a situação ou fazendo compromissos (Haan & Singer, 2003).

Existem, no entanto, diversos modos de resolução dos conflitos, cuja utilização está inerentemente relacionada com os recursos cognitivos e afetivos daqueles que estão envolvidos na situação (Leme, 2004). Leme (2004) defende, então, a existência de três formas distintas de resolver os conflitos, consoante os comportamentos dos envolvidos:

- Comportamento coercivo – o indivíduo afirma a sua opinião, sem considerar a posição do outro, sejam as suas emoções, direitos ou opiniões. Pode manifestar-se através da violência, física ou verbal.
- Comportamento submissivo – o indivíduo responde às emoções, direitos ou opiniões do outro, desconsiderando a própria posição, evitando o confronto, não reagindo de acordo com o que sente ou afastando-se do par.
- Comportamento assertivo – o indivíduo demonstra as suas emoções, direitos e opiniões, agindo em consonância com estas, demonstrando, no entanto, compreender e considerar a perspectiva do outro.

Compreende-se, partindo das descrições apresentadas, a importância de assegurar que as crianças desenvolvem as competências necessárias para resolverem os conflitos de modo assertivo, como modo de garantir, quer o seu bem-estar, quer o bem-estar dos seus pares. Uma criança que encare os conflitos com assertividade será capaz de proteger os seus interesses, sem que sinta a necessidade de ferir os seus companheiros e, portanto, ainda que competentes para lidar com situações conflituosas, as crianças devem aprender a reagir com calma, sem se submeterem ao outro e tão pouco tornarem-se violentas.

O adulto assume um papel crucial neste processo, guiando as crianças na construção de estratégias socialmente aceites – ainda que o educador compreenda que a utilização de estratégias de carácter físico seja expectável para as crianças com idades entre os 2 e os 5 anos de idade, é sua obrigação apoiá-las na transformação desses comportamentos em atitudes apropriadas, acompanhando-as na resolução dos conflitos e disponibilizando, explicitamente, estratégias, a que, mais tarde, possam recorrer autonomamente (Haan & Singer, 2003).

Assim, o educador deve responsabilizar-se pela mediação dos conflitos, agindo em conformidade com esta “atividade educativa e social” (Silva, 2011, p.249), ou seja, (i) criando oportunidades de aprendizagem reflexiva para as crianças para que estas superem os seus comportamentos impulsivos; e (ii) promovendo a participação democrática de todos os intervenientes, construindo um espaço de escuta e compromisso, onde a diversidade é vista como uma vantagem.

Partindo do pressuposto apresentado por Silva (2011), que refere a mediação como uma “metodologia que incide na relação cooperativa e em que se privilegiam a construção de soluções conjuntas, mutuamente satisfatórias para as partes em conflito, procurando que ambas saiam vencedoras” (p.259), é fundamental reconhecer o papel ativo que tem de ser atribuído às crianças no processo de resolução do conflito. Aliás, esse aspeto inclui-se no principal objetivo da ação do educador, que deverá “abordar o conflito numa perspectiva positiva e formadora fomentando a auto-estima, o empowerment e a responsabilidade social” (Silva, 2011, p.259).

Neste sentido, todas as estratégias utilizadas pelo educador para mediar o conflito deverão concorrer para a autonomia da criança, promovendo a sua implicação na procura de soluções. Primeiro que tudo, é necessário assegurar aos envolvidos a sua imparcialidade, procurando escutar todos os pontos de vista e demonstrar que considera que todos eles estão corretos, afirmando que o objetivo é encontrar uma solução que agrade a todos os envolvidos (Haan & Singer, 2003). Além disso, o educador poderá sugerir alternativas, negociar soluções, promover a definição de soluções e apoiar as crianças a cumpri-los, incentivando, acima de tudo, o diálogo e a compreensão entre as crianças, de modo a, em vez de proporcionar ele próprio as soluções para o conflito, levá-las a pensar sobre o conflito e construir uma resolução conjunta, significativa e justa para os envolvidos (Possato, et al., 2016).

As estratégias que o educador escolhe utilizar devem ser selecionadas de acordo com o contexto em que o conflito ocorre, surgindo como fatores de influência nessa decisão aspetos relativos às competências sociais que o educador conhece acerca das crianças envolvidas ou a ocorrência de comportamentos agressivos (Andrews, 2000). Para tomar decisões adequadas acerca da sua intervenção, pesam “as habilidades do educador em comunicar, em observar o grupo para compreendê-lo, e em saber quando intervir e se deve fazê-lo” (Andrews, 2000, p.34).

As decisões do educador e o modo como decide intervir influenciam o desenvolvimento das competências de resolução de conflitos das crianças, já que podem facilitar a resolução ou constrangê-la – por exemplo, se as crianças tiverem já

desenvolvido algumas estratégias de negociação com os pares e o educador intervém, sem observar previamente o seu comportamento, então a criança estará a perder uma oportunidade para evoluir na sua competência social (Andrews, 2000). Malloy e McMurray (1996) chegam mesmo a afirmar que, muitas vezes, a intervenção do educador leva à cessão da interação entre as crianças envolvidas no conflito.

Assim, o educador deverá sempre recorrer primeiro à observação do contexto, procurando dar espaço e tempo às crianças e intervir somente quando necessário, promovendo a resolução autónoma dos conflitos.

Em alguns casos, as crianças requisitam a intervenção do educador, ou este percebe que pode apoiar as crianças a resolver o conflito, sem intervir em grande escala. Muitas vezes, basta que o educador motive as crianças a escutarem-se e a “utilizarem as suas palavras” (Haan & Singer, 2003, p.106) e afastar-se para que as crianças continuem o resto do processo de resolução sozinhas (Andrews, 2000). Neste caso, aplica-se o método de *recall* para resolver o conflito.

Pode-se então considerar que existem três tipos gerais de resolução de conflito entre as crianças:

- Mediação do adulto – o adulto intervém para auxiliar as crianças na resolução do conflito, promovendo o diálogo, a discussão de soluções e a construção de uma solução justa para todos os envolvidos.
- *Recall* – o adulto intervém para motivar as crianças para a resolução autónoma do conflito, apelando ao diálogo e afastando-se, depois disso, dos envolvidos.
- Resolução autónoma – as crianças aplicam estratégias de negociação que são bem-sucedidas, conseguindo resolver o conflito sem necessitarem do apoio do adulto.

Independentemente das estratégias que sejam utilizadas, a ação do educador deve criar um caminho que, ao ser percorrido pelas crianças, lhes proporcione variadas oportunidades para resolver os seus conflitos. Deve, incontestavelmente, assumir o compromisso da educação pré-escolar para com as crianças, descrito nas OCEPE (Silva et al., 2016) – a conquista da autonomia, o desenvolvimento integral, a disponibilização de recursos e apoio para uma verdadeira construção do *eu* na relação com o outro.

5.3. Metodologia

5.3.1. Desenho da investigação

A investigação que decorreu durante a PPS, relativa ao tema de conflitos entre pares, procurou responder às seguintes questões: (i) “quais as características dos

conflitos entre crianças na sala do jardim-de-infância (motivos, estratégias das crianças, tipos de resolução)?” e (ii) “de que modo a atuação do educador influencia os conflitos entre as crianças?”. Decorrentes destas questões, constituíram-se então os objetivos da investigação: (i) caracterizar os conflitos que ocorrem entre as crianças; (ii) conhecer as estratégias utilizadas pelas crianças durante a ocorrência de conflitos; (iii) compreender o impacto das estratégias utilizadas pelo educador no desenvolvimento da resolução autónoma de conflitos entre as crianças.

É um estudo caso, já que incide sobre um pequeno grupo de indivíduos, focando-se particularmente sobre as suas ações e interações, enquanto estes se encontram integrados no seu contexto natural (Coutinho & Chaves, 2002). É definido como um estudo de caso intrínseco, porque não pretende generalizar os resultados verificados (Amado, 2014). Pelo contrário, relacionando-se com um contexto em particular, “contém em si mesmo o interesse da investigação” (Coutinho & Chaves, 2002, p.226).

Concetualizando-se como um estudo caso, integra-se na abordagem qualitativa da investigação, sendo as principais características do estudo associadas a este tipo de abordagem, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a formulação de objetivos relacionados com o desenvolvimento da compreensão acerca de um tema, a utilização da observação participante como técnica de recolha de dados e, ainda, a composição de uma amostra pequena e não representativa, mas constituída intencionalmente de acordo com os objetivos do estudo (Coutinho & Chaves, 2002).

No entanto, e tendo em conta a apresentação de características de abordagens quantitativas - a sua afiliação académica à Psicologia, a construção de um plano de investigação estruturado, a utilização de dados quantitativos, de contagens e medidas e de cotação quantificável (Bogdan & Biklen, 1994) – o método da investigação é misto.

5.3.2. Participantes

Os participantes neste estudo caso são todas as crianças do grupo, que constituem a população, ou seja, “o conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (Almeida & Freire, 2008, p.113); e, além disso, um pequeno grupo de crianças que constituem a amostra, “o conjunto de situações, indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida & Freire, 2008, p.113). Esta amostra foi selecionada tendo em conta o momento inicial de recolha de dados, como será explicitado em seguida, e é composta por duas crianças de três anos e quatro crianças de quatro anos.

5.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

A técnica utilizada para a recolha de dados foi a observação direta e participante (Almeida & Freire, 2008), registada em dois instrumentos distintos, para posterior análise estatística dos dados: (i) grelha de contagens de conflitos por tipo de resolução (Anexo P) e (ii) a tradução própria da escala *Assessment of Peer Relations (APR)*, de Guralnick (2003) (Anexo Q).

A grelha de contagens de conflitos por tipo de resolução foi aplicada em todos os dias úteis entre 28 de novembro de 2016 e 20 de janeiro de 2017, com uma interrupção de duas semanas (entre 19 de dezembro de 2016 e 2 de janeiro de 2017). Recorreu-se ao preenchimento deste instrumento sempre que ocorria um conflito entre quaisquer duas (ou mais) crianças do grupo, procedendo-se ao registo da ocorrência somente após a sua resolução. Para cada situação, registou-se a identificação das crianças envolvidas no conflito e o modo como o conflito foi resolvido. Apresentam-se, de seguida, descrições que exemplificam cada um dos tipos de resolução considerados:

a) Mediação do adulto:

O V e o GuiB estavam os dois sentados à mesa na área da matemática, a fazer a sua construção cada um. O GuiB começou a chorar, apontando para as peças que o V tinha na mão e gritando «São minhas, são minhas!» Aproximei-me e perguntei o que se passava e o GuiB repetiu «As peças são minhas!». O V disse "Estas peças estavam aqui e eu usei". O GuiB continuava a chorar, portanto pedi-lhe que respirasse fundo e se acalmasse, para podermos conversar todos. Quando se acalmou, explicou: «Já tinha essas peças, são minhas». O V disse «Mas eu também quero!» olhando para mim. Pedi-lhes que explicassem com calma um ao outro, não a mim, o que tinham pensado. O V disse imediatamente «Não tinha mais peças e precisava. Estas estavam aqui e eu utilizei». O GuiB continuava a dizer «Mas são minhas». Tentei ajudá-los a esclarecer «GuiB, o V está a tentar explicar que não sabia que tu também querias estas peças e foi por isso que ele as tirou da mesa.» GuiB: «Mas eu preciso para fazer o meu robot!». Eu: «V, agora que já sabes que o GuiB também quer as peças o que vais fazer?». V: «Mas eu preciso...». J: «V, tu precisas, mas o GuiB também. Se precisam os dois, como é que vamos fazer? GuiB, tens alguma solução?». V: «Eu podia dar algumas». Eu: «Se calhar o GuiB ficava contente com isso. GuiB o que é que te parece?» GuiB: «Sim!». O V empurrou duas peças para a frente do GuiB. O GuiB olhou para mim e disse «Só mais uma», eu expliquei «GuiB diz isso ao V, não a mim, não sou eu que tenho as peças». GuiB: «V, mais uma». O V olhou para as peças que estavam a sua frente e disse «Só mais uma» e arrastou outra para a frente do GuiB, que sorriu. «Muito bem. V, parabéns por teres pensado numa solução e teres ouvido o pedido do GuiB. Parece que conseguiram resolver o problema juntos!» (Nota de campo, 28 de novembro de 2016)

b) Recall:

No início das comunicações, o S e SQ sentaram-se um ao lado do outro no tapete. A dada altura, o S estava sentado à frente do SQ e ele disse-lhe: «Sai da frente, assim não consigo ver». O S olhou para o SQ mas não se mexeu. O SQ voltou a repetir «S, sai, eu estava aqui. Não consigo ver!». O S olhou para ele e respondeu «Mas agora estou eu».

Chamei o S e disse-lhe «S, podes ouvir o SQ? Acho que ele te está a dizer uma coisa importante. Pensa melhor como lhe vais responder desta vez». O S olhou para mim e disse «Ó, está bem...», com uma expressão aborrecida, ao mesmo tempo que se levantava. Sentou-se ao lado do SQ novamente e disse, apontando para o outro menino «Eu fico aqui, mas também não te podes chegar para a frente». O SQ respondeu «Sim» e permaneceram ambos sentados nesses lugares (Nota de campo, 16 de janeiro de 2017)

c) Resolução autónoma:

A M e a N estavam sentadas na mesa da área dos jogos, a fazer um puzzle que uma delas tinha trazido de casa. A dada altura, a N começou a levantar o tom de voz – quando olhei, a M estava a tapar o tabuleiro do puzzle e a N estava a tentar encaixar uma das peças. A N disse «M, deixa pôr!» e a M respondeu «Não, eu ponho! Dá-me essa!». A N tentou afastar a sua mão o mais longe da M, que tentava chegar à peça. A N afastou a mão da M e disse-lhe «Espera M. Eu ponho esta e tu pões esta», enquanto estendia a sua mão na direção da M, dando-lhe a peça. A M agarrou a peça e cada uma colocou uma das peças que faltavam (Nota de campo, 6 de janeiro de 2017).

O segundo instrumento utilizado foi uma tradução própria da escala *Assessment of Peer Relations (APR)*, de Guralnick (2003), mais precisamente da “Secção 2 – Estratégias e Tarefas Sociais”, que se divide em três partes: A) Entrada num grupo de pares; B) Resolução de Conflitos; e C) Manutenção da Brincadeira. Foi preenchido com base no conhecimento geral das crianças e exclusivamente em relação às seis crianças que compunham a amostra, em dois momentos distintos: no final da terceira semana da recolha de dados (16 de dezembro de 2016) e no final da sexta e última semana da recolha de dados (20 de janeiro de 2017). Este instrumento, que utiliza para muitos itens, uma escala de Likert, referia apenas quatro níveis (“Raramente”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Quase sempre”) e, para que existisse um nível neutro – “Algumas vezes” – relativamente ao comportamento em análise, acrescentou-se um quinto ponto, “Nunca”.

5.3.4. Procedimentos

No início da investigação, realizou-se uma recolha inicial dos dados através do preenchimento da grelha de contagens descrita. Partindo da análise dessa grelha, selecionaram-se as seis crianças que estiveram envolvidas em maior número de conflitos durante a primeira semana de registo das ocorrências, independentemente do tipo de resolução aplicado, constituindo-se, desse modo, a amostra do estudo.

O registo dos conflitos ocorreu sistematicamente durante as seis semanas, ainda que, por motivos relacionados com a dinâmica da instituição e da própria organização do grupo, que provocaram a distância física entre observador e sujeitos (realização de várias

atividades em pequeno grupo fora da sala, por exemplo, a preparação da festa de Natal, que coincide com as semanas de menor volume de dados obtidos), a quantidade de dados recolhidos em cada semana seja muito oscilante. Assim, não é possível garantir que um menor número de registos dos conflitos signifique, necessariamente, um menor número de conflitos ocorridos. É nesse sentido que se utilizam as proporções entre número de conflitos ocorridos e número de conflitos de cada tipo, como modo de ressaltar a validade dos dados, já que o que se pretende é considerar o desenvolvimento de uma resolução autónoma dos conflitos e não apenas a diminuição/aumento do número de conflitos ocorridos.

É preciso explicitar que o *APR* (Guralnick, 2003) foi preenchido por dois observadores, ambos participantes – a educadora cooperante e eu. A secção utilizada do *APR* é constituída por 11 itens cotados para análise, concretizada após o somatório das cotações atribuídas pelas duas observadoras para cada momento, avaliação inicial e avaliação final. Os diferentes itens cotam-se de três formas distintas:

- Todos os itens da Parte A (“A.A.1.Tentativa inicial – Estratégias harmoniosas e relevantes”, “A.A.2. Tentativa - Estratégias de fracasso”, “A.B.1. Segundos esforços”, “A.C. Estratégias gerais associadas às dificuldades na entrada num grupo de pares”) e o item “B.F. – Estratégias gerais para resolução de conflitos” (Parte B) são cotados de acordo com as frequências de utilização de estratégias a partir de uma lista base. O número máximo de frequência de utilização de determinada estratégia é igual ao número total de crianças (seis).

- Outros itens da Parte B (“B.C. – Respostas iniciais dos pares à iniciativa das crianças”, “B.D. – Reações iniciais da criança à iniciativa dos pares”, “B.E. – Estratégias durante episódios de conflito”) e os itens da Parte C (“C.A. – Estratégias para a estruturação dos papéis e da atividade”, “Estratégias de gestão”) cotam-se de acordo com uma escala de Likert, para a ocorrência de determinado comportamento. Neste caso, após a classificação do comportamento como positivo ou negativo, em termos de vantagens sociais que proporciona, as cotações para os comportamentos negativos foram invertidas. Por exemplo, para um comportamento positivo, como “Rejeita pedido mas apresenta motivo [apresenta motivo]”, a cotação utilizada foi Nunca=1, Raramente=2, Algumas vezes=3, Muitas vezes=4 e Quase sempre=5. Para um comportamento negativo, como “Rejeita pedido sem apresentar motivo [rejeição]”, a cotação utilizada foi Nunca=5, Raramente=4, Algumas vezes=3, Muitas vezes=2 e Quase sempre=1. Assim, pôde realizar-se um somatório das cotações, determinando que quanto mais elevada a cotação total atribuída à criança, mais desenvolvida seria a sua

competência social. A cotação máxima atribuída a cada comportamento da criança depende da soma das duas cotações e, assim, pode variar entre dois (soma das duas cotações mínimas) e dez (soma das duas cotações máximas).

- O item “B.A. – Motivos para conflito” (Parte B) foi cotado a partir do cálculo da média das suas ocorrências. Assim, os valores das médias apresentadas situam-se num intervalo entre 1 e 5 (cotações dos diferentes níveis da escala de Likert utilizada).

Ao longo do tempo, toda a equipa de sala agiu, sempre que necessária a intervenção do adulto, de acordo com os procedimentos de mediação encontrados na literatura e descritos em 4.2.3. (Resolução de Conflitos): adotar uma postura observadora da situação de conflito; acalmar as crianças envolvidas na situação conflituosa; dialogar com as crianças, desenvolvendo um questionamento imparcial, com o objetivo de se exporem todas as perspetivas; apoiar as crianças na explicitação das suas perspetivas; motivar as crianças a encontrarem uma solução justa; apoiar as crianças na construção de uma solução que agrade a todos os envolvidos. Só a consistência da ação entre todos os adultos da sala assegura a criação das condições necessárias para a avaliação do impacto do educador no desenvolvimento de estratégias mais autónomas na resolução de conflitos, por parte das crianças.

5.3.5. Roteiro Ético

Durante a investigação preocupei-me em respeitar determinados princípios éticos relacionados com todo o processo investigativo. Primeiro que tudo, asseguro a confidencialidade dos dados de todos os participantes, respeitando o seu anonimato (Tuckman, 2000; Tomás, 2011), recorrendo apenas às iniciais do seu nome para os identificar, ou números atribuídos aleatoriamente, no caso das seis crianças em relação às quais se preenche o *APR* (Guralnick, 2003).

Ainda que ao longo do processo não tenha divulgado junto das crianças os propósitos da investigação, de modo a não possibilitar uma inviabilidade dos resultados (Tuckman, 2000), pretendo, em breve, apresentar os resultados a todos os envolvidos, cumprindo assim o princípio de Tomás (2011) relativo ao relato das conclusões da investigação aos participantes.

Ao longo de todo o processo, adotei igualmente os princípios da Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI) (s.d.), que incluem a responsabilidade – neste caso, por todos os participantes na investigação, garantindo o seu bem-estar acima de qualquer propósito da investigação; a integridade – a honestidade em relação ao processo e aos resultados obtidos, para a obtenção de conclusões autênticas; o respeito

– por todos os participantes, assegurando que a sua participação na investigação e os resultados obtidos não lhes seriam prejudiciais, nem usados como ferramenta de manipulação da sua ação (Tuckman, 2000); a competência – para analisar os dados de modo a construir novos conhecimentos acerca da criança e do seu desenvolvimento social.

5.4. Apresentação e discussão dos resultados

Apresentam-se de seguida os resultados obtidos de acordo com a análise estatística realizada a partir dos dados recolhidos nos instrumentos. Pretende-se, com esta análise, responder às questões apresentadas na investigação.

Inicia-se a análise com a apresentação dos resultados obtidos através do registo do número de conflitos ocorridos, de acordo com o tipo de resolução utilizado, ao longo das seis semanas, para toda a população do estudo (Figura 5).

Através da observação da Figura 5, é possível verificar que o número total de conflitos registados varia bastante ao longo do tempo, o que pode ter ocorrido por diversos motivos externos à investigação. Assim, fará sentido, não considerando o número total de conflitos ocorridos, analisar as proporções relativas ao tipo de resolução utilizada.

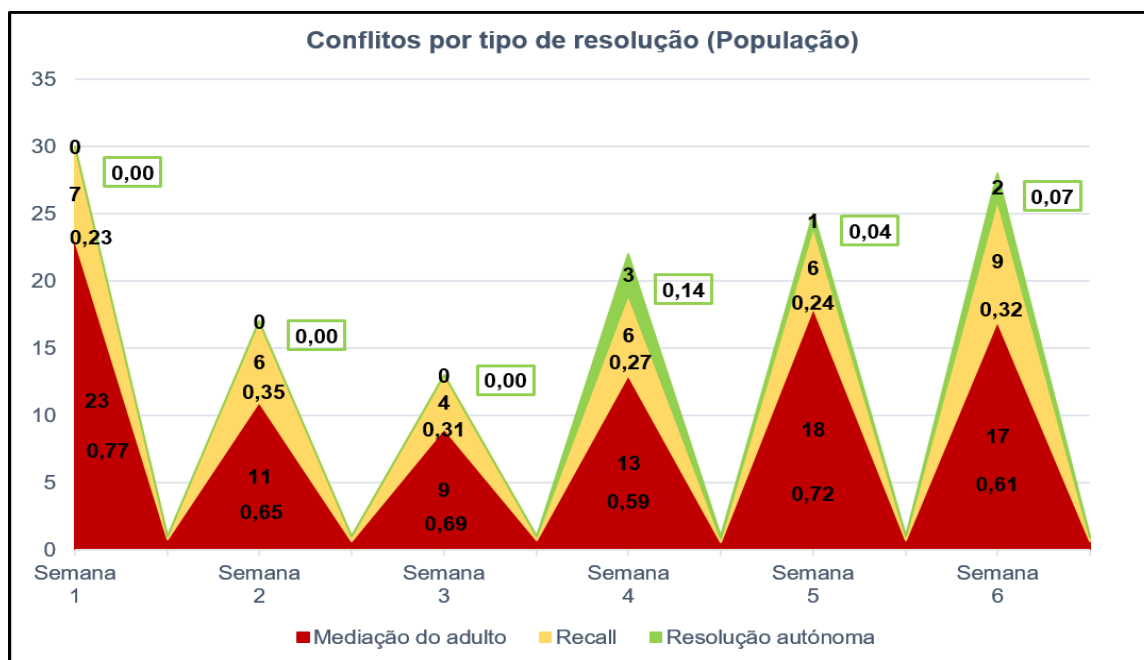


Figura 5. Ocorrência de conflitos por tipo de resolução, para toda a população do estudo. Dados recolhidos entre 28 de novembro de 2016 e 20 de janeiro de 2017.

Nas primeiras três semanas, o número de conflitos resolvidos autonomamente pelas crianças foi sempre zero. No entanto, a partir da quarta semana, a existência de conflitos resolvidos autonomamente é constante, sendo que a sua frequência varia entre 1 e 3 conflitos, ocupando a proporção de 0,04 a 0,14. Outra constante foi o registo de conflitos resolvidos por *recall* em todas as semanas, sendo que a sua proporção no número total de conflitos variou entre 0,23 e 0,35, sem que se verifique uma tendência de evolução dos dados. Os conflitos resolvidos por mediação do adulto ocupam, em todas as semanas, a maior proporção, registando, contudo, valores oscilantes, entre 0,59 (na quarta semana) e 0,77 (na primeira semana). Estes resultados aproximam-se aos apresentados por Malloy e McMurray (1996), ao referirem que, ao observarem um contexto de jardim-de-infância, 70% dos conflitos registados foram resolvidos com a intervenção do adulto.

A análise do gráfico revela que, ainda que a mediação do adulto seja o tipo de resolução de conflitos mais frequente para qualquer semana, existiu um aumento da proporção de conflitos resolvidos autonomamente. No entanto, não podemos afirmar se este aumento é significativo ou não. O *recall* é, em todas as semanas, a segunda estratégia mais utilizada, verificando-se que, ainda que as crianças não demonstrem facilidade em resolver os conflitos autonomamente, parecem ser capazes de, numa parte dos casos, reagir positivamente perante o suporte do adulto para se lembrarem de estratégias de resolução trabalhadas ao longo do tempo de intervenção, sem que seja necessária a sua mediação direta.

O grupo composto pelas seis crianças da amostra apresenta resultados semelhantes aos gerais a todo o grupo (Figura 6). Para ser possível relacionar os dados recolhidos para a amostra e para toda a população, foram cotados somente os conflitos em que crianças da amostra estiveram envolvidas. É preciso esclarecer que um conflito ocorrido, por exemplo, entre a Criança 1 e a Criança 2 é cotado apenas uma vez, tal como um conflito entre a Criança 1 e qualquer criança fora da amostra.

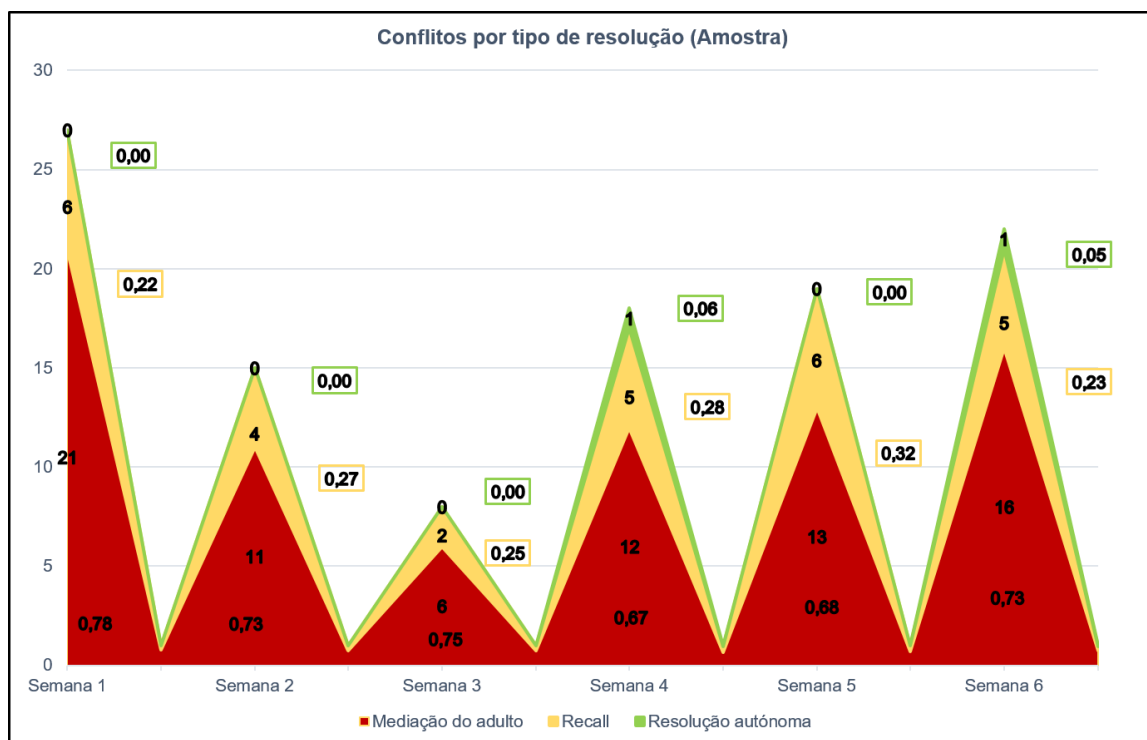


Figura 6. Ocorrência de conflitos por tipo de resolução, para a amostra do estudo. Dados recolhidos entre 28 de novembro de 2016 e 20 de janeiro de 2017.

O número de conflitos mediados pelo adulto corresponde sempre à maior proporção, registando, no geral, uma média de valores mais altos do que para o geral do grupo (0,72, em oposição a 0,67 para todo o grupo). Os valores deste tipo de resolução de conflito mantêm-se oscilantes, no entanto, a proporção máxima registada dista da mínima em apenas 0,11 (valores entre 0,67 e 0,78), revelando que os valores se mantêm mais estáveis do que para o geral da população (valores mínimo e máximo distam em 0,18, entre 0,59 e 0,77).

A estratégia de *recall* contribuiu para a resolução de vários conflitos destas crianças, ocupando valores de proporção entre 0,22 e 0,32, mantendo a tendência geral verificada na população. Os conflitos resolvidos autonomamente surgem também na quarta semana, mas numa proporção de apenas 0,06, a mais alta para este tipo de resolução. Na semana seguinte, a quinta, não surgem conflitos resolvidos autonomamente e na última semana volta a surgir um caso de resolução autónoma, com uma proporção de 0,05 no total dos conflitos. Não se verifica, portanto, uma evolução consistente ao nível da autonomia na resolução de conflitos. Ainda assim, o registo de situações conflituosas resolvidas exclusivamente pelas crianças constitui-se num fator extremamente significativo, que demonstra que, apesar de não lhes recorrerem

frequentemente, ou de estas não serem bem-sucedidas, as crianças desenvolveram estratégias de resolução de conflitos com os pares.

Após a análise relativa à frequência de conflitos ocorridos entre a população e, particularmente com as crianças da amostra, é necessário avaliarem-se os dados recolhidos através do *APR* (Guralnick, 2003). Todos eles são apresentados numa perspetiva comparativa entre o momento inicial e final de registo.

Atentando sobre a Parte A do *APR* (Guralnick, 2003), cuja análise detalhada se encontra disponível em anexo (Anexo R), é importante discutir qual o tipo de estratégias mais frequentemente utilizado pelas crianças no momento de entrada no grupo de pares. Em relação às estratégias que permitem a harmonia com os pares e que podem levar a criança a ser bem-sucedida na sua entrada no grupo (Anexo R.1.), verifica-se que todas as crianças utilizam a estratégia “3: *Imita a brincadeira de um par, verbalmente ou não-verbal [imita]*”.

Na análise das estratégias que podem levar a criança ao fracasso na entrada do grupo (Anexo R.2.), aquela que mais frequentemente é utilizada está diretamente relacionada com comportamentos de intrusão (“8: *Utiliza estratégias demasiado intrusivas como exigir a sua inclusão na brincadeira ou intrometer-se fisicamente no espaço ou com os brinquedos [intrusivo/exigente]*”).

O mesmo tipo de comportamentos volta a verificar-se no momento da segunda tentativa da criança na entrada do grupo (Anexo R.3.), após ter sido rejeitada uma primeira vez pelos pares, já que a estratégia mais utilizada é “5: *Torna-se altamente intrusivo ao tornar-se mais exigente (diz que todos devem brincar juntos; tenta assumir o controlo) [altamente intrusivo]*”.

No geral, em relação à entrada num grupo de pares (Anexo R.4.), as dificuldades das crianças parecem relacionar-se, essencialmente, com a sua excessiva intrusão (“*Demasiado intrusivas (assume o controlo, redireciona)*”) e baixa capacidade/vontade de negociação (“*Discordante (não interessado na negociação)*”).

A análise recai agora sobre a Parte B do *APR* (Guralnick, 2003), relativa à Resolução de Conflitos. Primeiro, analisam-se os motivos para a emergência de conflitos (Figura 7). Partindo da observação da Figura 7, constata-se que o motivo que mais vezes origina conflitos é relativo a possessões (B.A.1. - “Conflitos relativos a possessões [possessões]”), tal como nos resultados obtidos por Malloy e McMurray (1996). Pelo contrário, o motivo relacionado com controlo social (B.A.5. - “Conflitos relativos a controlo social, domínio, atribuição de papéis [controlo social]”) é o que surge menos vezes como provocador de conflitos. Os valores relativos à frequência dos motivos mantêm-se

estáveis entre as duas avaliações, ainda que, para os “Conflitos relativos a desacordos sobre ideias ou afirmações [ideias]” (B.A.4.), se tenha registado um ligeiro aumento, de 0,08.

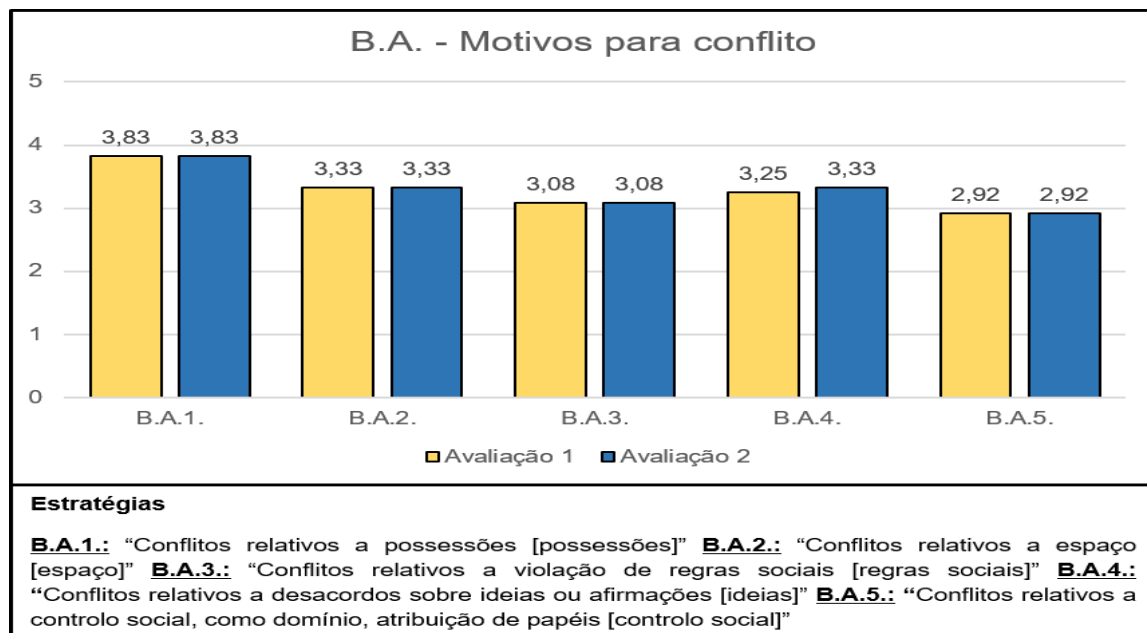


Figura 7. Motivos para conflito. Dados recolhidos através da *Assessment of Peer Relations* (Guralnick, 2003).

Estes resultados são consistentes com os resultados descritos por Guralnick et al. (1998), que refere que as discordâncias sobre ideias, regras e controlo social, no geral, se manifestam cada vez mais frequentemente a partir dos anos pré-escolares. Ainda assim, é importante mencionar que esse aumento não significa necessariamente a diminuição de conflitos originados por possessões ou espaço, já que os primeiros surgem como complementares destes (Guralnick et al., 1998).

As estratégias utilizadas pelas crianças, as suas reações às iniciativas dos pares e as reações dos pares às suas iniciativas foram analisadas em conjunto para cada criança – apresenta-se na Figura 8 essa análise, resultante do somatório das cotações para cada criança, para cada tipo de comportamento. Assim, e sabendo que a cotação máxima é 260, considera-se que, quanto mais alta for a cotação total atribuída à criança, mais estratégias positivas de relação com os pares ela consegue aplicar.

Para duas das crianças (Crianças 4 e 6), não se registaram diferenças na cotação entre as duas avaliações, sendo que estas atingiram em ambos os momentos cotações máximas de 206 (Criança 4) e 214 (Criança 6), obtendo as cotações máximas mais altas do grupo. Todas as outras crianças parecem ter-se tornado mais competentes, devido ao aumento das suas cotações totais.

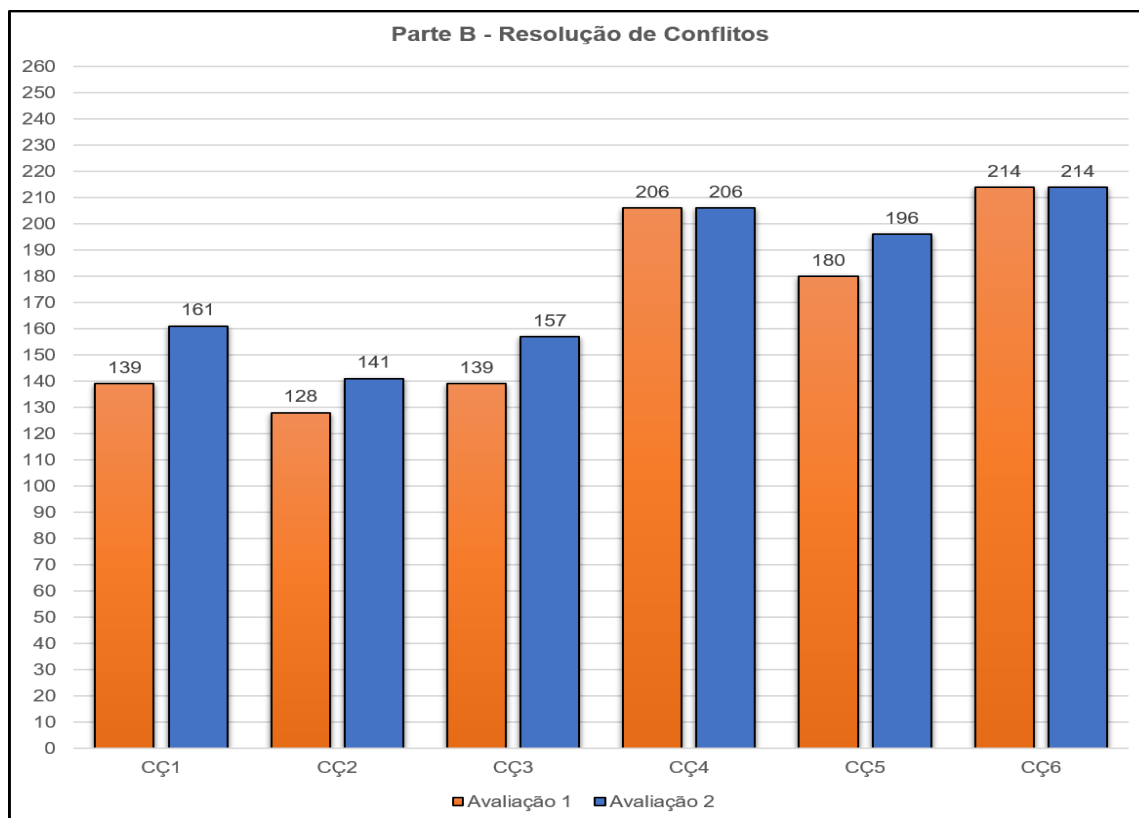


Figura 8. Apresentação geral das cotações totais para a Parte B – Resolução de Conflitos. Dados recolhidos através da *Assessment of Peer Relations* (Guralnick, 2003).

Após uma análise detalhada das cotações atribuídas a cada tipo de comportamento, para as crianças cujas cotações totais aumentaram, é possível compreender que este aumento se relaciona com dois fatores principais: (i) as crianças passaram a ser capazes de esclarecer melhor as suas perspetivas, compreendido através do aumento das cotações em comportamentos como “B.D.2. – Rejeita pedido mas apresenta motivo [apresenta motivo]” ou “B.E.2.3. – Apresenta esclarecimento quando pedido [clarifica]”; (ii) as crianças passaram a estar mais recetivas ao outro, o

que é traduzido num aumento das cotações no comportamento “B.D.6. – É não responsivo ao pedido [não responsivo]”⁸.

Além disso, registaram-se aumentos das cotações, para três das crianças, relativamente a comportamentos como “B.D.3. – Procura mais informação [procura informação]”, “B.E.1.2. – Apresenta uma sugestão alternativa ou um compromisso [compromisso]”, “B.E.2.1. – Aceita uma proposta”, “B.E.2.2. – Concorre com um pedido para concordância (“é assim, não é?”), aprovação ou cooperação”, “B.E.3.3. – Insiste num tom exigente [insistência negativa]” e “B.E.3.6. – Recusa um pedido sem motivo [rejeição]” (um aumento consistente com o aumento da cotação do comportamento B.D.2. descrito anteriormente).

Assim, pode afirmar-se que as estratégias de resolução das crianças, por incluírem atitudes que “consideram a perspetiva dos seus companheiros, como justificar um pedido, comprometer-se ao aceitar uma contraproposta, ou providenciando nova informação que pode influenciar a perspetiva dos seus pares⁹” (Guralnick et al., 1998) se tornaram mais sofisticadas entre as duas avaliações. É possível ainda comparar esta melhoria das competências de resolução de conflito das crianças com a afirmação de Haan e Singer (2003), que defendem que, após o desenvolvimento de competências mais consistentes de comunicação, por volta dos três anos (idade mínima das crianças da amostra), as crianças utilizam cada vez mais estratégias de resolução de conflitos baseadas na linguagem, como “justificar, discutir, criar compromissos referentes a ideias sobre o futuro, perspetivas ou alternativas¹⁰” (p.104).

A análise das estratégias gerais para a resolução de conflitos a que as crianças recorrem (Figura 9), confirma a redução de comportamentos de rejeição (diminuição da frequência de “B.F.2. – Utiliza, prioritariamente, uma abordagem agressiva ou de rejeição”) e o aumento de atitudes de negociação (diminuição da frequência de “B.F.4. – Não utiliza estratégias de conciliação”).

⁸ Relembre-se que para comportamentos negativos, quanto aos seus benefícios para a construção de relações positivas com os pares (como o apresentado, em D.6.), a cotação é invertida, o que significa que um aumento na cotação equivale à diminuição da frequência desse tipo de comportamento.

⁹ Tradução própria.

¹⁰ Tradução própria.

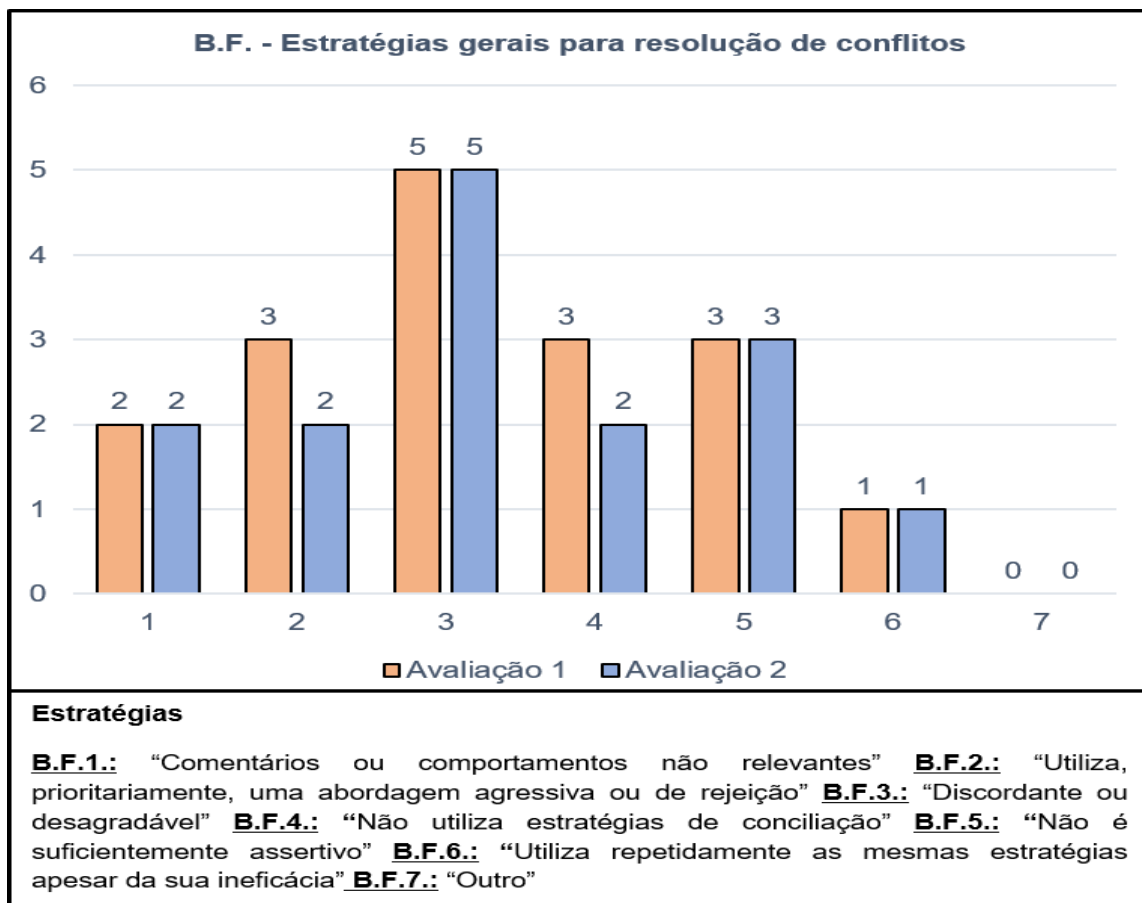


Figura 9. Estratégias gerais associadas às dificuldades de resolução de conflitos. Dados recolhidos através da *Assessment of Peer Relations* (Guralnick, 2003).

Por último, importa analisar a Parte C – Manutenção da Brincadeira do *APR* (Guralnick, 2003), referente ao modo como as crianças se relacionam com os pares durante a brincadeira e à influência dos conflitos sobre essa relação (Figura 10). Tal como aconteceu para a Parte B – Resolução de Conflitos, obteve-se o somatório das cotações para cada criança, para cada tipo de comportamento, sendo que a cotação máxima assume o valor de 90.

As crianças que mantiveram as suas cotações inalteradas entre a avaliação inicial e final na Parte B – Resolução de Conflitos, voltaram a não registar alterações nas cotações para a Parte C – Manutenção da Brincadeira. É importante destacar, no entanto, que estas duas crianças são, ainda assim, apesar da aparente não evolução dos resultados, ambas consideradas bastante competentes a nível social, atingindo uma cotação total de 74 pontos.

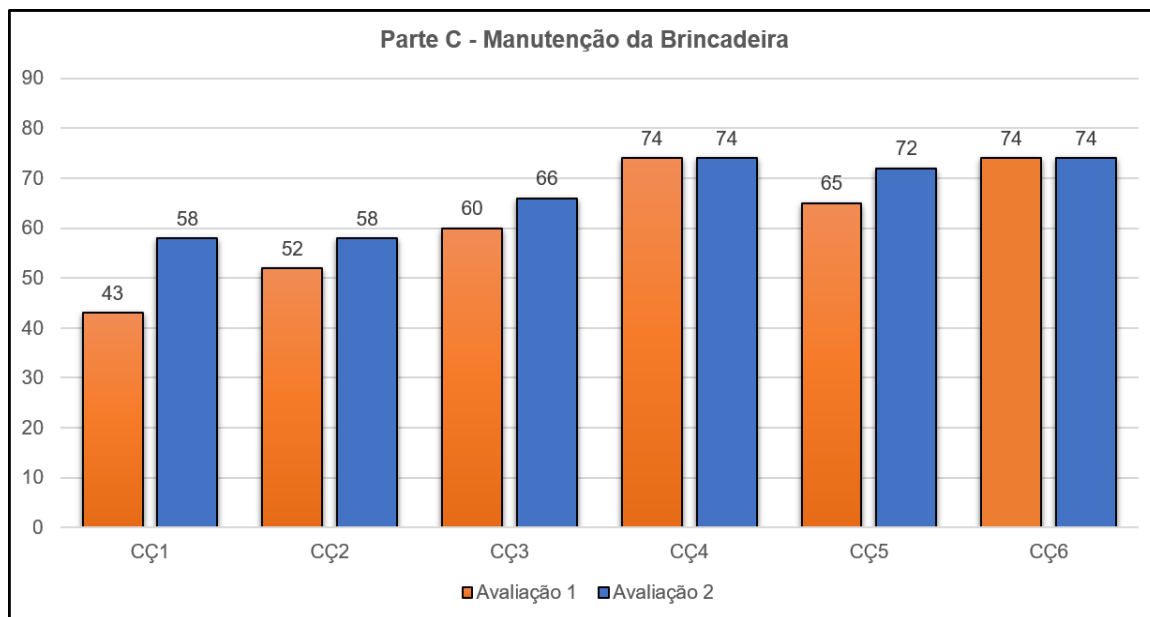


Figura 10. Apresentação geral das cotações totais para a Parte C – Manutenção da Brincadeira. Dados recolhidos através da *Assessment of Peer Relations* (Guralnick, 2003).

Para as restantes quatro crianças registaram-se aumentos nas cotações totais, principalmente relacionados com “C.A. – Estratégias para a estruturação dos papéis e da atividade”, em que se incluem comportamentos referentes à apresentação de pedidos (“C.A.1. - Apresenta adequadamente informação quando pedido pelos pares [resposta informativa]”), à constância do tema na brincadeira (“C.A.2. - Permanece dentro do tema ou papel da brincadeira [quadro de referência]”) e à concordância com sugestões dos pares (“C.A.3. – Concorda com sugestões razoáveis dos pares durante a brincadeira [concordantes]”). Estes resultados parecem reafirmar o desenvolvimento das competências de negociação das crianças, já que demonstram que elas são capazes de comunicar com os pares para encontrarem soluções para as suas brincadeiras, revelando que, tal como declaram Haan e Singer (2003), as crianças estão bem equipadas para resolver os seus conflitos.

5.5. Conclusões da investigação

Os resultados obtidos na investigação revelam que parece não ter ocorrido uma melhoria nas competências de iniciação das interações com os pares, já que as crianças mantêm comportamentos de carácter intrusivo. Ainda assim, sugerem um desenvolvimento das suas competências de resolução de conflitos e manutenção da brincadeira, traduzido essencialmente na utilização mais frequente de estratégias que se

relacionam com a expressão e comunicação e recetividade aos pares que permitem maior sucesso das tentativas de negociação e conciliação.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos através da contagem de conflitos por tipo de resolução – ainda que não se tenha registado uma diminuição consistente do número de conflitos ocorridos, verifica-se um aumento da proporção de conflitos resolvidos autonomamente pelas crianças, quer no grupo da amostra, quer no conjunto da população. Assim, ainda que as crianças continuem a envolver-se em vários conflitos, possivelmente relacionados com as suas dificuldades na entrada num grupo de pares, mostram recorrer a variadas estratégias na interação com eles, para resolverem os conflitos e manterem essa interação.

Donde, pode-se considerar que a verdadeira ação do educador não deve ser no sentido de eliminar os conflitos, mas de promover uma maior autonomia das crianças na sua resolução, como discutido no ponto 5.2.3. Resolução de conflitos.

Parece também pertinente que se discuta que o facto de o número de conflitos não ter diminuído, provavelmente, pelas dificuldades das crianças na entrada num grupo de pares, sugere que a intervenção do educador deve incidir, também nas competências sociais que permitam uma melhor aproximação e iniciação da brincadeira entre pares (Guralnick & Neville, 1997).

Neste sentido, a intervenção do educador parece ter um impacto direto sobre o desenvolvimento social das crianças, revelando-se, na presente investigação, que a atuação da equipa de sala de modo coerente e consistente, utilizando modelos de mediação em que as crianças são participantes ativos (Silva, 2011), parece originar resultados nesse sentido, contribuindo para a crescente autonomia do grupo, tal como descrito por diversos autores (Andrews, 2000; Haan & Singer, 2003; Malloy & McMurray, 1996).

É possível, no entanto, considerar outros fatores que podem ter exercido influência sobre a melhoria das competências sociais das crianças, não se pretendendo, com a presente investigação, classificar o papel do adulto como único contributo para este desenvolvimento. O tempo que as crianças passam juntas e a familiaridade entre si é um dos aspetos que poderá ter contribuído para esta melhoria (Ladd & Coleman, 2002), especialmente se se considerar que o grupo é constituído por crianças que, no passado ano letivo, se encontravam integradas em dois grupos distintos, em duas valências diferentes. Além disso, a própria maturação das crianças poderá ser entendida como um fator de impacto no seu desenvolvimento social (Hauser-Cram et al., 2014).

Estas conclusões são, contudo, condicionadas pelas limitações do estudo, que incluem a dificuldade em registar todos os conflitos que ocorrem entre as crianças, especialmente quando estas os resolvem autonomamente, sem recorrerem ao adulto. Nestes casos, e sabendo que a atenção do adulto se reparte, a cada momento, pelas 22 crianças do grupo, o adulto pode nem chegar a aperceber-se da existência de um conflito. Como modo de contribuir para a diminuição do risco de falta de autenticidade dos dados, talvez pudesse proceder-se a uma gravação em vídeo de alguns momentos da rotina, assegurando que os observadores, continuando a assumir-se como participantes, teriam oportunidade de, mais tarde, visitar os momentos do dia, para procederem a um registo dos conflitos mais fiel à realidade.

Outra limitação apontada poderá ser o facto de os conflitos serem apresentados apenas como valores estatísticos. A utilização de registos através de notas de campo e respetiva análise de conteúdo tornaria os resultados da investigação mais ricos, pelas possibilidades de análise das estratégias das crianças que a descrição detalhada dos conflitos proporcionaria, assim como as razões do conflito e as estratégias iniciais de aproximação das crianças.

Além disso, a complexidade do instrumento, pela quantidade e especificidade dos itens que inclui e a dificuldade do tratamento dos dados recolhidos, devido à necessidade de utilizar diferentes processos para os organizar, levou a que o *APR* (Guralnick, 2003) tenha sido aplicado a somente seis crianças do grupo. Centrando-se apenas numa amostra, reduziu-se bastante o volume de informação acerca das estratégias das crianças, provocando uma extrapolação dos resultados a todo o grupo, sem que se possa confirmar a sua validade.

Mesmo considerando estas limitações, a presente investigação oferece vantagens para a observação e intervenção no contexto, já que revela o valor da atuação do adulto na construção de estratégias, por parte das crianças, que as levem a ser bem-sucedidas na resolução de conflitos. Afirma-se então a responsabilidade do adulto, que deve envolver e apoiar as crianças na resolução dos seus conflitos, considerando estas situações, como apontado por Corsi (2011), contribuições significativas para a construção da identidade dos sujeitos envolvidos.

Concluindo, as crianças mostram possuir competência para mobilizar diferentes estratégias de resolução de conflitos e manutenção da brincadeira, baseada na expressão e comunicação dos seus pontos de vista e aceitação e recetividade aos pares. Ainda assim, envolvem-se em muitos conflitos, maioritariamente por motivos relacionados com possessão, possivelmente por apresentarem menor facilidade em

concretizar estratégias de iniciação da interação com os pares. Em grande parte das situações registadas, o adulto ainda ocupa um lugar relevante para auxiliar o grupo na resolução de conflitos. Contudo, aumentam os casos em que as crianças são bem-sucedidas na resolução dos conflitos sem que seja necessária a intervenção do educador, revelando que as estratégias de mediação que este utiliza, caracterizadas pela promoção da autonomia das crianças, atingem resultados positivos na criação de um ambiente favorável à resolução autónoma dos conflitos.

6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Para abordar o processo de construção da profissionalidade do educador, e em particular aquele que tenho vivido, julgo ser fundamental começar por considerar as características que Sarmento (2009) atribui à identidade profissional, o centro da profissionalidade:

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interacções, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar

(Sarmento, 2009, p.48)

No caso do docente, a construção da profissionalidade decorre, assim, desde que ele próprio se iniciou nos contextos educativos, ainda como criança/aluno. Todo o caminho percorrido desde esse tempo até ao momento em que termina o seu percurso de formação inicial influencia o modo como irá agir nos futuros contextos profissionais. Neste ciclo, os períodos de prática profissional supervisionada assumem um papel crucial, constituindo-se como etapas de carácter extremamente reflexivo, responsáveis pela “desconstrução e a reconstrução de novos saberes e concepções” (Jacinto, 2003, p.50).

Esta reflexão advém, essencialmente, das relações entre a teoria e a prática criadas no âmbito da vivência num contexto real, durante a qual procuramos continuamente explicações para as diferenças que encontramos entre os valores que construímos ao longo do tempo, que nos parecem óbvios, e o facto de não os conseguirmos operacionalizar como sempre tínhamos imaginado. A experiência da PPS cumpriu, no meu caso, o seu primórdio propósito, levando-me a “analisar, avaliar, questionar a sua [minha] própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (García, 1999, p.153), estando, por isso, repleta de momentos de reflexão pessoal como os seguintes exemplos demonstram: “parece-me mais significativo utilizar estratégias que contribuam para que cada criança encontre a sua voz e o seu papel no grupo” (Excerto da Reflexão Semanal nº5, 24 a 28 de outubro de 2016, Anexo B.5.10.) ou “valorizo efetivamente o esforço da equipa em organizar-se de modo a dar espaço às famílias e à comunidade para influenciar o seu trabalho e todas as vivências, mostrando-lhes que, juntos, têm mais poder...” (Excerto da Reflexão Semanal nº6, 31 de outubro a 4 de novembro de 2016, Anexo B.6.7.).

A realização da PPS em creche e depois em JI, primeiro com bebés com menos de um ano de idade, e depois com crianças com idades entre os dois e os cinco anos, revelou-se um choque para mim, por me encontrar em situações educacionais que

requeriam intenções, objetivos, práticas e atitudes tão distintas. Por isso mesmo, cada um deles, pelas particularidades que apresentaram, concorreu para o fortalecimento dos meus conhecimentos e competências como educadora.

Não só as características das crianças, mas também o modo como a minha integração decorreu no contexto se revelaram como fatores de influência na minha aprendizagem. No contexto da creche, fui acompanhada de perto por uma equipa de sala mais velha, constituída por pessoas com muitos anos de experiência e bastante dedicadas ao cuidado, no sentido de prestação de cuidados e afetos (também pelas características do trabalho numa sala de berçário, que integram há pelo menos 12 anos). No seio desta equipa, senti-me protegida e incentivada a aprender através de uma reflexão conjunta, sobre a prática conjunta. Os momentos de intervenção foram vivenciados numa perspetiva de trabalho de equipa, em que eu era encarada como uma aprendiz que, em conjunto com a educadora cooperante, poderia começar a desenvolver competências relacionadas com a prática do educador, tanto no quadro de atuação com as crianças, como com as famílias. Nesse sentido, os momentos de reflexão alertaram-me para o facto de que “é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2002, p.18), mas acabaram por incidir sobre a prática como o resultado de uma atuação conjunta, e não diretamente sobre a minha prática, como minha responsabilidade exclusivamente.

O mesmo não aconteceu no contexto de jardim-de-infância, em que a relação que desenvolvi com a equipa, não só de sala, mas também de estabelecimento, se baseou na construção de uma imagem minha mais a par dos elementos da equipa (“testemunhei esta vivência colaborativa, mas especialmente porque pude tomar parte nela, sentir-me incluída e ver as minhas sugestões valorizadas” – Excerto da Reflexão Semanal nº12, 12 a 16 de dezembro de 2016, Anexo B.12.4.). Talvez também derivado a uma diferença de idades mais baixa, senti-me menos sob a responsabilidade de um elemento da equipa e mais como um elemento da equipa, com um nível de responsabilidade equivalente ao dos restantes elementos (ou quase, já que continuava a ser uma estagiária). Desse modo, o processo de reflexão passou a incidir mais sobre a minha prática, pela qual passei a sentir maior responsabilidade, levando-me a descobrir que, muitas vezes, pensar sobre a prática pode tornar-se desafiante, já que tal como declara Freire (2002), “é cansativo, ... pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco, que nos faz reconhecer e anunciar a superação que sofremos.” (p.21).

Acima de tudo, as singularidades do processo que vivi em ambos os contextos, guiaram-me ao reconhecimento da sua principal semelhança, a procura constante pelo

melhor caminho para a realização da educação de infância, que deve “ser um instrumento para a conquista da autonomia e da liberdade e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais para aproximação aos outros e, em última instância, para a convivência pacífica com eles” (Sácristan, 2003, p.131).

É neste panorama de constante busca por melhorar a prática, na relação com o contexto, que se destaca a importância da concretização de investigação na e para a educação. Como define Baptista (2010), a investigação assume-se como um “princípio pedagógico para a organização e desenvolvimento das questões curriculares” (p.78), ou seja, é uma componente inerente à prática educativa e à avaliação e escrutínio da prática pedagógica do educador, afirmando-se como uma ferramenta de questionamento e flexibilidade sobre a sua ação.

No contexto de creche, ao investigar acerca das interações entre bebés, concluí que, desde cedo, as crianças são já bastante competentes no estabelecimento de interações com os pares, indo ao encontro da teoria apresentada por Coutinho (2013). Em jardim-de-infância compreendi, num seguimento dessa perspetiva, que as crianças recorrem a diversas estratégias que lhes permitem resolver os conflitos que desenvolvem com os pares como declaram Haan e Singer (2003), revelando, igualmente a sua competência na interação entre si.

Ambos os casos originaram um suporte à reflexão acerca da prática do educador, que deve constituir-se a cada momento como um observador em constante descoberta do contexto, relacionando-se com as crianças e entendendo-as como seres sociais competentes, de modo a desenvolver e aplicar estratégias de intervenção que, ao invés de anularem as competências que as crianças possuem, as ampliem e intensifiquem (Moyle, 2002).

Da minha construção da profissionalidade como educadora fazem parte os princípios éticos do educador de infância (APEI, s.d.), que considero que deverão estar, sempre, aliados à minha prática profissional. Terei, a cada momento, de ser capaz de me responsabilizar pelo bem-estar de cada criança, família ou elemento da equipa com quem me cruze, procurando sempre assegurar que lhes presto a atenção e o cuidado de que necessitam (“A Responsabilidade”, APEI, s.d., 6º parágrafo). É minha obrigação desenvolver conhecimentos ao longo do exercício da profissão, procurando desenvolver também competências que me permitam integrar e reconstruir esses saberes no contexto (“A Competência”, APEI, s.d., 6º parágrafo). Deverei manter-me íntegra na concretização da atividade docente, considerando a transparência, a honestidade e a justiça como requisitos essenciais à prática (“A Integridade”, APEI, s.d., 6º parágrafo). Nesse sentido,

e para que seja capaz de concretizar todos estes princípios, é crucial que cumpra o último apresentado pela APEI (s.d.), o respeito, “enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (6º parágrafo).

Relativamente à dimensão prática da PPS, esta etapa da formação constituiu-se, para mim, como um tempo caracterizado pela dissonância emocional criada pela urgência de participar como educadora e, ao mesmo tempo, pelo receio de me confrontar com os obstáculos do mundo real. Despertou-me para as dificuldades em realizar aquilo com o que nos comprometemos, e alertou-me para a importância que o cumprimento dos nossos valores assume. Permitiu-me confrontar-me comigo mesma, a nível pessoal e profissional, e perceber que ainda existe um vasto espaço para crescer, como reflito na última reflexão semanal da PPS: “Cada vez compreendo melhor o caminho que quero seguir, reconhecendo ainda assim que a profissão de educador, pela busca interminável por conseguir sempre melhor, será mais acerca da viagem nesse caminho do que a chegada a um ponto final.” (Excerto da Reflexão Semanal nº15, 16 a 20 de janeiro de 2017, Anexo B.15.4.). A verdade é que crescer é um verdadeiro desafio quando, ao olharmos à nossa volta, existem tantas pessoas que esperam a nossa ajuda para crescerem elas próprias. Por isso mesmo, ser docente requer coragem, “coragem para continuar a encorajar-se a si próprio e aos outros a aprender em contextos pessoais, profissionais, sociais e organizacionais em constante mudança” (Day, 2004, p.60).

Nesta demanda, a formação contínua desempenha um papel essencial, já que nos incentiva a acompanhar a panorâmica da educação e desenvolver novas estratégias, impelindo-nos a adaptar a nossa prática aos contextos socioculturais a cada momento (Day, 2001). A formação docente é um caminho incessante, que se realiza a cada experiência prática, a cada reflexão conjunta, a cada obstáculo encontrado, a cada sucesso alcançado e é nessa “inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 2002, p.24). É possível e essencial porque nos leva a insistir na chegada a uma meta, a aspirar transformarmo-nos naquilo que ainda não somos e a concretizar algo que ainda não existe, mas que julgamos ser possível (Sácristan, 2003), constituindo-se, deste modo, como um impulsionador da esperança na educação, nossa e dos outros, e, portanto, na profissão de educador.

Aliada à formação contínua, a equipa educativa que acompanha o educador constitui outro dos suportes à sua construção pessoal e profissional. Construção essa que acontece através de uma dinâmica que promove o crescimento constante com base numa relação afetiva, entre técnicos competentes, numa posição igualitária e simultaneamente, tão díspar, pelos contributos que cada um dos elementos pode trazer

ao grupo. Com base nas relações que fui estabelecendo em ambos os contextos da PPS, em que a equipa resultava de um conjunto de pessoas que se apoiam, estimulando a superação individual e coletiva, posso afirmar, com toda a certeza, que a cooperação é um fator extremamente significativo na construção de uma educação mais consistente, mais adaptada às necessidades reais, mais autêntica. A cooperação entre a equipa, entre a equipa e as famílias (“Valorizo efetivamente o esforço da equipa em ... dar espaço às famílias e à comunidade para influenciar o seu trabalho e todas as vivências, mostrando-lhes que, juntos, têm mais poder para proporcionar uma educação adequada a cada criança” – Excerto da Reflexão Semanal nº6, 31 de outubro a 4 de novembro, Anexo B.6.7.), entre adultos e crianças, a cooperação entre eu e o outro, independentemente de quem ele seja.

Esse outro, o centro da profissão docente, que necessita de nós, do nosso saber, da nossa competência, da nossa disponibilidade, do nosso abraço, de tudo de nós. E quanto mais dermos de nós, mais de nós receberemos. Ao longo deste curto processo de formação, em que procurei encontrar-me como educadora de infância, foi essa a conclusão mais clara que construí - percebi que a profissão docente é isso mesmo, dar-se àqueles que o rodeiam, envolver-se nos contextos em que vive, construir-se a si próprio a partir da relação com o outro, porque, como educadora, “não existo fora da relação, não existo destituído de afeto, de sonhos, de sonhos-projetos para mim e para os outros!” (Almeida & Lourenço, 2013, p.21).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu percurso ao longo de toda esta etapa de Mestrado em Educação Pré-Escolar e, em especial, os períodos de prática profissional supervisionada constituíram-se como oportunidades de (trans)formação repletas de aprendizagens significativas, pelas possibilidades de construção de conhecimentos e competências que me permitiram experienciar.

Agora encaro o lugar da avaliação na educação de infância numa perspetiva de continuidade e multidimensionalidade. É o meio pelo qual o educador conhece as crianças e os seus contextos, a ferramenta que o orienta nas suas escolhas pedagógicas, que o leva a refletir sobre a adequação da sua prática e lhe permite reformulá-la ao longo do tempo. No fundo, permite que o educador desenvolva uma compreensão acerca de todas as dimensões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da criança e, portanto, deve ser considerada como um “caminho seguro para a melhoria da qualidade em educação” (Nabuco, 2000, p.81).

Numa avaliação geral da minha atuação ao longo das PPS, julgo que a concretização efetiva da participação das crianças foi o aspeto que mais inquietação me provocou, principalmente considerando que, como educadora, deverei ter a capacidade de torná-las protagonistas na esfera educativa (ainda que à partida já o sejam), ampliando a sua voz, sem, no entanto, perder a minha própria voz. Não podendo afastar-me da minha responsabilidade de educar, devo dar-lhes espaço, como recomenda Bae (2015), “para apresentarem os seus pensamentos, sentimentos e ações”, mas devo “também participar como sujeito ativo, partilhando conhecimentos, brincadeiras ou outro aspeto qualquer” (p.17).

Na construção desta minha perspetiva das crianças como atores sociais, capazes de agir sobre o seu meio e influenciá-lo, pesaram bastante os resultados das investigações realizadas em ambos os contextos da PPS. Particularmente sobre a investigação em jardim-de-infância, é importante destacar que as crianças do grupo desenvolveram, ao longo do tempo de intervenção, mais competências ao nível da resolução de conflitos e de manutenção da brincadeira com os pares, ainda que revelem utilizar várias estratégias que as conduzam ao fracasso na entrada num grupo de pares. Assim, tanto este conjunto de resultados como o conjunto obtido na investigação em berçário, confirma que as crianças são bastante competentes nas relações que estabelecem com o outro, recorrendo a diversas estratégias que contribuem para o êxito das suas interações com os pares.

Partindo das concepções que construí suportadas nestes resultados, acerca da competência das crianças e do papel que os adultos desempenham no seu desenvolvimento, posso agora definir novas estratégias de ação educativa para promover as interações entre pares, mediando-as e valorizando-as. Assim, define-se a relevância que o processo investigativo assume no panorama educativo, como meio para conhecer a realidade e agir sobre ela, de modo mais informado e, portanto, mais pertinente. Por isso mesmo, é fundamental que se reconheça que, assim como afirma Tuckman (2000), “a investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano” (p.20).

A investigação em contexto de infância é um dos aspetos que, nesse sentido, contribui para a construção da profissionalidade do educador. Além disso, surgem como fatores relevantes para este processo infindável de (re)construção do docente a formação contínua a que se dedica e a relação que estabelece com todos os outros intervenientes do processo educativo.

Durante o tempo em que tenho vivido este processo, fui modificando as minhas concepções acerca da criança, da infância, da educação, do papel do educador, da profissão docente. Fui construindo mais saberes e práticas e sendo capaz de as integrar na visão daquilo que ambiciono tornar-me ao longo do meu caminho como educadora. No fundo, este processo tem vindo a contribuir para a fundação da minha identidade, que acredito, como Day (2004) que “é formada através da mente, do coração e do corpo” (p.92), traduzida nas competências do saber, do ser e do fazer que o educador deve desenvolver.

As vivências que têm composto este caminho levam-me a considerá-lo o final de um percurso de aprendizagem e, ao mesmo tempo, o início do verdadeiro caminho que desejo percorrer, acreditando que estará repleto de confrontos pessoais, sucessos e obstáculos e que, desse modo, me impulsionarão a refletir para, a cada momento, me ir completando de acordo com a imagem de educadora de infância que projeto para mim.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M.B. & Lourenço, L. (Orgs.) (2013). *Educar é aprender o verbo amar!* Lisboa: Chiado Editora.
- Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ªed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrews, B.J. (2000). *The Early Childhood Teacher's Role in Conflict Resolution*. (Dissertação de doutoramento, George Mason University, Virginia). Consultada em <http://search.proquest.com.libproxy.ucl.ac.uk/docview/304773586>
- Ashbly, N. & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (2), 145-161.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de Princípios para um Ética Profissional*. Lisboa: Autor.
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 7-30.
- Baptista, M.I. (2010). Ensinar a Ensinar: a Investigação como princípio pedagógico e a autobiografia como processo. *Eduser*, 2 (1), 69-80.
- Baptista, A., Viana, F.L. & Barbeiro, L.F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Baraldi, C. & Iervese, V. (Eds.). (2012). *Participation, Facilitation and Mediation in Educational Interactions*. Nova Iorque: Routledge.
- Baraldi, C. (2012). Participation, Facilitation and Mediation in Educational Interactions. In C. Baraldi & V. Iervese (Eds.), *Participation, Facilitation and Mediation – Children and Young People in Their Social Contexts* (pp.66-86). Nova Iorque: Routledge.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M.J. Alvarez, S.B. Santos & T.M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bóo, M. (2000). *Laying the foundations in the early years*. Hertfordshire: Association for Science Education.
- Brazelton, T.B. & Greenspan, S.I. (2002). *A criança e o seu mundo – Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (M.M. Peixoto & M.F. Morgado, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.

- Brougère, G. (2012). Participation, Learning and Intercultural Experiences. In C. Baraldi & V. Iervese (Eds.), *Participation, Facilitation and Mediation – Children and Young People in Their Social Contexts* (pp.180-196). Nova Iorque: Routledge.
- Cardona, M.J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Cardona, M.J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10 (1), 132-138.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. (M. F. Lopes, Trad.). (4.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Corsi, B. R. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educação em Revista*, 42, 279-296.
- Coutinho, A. (2013). Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. *Da Investigação às Práticas*, 4 (1), 31-47.
- Coutinho, C.P. & Chaves, J.H. (2002). O estudo caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente* (M.A. Flores, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. (A. Flores & E. Martins, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República nº201/01 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança – Da participação à responsabilidade, o sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.
- Educadora Cooperante (2016). *Projeto Pedagógico de Sala*. Lisboa: Autor.
- Ferreira, C.A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2007). “Tá na hora d’ir pr’à escola!”, “Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. In P. Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares – Um caleidoscópio de olhares* (pp.39-66). Porto: Profedições.

- Folque, M.A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar – O modelo pedagógico da escola moderna* (2.ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o *portfolio* como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Prática*, 7, 22-46.
- Forte, A. M. & Flores, M.A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 91-105.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa* (25.ªed.). São Paulo: Paz e Terra.
- García, C.M. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa* (I. Narciso, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Garcia, M. A. (1994) *Multiprofissionalismo e intervenção educativa – As Escolas, os Projectos e as Equipas*. Porto: Edições Asa.
- González, P.F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guralnick, M.J. (2003). *Assessement of Peer Relations*. Seattle: Child Development and Mental Retardation Center.
- Guralnick, M.J. & Neville, B. (1997). Designing Early Intervention Programs to Promote Children's Social Competence. In M.J. Guralncik (Ed.), *The Effectiveness of Early Intervention* (pp.579-610). Baltimore: Brookes.
- Guralnick, M.J., Paul-Brown, D., Groom, J.M., Booth, C. L., Hammond, M.A., Tupper, D.B. & Gelenter, A. (1998). Conflict Resolution Patterns of Preschool Children With and Without Developmental Delays in Heterogeneous Playgroups. *Early Education & Development*, 9 (1), 49-77.
- 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.
- Hauser-Cram, P. Nugent, J.K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: Wiley.
- Infante, M. J. (2002). O tempo e o espaço no jardim de infância – relato de uma experiência de formação. *EDUCARE-EDUCERE*, 1 (7), 75-83.

- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores – Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Kids Matter, Australian Primary Schools Mental Health Initiative (2012). About conflict resolution. Retirado de www.kidsmatter.edu.au
- Ladd, G.W. & Coleman, C.C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leandro, M. E. (2008). *Movimento da Escola Moderna*. Comunicação apresentada no encontro Jornadas Pedagógicas – Modelos Pedagógicos na Educação de Infância, da Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Leme, M.I. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 367-380.
- Lopes, C.C. (2005). *Caracterizar a ação educativa para ensinar a partir do aluno*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Maarhuis, P. & Rud, A. (2017). Dewey, School Violence, and Aesthetic Response: Healing the Community through after Disaster. In L. Hersey & B. Bobick (Eds.), *Handbook of Research on the Facilitation of Civic Engagement through Community Arts* (pp. 237-266). USA: IGI Global.
- Malloy, H. L. & McMurray, P. (1996). Conflict Strategies and Resolutions: Peer Conflict in an Integrated Early Childhood Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 185-206.
- Marchão, A.J. & Fitas, A.C. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolas. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendoza, J., Katz, L.G., Robertson, A.S. & Rothenberg, D. (2003). *Connecting with Parents in the Early Years*. Champaign: University of Illinois, College of Education.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Morais, M.L. & Otta, E. (2008). Diferenças Culturais e de Género em Conflitos de Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (2), 221-232.

- Nabuco, M.E. (2000). A avaliação como processo central da intencionalidade educativa. *Da Investigação às Práticas, 1*, 81-90.
- National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally Appropriate practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington: Autor.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, 1* (XXII), 81-93.
- Ortega, R. & Sánchez, V. (2004). Construir la convivencia para prevenir la violencia. *Innovación Educativa, 132*, 70-74.
- Pinto, J. & Santos, L. (2013). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In M.J. Cardona & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp.334-352). Viseu: Psicosoma.
- Possato, B.C., Rodríguez-Hidalgo, A.J., Ortega-Ruiz, R. & Zan, D.D. (2016). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional, 20* (2), 357-366.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (2000). Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma comunidade de Aprendizizes. In D. R. Olson & Torrance, N (Eds.), *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 322 – 344). Brasil: Artmed.
- Rolo, C. (2013). A escrita de professores: construção do conhecimento a partir das práticas. *Escola Moderna, 1* (6), 110-119.
- Sácristan, J.G. (2003). *Educar e conviver na cultura global* (Phala, Trad.). Porto: Asa.
- Santos, D.L., Prestes, A.C. & Freitas, L.B. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 18* (2), 247-254.
- Sarmiento, M.J. (2016). Retrato em Positivo – Entrevista Manuel Jacinto Sarmiento. In CriaCidade & Vozes da Cidade, *Quem está na escuta*. São Paulo: Mapa da Infância Brasileira.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l, 2*, 46-64.

- Sarmiento, T. & Marques, J. (2007). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. In P. Silva (Org.), *Escolas, Famílias e Lares – Um caleidoscópio de olhares* (p.67-89). Porto: Profedições.
- Silva, A.M. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 6 (12), 249-265.
- 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: Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» - *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edição Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16 (2), 201-216.
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 3 (6), 53-60.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42 (5), 5-12.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (Última lição)*. Lisboa: Media XXI.

ANEXOS

ANEXO A – NOTAS DE CAMPO MOBILIZADAS NO CORPO DO TEXTO

Capítulo 2. Caracterização do contexto educativo

^{NC1} O Z., do CDC, veio ajudar o grupo da atuação do Chaplin a construir os adereços. Quando chegou à sala ainda estávamos na reunião da manhã e, por isso, juntou-se a nós. No final, enquanto as crianças comiam o reforço, ele cantou-lhes uma canção – Cartas de amor – e todas as crianças ficaram caladas para o ouvir, reunindo-se à sua volta. (Nota de Campo, 7 de dezembro de 2016).

^{NC2} O D. disse hoje, na reunião da manhã «O autocarro é para os dias em que está a chover», referindo-se à rotina matinal que completa antes de chegar à sala. (Nota de Campo, 20 de outubro de 2016).

^{NC3} Num dos cafés, além de as crianças entregarem doces, também receberam, de um senhor mascarado, enquanto todos os que estavam no café se colocaram à porta ou na esplanada para assistirem ao desfile. Também uma das empregadas da farmácia, assim que viu chegar o grupo, se encaminhou para a porta com vários sacos de doces. Isto demonstra que já estariam à espera da passagem das crianças e que se preocuparam em preparar-se para poderem entrar na brincadeira com os grupos. (Excerto do Registo Diário nº25, 31 de outubro de 2016).

^{NC4} Quando chegámos à sala, a Va pediu ao GuiT e ao GuiB que fossem buscar o seu fato de judo ao cabide. (Nota de campo, 29 de setembro de 2016) // Hoje [as meninas] andavam todas *felizes* pela sala, mostrando a sua roupa aos amigos e conversando entre si sobre o ballet. (Nota de campo, 26 de outubro de 2016).

^{NC5} Antes de entrarmos na sala depois da hora dos finalistas, a educadora colocou o tapete por cima de nós (C, S e eu) e tapou-se também para pregarmos um susto ao resto do grupo que já estava sentado à volta da mesa para começar a reunião do Conselho. (Nota de campo, 21 de outubro de 2016).

^{NC6} Enquanto se completava este processo, chegou o pai do FranT e a educadora pediu-lhe para o deixar ficar mais um pouco na sala, para que ele pudesse fazer as bolachas. Depois disse ao pai que ele podia entrar na sala e ajudar a fazer as bolachas. Ele participou, ajudando as crianças à sua volta a construir alguns moldes. (Excerto do Registo Diário nº8, 6 de outubro de 2016).

NC7 Às segundas-feiras à tarde, a educadora não está na sala, porque participa em reuniões relacionadas com o seu cargo de coordenadora, ficando assim a tarde destinada ao acabamento de trabalhos em falta com o apoio da auxiliar. (Excerto de Registo Diário nº1, 26 de setembro de 2016).

NC8 Depois da reunião da manhã, o AfS, como Presidente da semana, foi verificar as tintas no cavalete. Depois de se aperceber que os copos estavam quase vazios, foi ao armário do lavatório buscar os frascos das diferentes cores e despejou mais tinta em cada copo. (Nota de campo, 26 de setembro de 2016).

NC9 Outras estiveram com a educadora a fazer o inventário de tudo o que existe na casinha e de como podem brincar nesta área. Reuniram-se à mesa, na área da casinha, verificaram todos os tipos de objetos que existiam e conversaram sobre as brincadeiras que podiam fazer de acordo com os diferentes tipos. (Excerto do Registo Diário nº10, 10 de outubro de 2016).

NC10 Por volta das 11h30 [as crianças] arrumaram a sala, empilhando as cadeiras, e dirigiram-se para o recreio (Excerto do Registo Diário nº2, 27 de setembro de 2016).

NC11 Hoje insisti bastante com a MI para que utilizasse o garfo, já que muitas vezes utiliza as mãos para levar a comida à boca. (Nota de campo, 10 de outubro de 2016).

NC12 o GuiG, que costuma ser dos primeiros a adormecer, assim que recebe a sua chucha e a fralda, hoje manteve-se acordado durante algum tempo (Excerto de Registo Diário nº28, 4 de novembro de 2016) // o GuiT hoje estava muito contente na hora da sesta porque o seu Mickey é igual ao que o SantO tem todos os dias consigo (Nota de Campo, 12 de outubro de 2016) // Hoje a Le tinha duas chuchas consigo enquanto dormia (Nota de Campo, 19 de outubro de 2016) // O Af, assim que me aproximei da sua cama, pediu-me a sua chucha (Nota de Campo, 26 de outubro de 2016).

NC13 o FranT e a MI usam fralda para dormir, mas por vezes, não é suficiente e a roupa fica molhada. (Excerto de Registo Diário nº15, 17 de outubro de 2016).

NC14 A A não usa fralda para dormir, mas ainda está a treinar o controlo dos esfíncteres durante o sono – se não for acordada cedo, acaba por fazer xixi enquanto dorme (Excerto do Registo Diário nº15, 17 de outubro de 2016).

NC15 Hoje a C, que normalmente não dorme a sesta porque não precisa, disse que tinha muito sono e que, por isso, queria dormir a sesta. (Excerto do Registo Diário nº8, 6 de outubro de 2016).

NC16 O FranM protestou, agitando os pés e continuou a chorar. (Excerto do Registo Diário nº3, 28 de setembro de 2016).

NC17 O jogo terminou com o S e o AfS, sendo que o S foi o vencedor. O AfS ficou muito triste com a derrota e começou a chorar. (Excerto do Registo Diário nº27, 3 de novembro de 2016).

NC18 a M aproximou-se e disse imediatamente: "Eu ainda não fiz a casa do meu avô!". Perguntei-lhe se queria fazer e ela disse que sim, puxou uma cadeira e sentou-se perto do AL. (Excerto do Registo Diário nº16, 18 de outubro de 2016).

NC19 foi algo difícil conseguir que o GuiG e o GuiB viessem iniciar a atividade, já que queriam ficar a brincar (Excerto do Registo Diário nº23, 27 de outubro de 2016).

NC20 Quando a C e a La entraram na sala, após terem estado na sala 2 durante o tempo da sesta, correram até à Le – que não viam desde o fim do almoço -, que sorriu largamente e esticou os braços na direção das meninas. Todas deram as mãos e começaram a andar à roda, sorrindo e cantando (Nota de Campo, 24 de outubro de 2016)

NC21 Ela [a A] disse que não tinha gostado que o FranT tivesse chorado porque isso a tinha deixado triste" (Excerto do Registo Diário nº49, 7 de dezembro de 2016).

NC22 Quando o FranT acordou da sesta, disse-lhe para ir à casa de banho tirar a fralda e fazer xixi. Passado algum tempo, ele voltou para a sala e correu até mim: «Joana, não fiz xixi na fralda!» e atirou-se para o meu colo de braços abertos. (Nota de campo, 19 de outubro de 2016)

NC23 De manhã, quando me sentei ao pé da C e da Le e reparei nas suas calças, disse-lhe «Já viram, hoje temos as três calças cor-de-rosa!». Depois do almoço, enquanto seguíamos para a casa de banho, a Le disse-me algo que eu não consegui entender. Pedi-lhe várias vezes que repetisse para tentar compreender o que dizia. Foi só quando ela apontou para as suas calças que consegui perceber que voltava a rir-se do facto de termos as calças da mesma cor. (Nota de campo, 28 de setembro de 2016).

NC24 O AL ficou perto de mim o tempo todo, a ajudar quem vinha marcar a presença e demonstrou reconhecer todos os nomes que existem no mapa das presenças. (Excerto do Registo Diário nº3, 28 de setembro de 2016).

NC25 começaram o S e o V a apresentar o trabalho que tinham feito em conjunto com os carimbos das letras. Foram apontando para cada letra e identificando os amigos que tinham nomes que começavam com aquela letra. (Excerto do Registo Diário nº12, 12 de outubro de 2016)

NC26 A dada altura, pedi-lhe que contasse o número de patas que já tinha na altura. Ele foi capaz de o fazer corretamente, contando cada uma das patas uma e uma só vez, ainda que a forma circular do corpo pudesse tê-lo levado, ainda mais facilmente, a cometer erros de contagem. (Excerto do Registo Diário nº24, 28 de outubro de 2016).

NC27 Depois de uma nova explicação e algumas demonstrações, o grupo percebeu as regras e cumpriu-as com facilidade. (Excerto do Registo Diário nº26, 3 de novembro de 2016).

NC28 A M e a N estiveram na área do faz-de-conta – a dada altura, a M estava deitada em cima da mesa e a N, com luvas e uma máscara, desempenhando o papel de médica, tocava-lhe na barriga para analisá-la. (Nota de Campo, 9 de novembro de 2016).

NC29 «Se esse é o teu filho, quem é o pai?», perguntou a MI a propósito do cão que a N mostrou e disse ser o seu filho. (Nota de Campo, 21 de outubro de 2016)

NC30 O GuiT falou bastante sobre os dinossauros, revelando um grande interesse no tema e, logo depois, quando o SantO trouxe uns animais de pano, estivemos a conversar sobre algumas características dos cavalos e das vacas (Excerto do Registo Diário nº3, 28 de setembro de 2016).

Capítulo 4. Avaliação

NC31 Hoje a N escreveu o seu nome sozinha e, pela primeira vez, desenhou letras, com a ajuda do cartão. (Nota de Campo, 4 de novembro de 2016)

NC32 Hoje o S. quis inscrever-se no Diário e foi capaz de o fazer sem recorrer ao cartão, conseguindo escrever as letras corretamente e não em espelho como fazia anteriormente” – Nota de Campo, 14 de dezembro de 2016).

NC33 Hoje foi a primeira vez que a Da comunicou um desenho (...) Mostrou o seu desenho ao grupo e falou facilmente sobre ele, dizendo exatamente o mesmo que me tinha dito ontem. Surpreendeu-me bastante vê-la tão à-vontade no momento, tendo em conta que costuma ser das crianças que menos intervêm (Excerto do Registo Diário nº38, 18 de novembro de 2016).

NC34 Eu estive com o V a completar o registo da caça às formas geométricas, ajudando-o a contornar os blocos com as figuras utilizadas no jogo. Ele foi capaz de olhar para as figuras já desenhadas na folha, dizer o seu nome e encontrá-la facilmente na caixa. (Excerto do Registo Diário nº45, 29 de novembro de 2016).

NC35 Hoje, quando olhámos para o Calendário, o FranM apontou qual o quadrado do dia de hoje. Perguntei quais eram os números no quadrado e algumas crianças reponderam «é o 1» «e o 3». Depois o AfS e a La disseram que «o 1 e o 3 fazem o 13» (Nota de campo, 13 de janeiro de 2016).

NC36 olhámos para os mapas do último mês, o de presenças, o do tempo e o calendário, e as crianças aperceberam-se de que estes estavam completamente preenchidos. Partindo daí, iniciou-se a discussão sobre o motivo que levava a que tal acontecesse. Apesar de repetirem várias vezes que estavam cheios e que precisávamos de fazer novos, demoraram algum tempo a verbalizar que tinha começado um novo mês (Excerto do Registo Diário nº26, 2 de novembro de 2016) // as crianças rapidamente se aperceberam que o mapa das presenças estava completo, referindo que o mês tinha acabado e ia começar um novo, explicando àqueles que iam chegando que «precisamos de um mapa novo» (Nota de Campo, 2 de dezembro de 2016)

NC37 Na ginástica, continuámos a preparação para o sarau. O SantO, que no início tinha muita dificuldade em equilibrar-se em cima da “minhoca”, tem estado mais seguro nesta parte do percurso, sem quase precisar da minha mão para o ajudar (Nota de campo, 13 de dezembro).

NC38 Hoje as crianças continuaram o treino do drible. A MI, que não conseguia concretizar o gesto na sessão passada, hoje continuou persistente e acabou por conseguir driblar a bola algumas vezes” (Nota de campo, 19 de janeiro de 2017).

NC39 O S. e o X. estiveram a brincar na casinha ao final do dia e convidaram-me para ir ver o que tinham montado. Tinham colocado os dois sofás lado a lado, com 2 bonecas sentadas em cada um deles, com vestidos. À sua frente estava uma mesa com um prato e alguma “comida”. Explicaram-me que estavam a fazer uma festa e eu perguntei porque é que a outra boneca, que estava no chão, não estava sentada também no sofá, ao que o S me responde «Ela não veio à festa, não gostámos da roupa que sobrou para ela, por isso não veio» (Nota de Campo, 13 de dezembro de 2016).

NC40 O GuiB e o FranM estavam a arrumar a casinha e o GuiB colocou um dos pratos dentro do “lava-loiças”. O FranM disse «Não, isso não é aí!», agarrando no prato e colocando-o dentro da estante” - Nota de campo, 12 de dezembro de 2016).

NC41 O AfS disse, a propósito da visita ao bairro: «Podíamos fazer anúncios para pôr na rua, para as pessoas saberem que não é para deitar lixo para o chão»” (Nota de Campo, 15 de novembro de 2016).

NC42 A N começou imediatamente a falar sobre o lixo que tínhamos encontrado nas ruas: «Havia cocó e muito lixo, e as pessoas não põem no caixote. Têm de pôr no caixote, senão fica sujo!»” (Nota de Campo, 15 de novembro de 2016).

NC43 A N e a MI estiveram a manhã toda na mesa dos jogos a fazer um puzzle (...) percebi que as discussões começavam porque ambas queriam colocar a mesma peça e, portanto, disse-lhes que se estavam a fazer o puzzle juntas, tinham de conversar para conseguirem fazê-lo até ao fim (...). Depois dessa intervenção, tentei manter-me atenta mais afastada, porque a dada altura, a sua discussão tornava-se num momento de riso, mostrando que iam resolvendo os pequenos conflitos sem precisarem da minha intervenção. (Excerto do Registo Diário nº35, 15 de novembro de 2016).

NC44 Ao realizar o Plano do Dia, as crianças disseram que era quarta-feira. Ao perguntar o que íamos fazer hoje, ninguém respondeu. Perguntei «Onde é que vemos o que vamos fazer durante o dia?» O AfS respondeu «Na agenda! (apontando para a agenda semanal). É dia de Animação Cultural!» (Nota de Campo, 7 de dezembro de 2016).

NC45 Perguntei ao FranM: «Já fizeste o desenho que querias fazer?» e ele respondeu «Sim, mas ainda não me inscrevi ali - apontando para o Mapa das Atividades - Ajudas-me?»” – Nota de Campo, 11 de janeiro de 2017).

NC46 Hoje na reunião da manhã, o V levantou-se imensas vezes, para tentar que o grupo o ouvisse porque estava ansioso para contar o que tinha feito ontem à noite. Pedi-lhe muitas vezes que se sentasse e esperasse pela sua vez” (Nota de Campo, 13 de janeiro de 2017).

^{NC47} Quando saí da casa de banho, estava a Va e quase todo o grupo cá fora, com a porta da sala encostada. Perguntei o que se passava e a Va disse: «Eles disseram que queriam fazer uma surpresa a todos». Passados uns instantes, abrimos a porta e aqueles que lá estavam dentro (GuiT, V, AfS, S, N, FranM) já tinham colocado a maior parte das mesas no lugar e, ao verem-nos entrar, gritaram «Surpresa!!» (Nota de campo, 17 de janeiro de 2017).

^{NC48} No início do dia, quando estávamos avaliar o Plano do Dia anterior e a escrever no Diário, o S disse que queria escrever no “Queremos”, afirmando «Quero fazer uma colagem sobre o filme d’ *A Bela e o Monstro*, por isso quero escrever aqui para depois fazermos» (Nota de Campo, 19 de janeiro de 2017).

ANEXO B – PORTEFÓLIO

Anexo B.1. Semana 1 (26 a 30 de setembro de 2016)

B.1.1. Registro Diário nº1, 26 de setembro de 2016

Hoje começou o novo estágio, num novo contexto, em jardim-de-infância (JI). Fomos recebidas pela coordenadora do JI, que nos mostrou todo o espaço da instituição. É um edifício grande, que conjuga as valências de creche e JI e, portanto, acolhe crianças dos 0 aos 6 anos. Existem 3 salas de JI e eu fiquei na sala 1, com a coordenadora. Assim que cheguei à sala, o grupo já estava reunido em volta das mesas todas juntas, no centro da sala, pronto a começar a reunião da manhã.

Nesta reunião da manhã, as crianças inscrevem-se, colocando o seu nome na tabela do “Contar, mostrar, escrever”, sozinhas, ou com a ajuda da auxiliar. Depois disso, cantam todos juntos a canção do Bom Dia, durante a qual é cumprimentada cada uma das crianças presentes e os adultos. Enquanto se realiza a reunião da manhã, vão chegando outros elementos do grupo com os familiares. Os pais entram com as crianças na sala, cumprimentam a educadora e assinalam a chegada à escola, no dossiê de registos de entradas e saídas das crianças.

Depois da canção do Bom Dia, realizam todos juntos o Plano do Dia, que a educadora escreve, indicando “O que fazer” e “Quem Faz”. Começam por anotar as atividades por terminar e depois conversam sobre as novas. No final do plano, segue-se o momento em que as crianças inscritas contam/mostram o que desejam, como por exemplo, as férias, festas de anos, brinquedos, roupas. Podem ou não escrever sobre o que partilharam com o grupo, com a ajuda da educadora. Quando se apercebe que determinadas crianças se recusam constantemente a escrever sobre as suas novidades, a educadora incentiva-os mais insistentemente para que o façam. Na reunião da manhã de segunda-feira, além de se marcar o dia no calendário, também se preenche o mapa de tarefas (“Limpar as mesas”; “Limpar os pincéis e o cavalete”; “Presidente”; “Assistente”, “Colocar as mesas”; “Alimentar os peixes”; “Distribuir os lanches”; “Marcar as faltas”; “Marcar o dia no calendário”; “Preencher o mapa do tempo”).

A educadora referiu que as reuniões costumam demorar algum tempo porque o grupo se mantém bastante irrequieto, principalmente porque brinca com os brinquedos que traz para mostrar ao grupo. Após a reunião, o grupo divide-se de acordo com as

tarefas a completar ou com os seus interesses. Hoje, alguns meninos juntaram-se à educadora para terminar um gráfico, enquanto outros marcavam as presenças com a auxiliar e outros brincavam nas diferentes áreas.

A meio da manhã, houve uma visita à sala. A educadora da sala 3 e 3 meninos vieram apresentar à sala 1 um projeto que tinham realizado sobre o Outono, partilhando informações como: “As folhas ficam cor-de-laranja e caem”, “É a estação que vem a seguir ao Verão”, “Está mais frio”, “Podemos comer castanhas assadas”. Terminada esta partilha, o pequeno grupo da sala 3 regressou à sua sala e o grupo da sala 1 encaminhou-se para o corredor, para vestirem os casacos e colocarem os chapéus e irem para o recreio, onde estavam os restantes grupos do JI. Eram cerca de 11h30 nesse momento e, por volta das 12h, todos os grupos voltaram para as suas salas.

Chegadas à sala, as crianças sentaram-se no tapete para ouvirem a educadora contar a história do “Capuchinho Vermelho”. A educadora começou por cantar uma música introdutória e depois contou a história sem suporte de livro, recorrendo a objetos icónicos para representar cada personagem (um capuz e uma cesta para a Capuchinho, uma touca para a avó...). No final da história, as crianças foram para a casa de banho, de onde saíam, já com as mãos lavadas, para o refeitório.

No refeitório, as crianças estão sentadas por salas e as mesas já estão postas pelos responsáveis dessa tarefa identificados do Mapa de Tarefas. A equipa do refeitório serve a comida e as educadoras entregam a comida às crianças. Às segundas, quartas e sextas, são as educadoras as responsáveis pelo momento do almoço, às terças e quintas, são as auxiliares de cada sala.

No final da refeição, as crianças mais novas são as primeiras a levantar-se das mesas, para se prepararem para dormir a sesta. Dirigem-se à casa de banho e depois para as suas salas, onde já foram desviadas as cadeiras e mesas e colocados os catres, com os lençóis. A sesta ocorre, normalmente, entre as 13h30 e as 14h30, hora de almoço da equipa responsável pelos almoços dos grupos. Acompanha o grupo na sesta a equipa não responsável pelos almoços do dia, no caso de hoje, as auxiliares.

Depois da sesta, as crianças vestem-se e vão à casa de banho. As mais velhas, que já não dormem, e que estiveram reunidas na sala 2 durante a hora da sesta, voltam a juntar-se ao grupo da sua sala. Neste momento, o grupo continua as tarefas do dia, até à hora do lanche. Às segundas-feiras à tarde, a educadora não está na sala, porque participa em reuniões relacionadas com o seu cargo de coordenadora, ficando assim a tarde destinada ao acabamento de trabalhos em falta com o apoio da auxiliar.

Voltam a ir todos para o refeitório e sentam-se nos mesmos lugares que ocuparam ao almoço, por volta das 16h. O grupo regressa à sala no final do lanche, para realizar a avaliação do dia, o Diário. Verificam se as tarefas planeadas foram ou não cumpridas e preenchem o mapa do “Gostámos/Não gostámos/ Fizemos/Queremos fazer”, referindo “O que fizemos”, “Gostámos”, “Não gostámos”. São registadas as participações das crianças, indicando o seu nome por baixo, mas também as dos adultos. Quando, na coluna do “Não Gostámos” se referem atitudes de determinada criança, é escrita apenas a inicial do seu nome.

A educadora saiu da sala às 17h, despedindo-se de cada uma das crianças e da auxiliar e, com ela, saí também, terminando o meu primeiro dia neste JI.

B.1.2. Registo Diário nº2, 27 de setembro de 2016

Hoje cheguei uns minutos mais cedo à instituição e percebi que as crianças de todas as salas permanecem na sala 3 até por volta das 9 horas, quando as suas educadoras as vão buscar e se distribuem pelas suas salas. No corredor, enquanto ia com as crianças para a sala, a educadora avisou que nesta reunião da manhã, ninguém teria consigo os objetos que queria mostrar ao grupo até ao momento do “Contar, mostrar, escrever” porque no dia anterior essa estratégia não tinha obtido resultados proveitosos. As crianças guardaram os brinquedos nos cabides (cada criança tem um cabide identificado no corredor) e foram para a sala.

Quando chegaram à sala, a sua tarefa foi colocar as cadeiras à volta da mesa para a reunião e ir marcando as presenças, com a ajuda da educadora. Num dos momentos em que se levantou para ir conversar com uma mãe, a educadora pediu ao AfS, um dos meninos mais velhos, para ajudar o Af a marcar a sua presença e foi muito interessante reparar que o AfS, como mais velho, sentiu a responsabilidade de o ajudar e que o Af aceitou a sua ajuda, provavelmente tão bem como aceitaria a da educadora.

À sala chegaram também algumas crianças da sala 2, até que chegasse a auxiliar que ficaria com eles, porque a educadora está a faltar. Depois de eles saírem da sala e de o grupo estar mais composto, sentaram-se todos à mesa para iniciar a reunião. A educadora falou com o grupo sobre a questão dos brinquedos e o porquê de ter tomado aquela decisão, explicando-lhes que precisam de escolher um brinquedo importante para eles e ser capazes de explicar porque decidiram apresentar esse objeto

ao grupo. Para que as partilhas passem a ser mais significativas, a educadora reduziu, combinando com as crianças, o número de inscrições no “Contar, mostrar, escrever” de 10 para 3. Depois cantaram a canção do Bom Dia e escreveram o Plano do Dia. No final da reunião, comecei a pensar sobre a dificuldade que é dirigir este momento, sendo capaz de envolver as crianças e dar-lhes espaço e tempo para falar, mas sem perder o controlo do tempo e do próprio grupo. É realmente uma dinâmica que exige uma excelente capacidade de gestão do ambiente.

Depois da reunião da manhã, e por ser terça-feira, ocorreu a sessão de expressão motora, com uma professora da Câmara Municipal. As crianças vão todas para o ginásio até por volta das 10h30. O jogo principal da sessão de hoje foi o Jogo do Mata e não foi muito fácil para algumas crianças. Alguns meninos, depois de serem atingidos com a bola e terem de se sentar no banco porque tinham “morrido” começaram a chorar, contrariados com esta opção. Além disso, na primeira forma do jogo, em que as equipas estavam em dois campos em lados opostos, a maioria das crianças não percebeu que não podia passar para o campo adversário, correndo atrás da bola em qualquer momento e em qualquer direção.

No regresso à sala, as crianças sentaram-se todas à mesa e enquanto a auxiliar descascava a fruta, a C distribuía-a pelo grupo. Depois de comerem, cada um realizou as atividades que tinham planeado – ilustrar a ata da reunião de conselho da semana anterior, escrever e ilustrar as notícias das férias, fazer desenhos sobre a sessão de expressão motora, terminar as cortinas para o fantocheiro. Por volta das 11h30 arrumaram a sala, empilhando as cadeiras, e dirigiram-se para o recreio.

Estes primeiros dois dias não foram muito fáceis. Primeiro que tudo, o último estágio que realizei foi em contexto de berçário, onde existe uma dinâmica bastante diferente, mais tranquila. Contudo, a maior dificuldade não é a agitação ao longo do dia, mas sim a minha integração no grupo, sem que seja demasiado intrusiva. Não senti que estranhassem, a minha presença, ainda que algumas crianças tenham parado ontem, assim que me viram na sala, para olhar para mim. A maior dificuldade é realmente estar com as crianças e tentar conhecê-las e entendê-las, principalmente porque, como na maior parte das vezes ainda não interagem, por sua iniciativa, comigo, sinto que não tenho o direito de me tentar integrar nas suas brincadeiras.

Por outro lado, ocorrem situações de pequenos conflitos entre as crianças ou quando as crianças têm de seguir regras e não o fazem em que não sei como agir. Sinto que é minha obrigação contribuir para manter o bem-estar de cada criança e um

ambiente relativamente calmo na sala, mas ao mesmo tempo sinto que o pouquíssimo tempo que passei com o grupo me impede de impor regras ou dar conselhos.

Tem sido igualmente complicado integrar-me nas tarefas, pelo que passo a maior parte do tempo a brincar, ou a tentar brincar, com alguns grupos. Isto porque as tarefas decorrem de projetos ou atividades iniciados anteriormente e sobre os quais eu não conheço o suficiente para apoiar as crianças. Ainda assim, e apesar de ir brincando, vou tentando perceber as dinâmicas em algumas das tarefas realizadas com a educadora e a auxiliar: as crianças parecem ter espaço para tomar decisões e é-lhes dada oportunidade para completarem as tarefas autonomamente, sempre que consigam, mantendo-se o incentivo e o acompanhamento a cada uma delas.

Todas estas dificuldades, embora me pareçam completamente compreensíveis dada a situação, muito recente, fazem-me sentir que ainda não encontrei o meu lugar na sala. Parece-me que o melhor a fazer é continuar a tentar relacionar-me com todos, para compreender o que posso fazer e como fazê-lo, sem deixar que alguém se sinta desconfortável com a minha presença e interação.

B.1.3. Registo Diário nº3, 28 de setembro de 2016

Quando cheguei à sala do acolhimento, aproximei-me do SantO e do GuiT que estavam a brincar com uma viola e um dinossauro e eles começaram logo a conversar comigo, mostrando os brinquedos que tinham. O GuiT falou bastante sobre os dinossauros, revelando um grande interesse no tema e, logo depois, quando o SantO trouxe uns animais de pano, estivemos a conversar sobre algumas características dos cavalos e das vacas.

Seguimos para a sala 1 com a educadora, organizámos a sala para a reunião, acolhemos alguns meninos e meninas da sala 2 e quando eles se foram embora, iniciou-se a reunião da manhã. Foi um momento bastante mais tranquilo do que as reuniões anteriores, durante o qual o grupo se mostrou participativo, mas capaz de escutar os outros. O GuiT falou sobre o seu T-Rex, o S mostrou os pacotes de pipocas e os doces que trouxe para partilhar com todos e o SantO tocou viola para todos.

No final da reunião, todos se dividiram pelas tarefas planeadas e eu fiquei a marcar as presenças com aqueles que ainda não o tinham feito. O AL ficou perto de

mim o tempo todo, a ajudar quem vinha marcar a presença e demonstrou reconhecer todos os nomes que existem no mapa das presenças.

Quando todas as crianças já tinham marcado a presença, fui até à mesa onde a C, a Le e o AfS estavam a desenhar nos seus cadernos – cada criança tem um caderno onde pode desenhar sempre que lhe apetece. A C pediu-me que a ajudasse a desenhar um telhado na sua casa porque ela não sabia como fazê-lo. Eu disse-lhe que podíamos tentar juntas e acabámos por desenhar vários prédios, até à hora do recreio. Nesse tempo, também conversei com a Le e com o AfS sobre os seus desenhos e, entretanto, o AL juntou-se a nós, com o seu caderno e começou a desenhar também.

Num dos desenhos que fez, referiu que aquilo que tinha acabado de desenhar era um gelado, mas pequeno. Virou a folha e desenhou um gelado maior. Virou a folha novamente e repetiu o desenho sucessivamente, até que acabou por ficar com 5 gelados grandes desenhados, todos em folhas diferentes. Tentei conversar com ele, para que ele me dissesse quem estava a comer o gelado, ou para contarmos os gelados, de modo a que ele parasse de repetir o mesmo desenho. Sinceramente, não sei se agi bem, ou se deveria tê-lo deixado continuar, mas senti que o desenho acabaria por perder significado, por ele o ter desenhado tantas vezes. Talvez esteja errada e a repetição do desenho fosse o que realmente lhe desse maior significado. Depois de alguma conversa, ele decidiu pintar o desenho de algumas cores, referindo, sempre que introduzia uma nova cor, o sabor que lhe estava associado – rosa para o morango, castanho para o chocolate, preto para o caramelo.

Ao aproximar-se a hora do recreio, as crianças começaram a arrumar a sala. A educadora, ao ver a desarrumação da área da casinha, decidiu tirar uma foto, que lembrará o grupo do estado a que a casinha, durante a brincadeira, não deve chegar. Quando conversei com a educadora, ela referiu que, apesar de em anos anteriores sentir que os grupos (que integravam crianças do atual grupo) até conseguiam brincar de modo organizado, este ano isso tem sido uma tarefa difícil. A brincadeira nesta área tem causado bastante desorganização dos materiais e, na hora de arrumar a sala, este espaço tem sido dos mais complicados de gerir. Referiu que tem tentado encontrar soluções diferentes, mas que a atual ainda não é a mais apropriada.

No recreio, as crianças brincaram nos escorregas, na casinha, andaram de triciclo e utilizaram os brinquedos que trouxeram de casa. O D brincou todo o tempo com uma espada trazida pelo V e teve de ser avisado várias vezes, de que não poderia bater com ela nos amigos. Ele, sendo muito forte, nestas brincadeiras em que se

envolve bastante, parece ter dificuldade em medir a força, o que coloca alguns dos colegas em desconforto.

Ao regressar à sala, reunimo-nos em roda, sentados no chão, para recontar a história do Capuchinho Vermelho, recorrendo às diferentes fases da história escritas e ilustradas por dois grupos diferentes (resultado da atividade realizada na terça-feira à tarde). Depois disso, o objetivo seria distribuir pelos dois grupos os papéis das personagens da história para que esses dois grupos realizassem um teatro à tarde. Esta tarefa não foi propriamente fácil porque a maior parte do grupo não esteve atento durante a distribuição e porque surgiram alguns conflitos na atribuição de personagens. A educadora terminou por ali a atividade e encaminhou as crianças para a casa de banho e, de seguida, para o refeitório.

No refeitório, houve um momento complicado para mim com o GuiG. Ele não estava a comer a sopa e, por isso, aproximei-me e pedi-lhe para começar a comer (estava confiante em pedir-lhe isto porque na segunda-feira reparei que ele era capaz de o fazer sozinho). Ele abanou a cabeça e disse “pa” rindo-se. Eu voltei várias a dizer-lhe para comer e ele repetiu o gesto e o som. Percebi que me estava a tentar desafiar, mas eu precisava de ajudar noutra mesa, portanto disse-lhe que ia a outra mesa, mas que quando voltasse queria que ele já tivesse comido alguma sopa. Quando regressei, ele continuava sem comer. Disse-lhe para pegar na colher e comer e ele repetiu o “pa”. Olhei para ele e disse-lhe que estava a ficar muito triste com a sua atitude, porque ele tinha de comer e não estava a ser capaz de ouvir o que eu lhe dizia. Depois ele olhou para mim, olhou para a sopa e ficou muito quieto. Eu perguntei-lhe se ele ia comer a sopa e ele abanou a cabeça, afirmando. Como não se mexeu, perguntei se o conseguia fazer sozinho ou se precisava de ajuda. Ele disse que precisava de ajuda e, assim que comecei a ajudá-lo terminou a sopa toda bastante rápido. Foi difícil de gerir este momento porque não tinha a certeza sobre como agir, especialmente porque senti que ele me estava a testar. Parece-me que a minha estratégia resultou, dizendo-lhe o que esperava dele e explicando como me sentia por ele não ouvir o que lhe dizia, mas acabou por demorar algum tempo. Além disso, talvez não tenha sido o mais correto afastar-me durante o momento “crítico”, mas quando existem outras crianças que precisam de ajuda nem sempre é fácil mantermo-nos com a mesma durante muito tempo.

Depois do almoço fui ajudar na sala, no início da sesta. Quando regressei após o meu almoço ainda estavam todos a dormir, mas a auxiliar disse que alguns tinham

praticamente acabado de adormecer. Começou por levantar as persianas e depois colocou música animada e foi acordando alguns. Com a ajuda de outra auxiliar fomos encaminhando o grupo para a casa de banho, ajudando-os a vestir e calçar e arrumando os catres, cada um separado de outro pelo saco de plástico correspondente a cada criança, com os respetivos lençóis.

Quando todos estavam levantados e os catres todos arrumados, fizemos uma roda e esperámos que a educadora regressasse da hora com os finalistas – durante a sesta, os finalistas reúnem-se numa sala com as educadoras para trabalharem, maioritariamente, na articulação com o primeiro ciclo, dada a aproximação da sua integração no ensino básico. Assim que regressou, organizou com as crianças para quem tinham sido definidos os papéis das personagens o espaço e os materiais a utilizar. Apresentaram ao grupo o seu teatro da “Capuchinho Vermelho”, em que a educadora era o narrador e ia ajudando algumas personagens com as falas. Depois do primeiro teatro completo, muitas crianças do grupo que tinha assistido quiseram participar também e acabaram por fazer-se mais duas encenações.

Durante a escolha dos personagens para a segunda vez da representação, a educadora tinha conversado com o FranM e disse-lhe que fariam uma terceira representação e que nessa ele poderia ocupar o lugar que desejava. No entanto, no momento em que se decidiu quem participava na terceira representação, o FranM ficou de fora e começou a chorar, gritando. A educadora aproximou-se e explicou-lhe que ele tinha ficado de fora porque durante a apresentação anterior não tinha conseguido ficar calmo e não tinha prestado atenção aos colegas e outros meninos, que também queriam participar, tinham sido capazes de o fazer. O FranM protestou, agitando os pés e continuou a chorar. A educadora conversou com todo o grupo sobre a regra “Quem não cumpre, não escolhe”, afirmando que gosta que cada menino ou menina decida em que participar e como, mas quando não se portam bem, quando não cumprem as regras estabelecidas em grupo, perdem esse direito.

Depois deste momento, fizeram a avaliação do Plano do Dia de terça-feira e de hoje. De seguida, disse que quem se mantivesse sentado e tranquilo, receberia uma estrelinha, até porque os teatros tinham corrido bem e ela estava orgulhosa de todos. A estrelinha é uma estrela desenhada na mão de uma criança que está de parabéns e é uma prática regular no JI. Assim, qualquer pessoa de qualquer sala reconhece a “estrelinha” como uma prova de boas atitudes de uma criança, que se sente extremamente orgulhosa de conseguir este feito.

Hoje o dia foi bem diferente, ou pelo menos, senti-me já muito diferente. Senti que as crianças já me vão procurando, quer seja para brincar ou para as ajudar com algo. Além disso, o crescente conhecimento da rotina deixa-me mais confortável e segura no que vou fazendo e dizendo. Apesar das muitas dúvidas em relação ao modo mais correto de agir, começo a encontrar assertividade quando me dirijo às crianças e isso leva-me a sentir mais capaz de participar nos diferentes momentos.

B.1.4. Registo Diário nº4, 29 de setembro de 2016

Hoje a reunião da manhã correu bem, as crianças estiveram participativas, mas relativamente calmas. Depois da reunião, dividiram-se entre as áreas e alguns completaram algumas tarefas. Alguns estiveram com a educadora a terminar o fantocheiro, outros fizeram colagens a partir de recortes de revistas, outros desenharam nos cadernos, outros estiveram a brincar com plasticina, ou nos jogos de chão ou, ainda, na casinha.

Na sessão de expressão motora com a professora M. aqueceram com uma corrida à volta do espaço, que hoje foi muito mais organizada do que na terça-feira. Conseguiram manter-se muito tempo em fila e ocupar o espaço todo. Depois do aquecimento, a professora propôs a realização de estafetas. Dividiu as crianças em 4 filas, tentando manter as equipas equilibradas, em termos de idades, tamanhos ou de acordo com os seus conhecimentos acerca das habilidades motoras de cada uma. Depois explicou as regras e exemplificou. Quando pediu para começarem, muitas crianças começaram a correr sem ser a sua vez. Recomeçámos o exercício várias vezes para que as crianças fossem compreendendo o objetivo real da atividade. Foi uma boa estratégia porque no final, algumas crianças que não tinham compreendido o jogo inicialmente, mostraram perceber melhor as regras, no entanto, algumas crianças queixaram-se porque não chegaram a correr pela sua equipa.

O momento do relaxamento correu bem, já que muitas das crianças foram capazes de se manter deitadas, calmas e sem fazer barulho. Depois o grupo encaminhou-se para a sala e seguiu-se um momento de comunicações – existe na sala uma tabela destinada às Comunicações, em que as crianças se podem inscrever, indicando o seu nome e a data, sempre que desejem partilhar algo com os colegas. No final da manhã, algumas crianças que tinham feito colagens foram incentivadas a apresentar os seus trabalhos e inscreveram-se.

Apresentaram as suas colagens a C, a Le e a La. Depois de terminarem a sua partilha, os colegas podem fazer comentários. Por exemplo, o S disse que o trabalho da C estava muito bonito e que ela estava de parabéns porque se tinha esforçado. Aqueles que comentam são escolhidos, de entre os que desejam falar, por aquele que comunica, o que demonstra que a vez das crianças pode ser gerida por elas próprias, sem que o adulto tenha de ter um papel preponderante.

O almoço de hoje foi, no geral, muito difícil, uma vez que a maioria das crianças não gostou da comida e demoraram bastante tempo a terminar o almoço e algumas chegaram mesmo a recusar-se a comer. A educadora explicou-me que tentam sempre que as crianças comam o suficiente para ficarem bem, sem fome. Nos casos em que se apercebem que a criança não gosta mesmo da comida, tentam não insistir tanto. Claro que o mesmo não acontece quando uma criança se recusa constantemente a comer.

No momento da sesta, aqueles que não dormem estiveram a continuar um trabalho sobre as emoções, mostrando através do desenho como se sentiam. Depois explicavam à educadora o seu desenho e ela escrevia o que lhe era dito.

Quando todo o grupo da sala 1 JI já estava reunido, fizeram a avaliação do Plano do Dia e preencheram o Diário e, enquanto o faziam, uma auxiliar veio perguntar ao grupo se gostariam de lanchar no recreio, em vez de o fazerem no refeitório como acontece habitualmente. As crianças aceitaram e ficaram bastante entusiasmadas. Assim, no final da reunião, foram todas para o recreio para lanchar. Depois do lanche, brincaram algum tempo no recreio e voltaram para a sala, onde brincaram como desejaram.

Durante o dia de hoje, senti muita dificuldade lidar com o D. Senti que ele não me ouvia, ou que mesmo ouvindo o que lhe dizia, não respeitava os meus pedidos. Sempre que pedia para ele fazer qualquer coisa, por exemplo marcar a sua presença, ele recusava-se e chegou, em alguns momentos, a quebrar as regras, quando bateu com os pés na mesa, ou empurrou um menino.

Ainda não criei uma relação com ele, porque ainda não consegui encontrar a forma mais fácil de chegar até ele e isso dificulta a nossa interação – como ele não interage espontaneamente comigo e muitas vezes não reage às minhas tentativas de interação, os momentos em que acabamos realmente por interagir são aqueles em que lhe faço pedidos diretos (que ele pode não gostar de cumprir) ou quando ele contorna as regras e eu tento acalmá-lo ou explicar-lhe porque o que ele fez está errado, o que

torna a relação muito tensa. Tem sido algo frustrante lidar com a sua recusa e o seu afastamento, porque me fazem sentir incapaz de estabelecer uma relação com ele.

B.1.5. Registo Diário nº5, 30 de setembro de 2016

Na reunião de hoje, no momento do “Contar, mostrar, escrever”, o S mostrou a sua trotinete do Homem-Aranha, que trouxe para brincar com os amigos no recreio. O Af contou que tinha visto uma escavadora à entrada da escola e o grupo conversou sobre o que estariam a fazer ali, referindo que estavam a levantar o chão, a destruir algumas coisas para depois construírem outras. O Af escreveu, mais tarde, a sua notícia e ilustrou-a. No final da reunião, o GuiT mostrou um objeto que tinha encontrado essa manhã perto de sua casa. O objeto passou por todos e alguns partilharam algumas ideias sobre o que seria. Como não chegaram a nenhuma conclusão concreta, identificaram-no como um “Objeto Mistério” – a educadora colou-o numa folha, escrevendo as hipóteses apresentadas pelo grupo sobre o que seria: azeitona, caroço, *chocapic*, cocó, pedra, pedaço de uma árvore. Depois colou-se a folha na porta da sala, para que quem quisesse pudesse acrescentar outras hipóteses e mais tarde, o grupo pudesse investigar. Terminaram a reunião com a realização do Plano do Dia.

Após a reunião, as crianças estiveram a brincar. Eu sentei-me com a C que me pediu para terminarmos juntas o desenho que tínhamos começado na quarta-feira. Passado algum tempo, o grupo das crianças de 2 e 3 anos foram para o ginásio assistir a uma apresentação realizada pela mãe de uma menina da sala 3 JI. Estiveram a ouvir alguns instrumentos, a cantar algumas canções e a dançar. Depois foi a vez dos mais velhos, de 4 e 5 anos, irem assistir a apresentação enquanto os mais novos brincavam no recreio. Quando os mais velhos terminaram a atividade, juntaram-se todos no recreio, de onde foram diretamente para o almoço.

Conversei com a educadora sobre o FranM e ela disse-me que ele demonstra uma grande dependência afetiva do adulto, não sendo capaz de interagir apropriadamente com os pares, nem de participar nas atividades. Já tinha sentido esta vontade de proximidade em relação a mim e começo a tentar evitar uma proximidade excessiva. Tento não me colocar muito perto dele nas reuniões e procuro criar mais espaço entre nós nos momentos de brincadeira livre, não o procurando, como faço com outros meninos e meninas.

Na sexta, no momento de dormir, algumas crianças pedem para ter os brinquedos que levaram para a escola nesse dia. A educadora, quanto todos se mostraram calmos, entregou a cada criança o brinquedo pedido, lembrando-os que não devem brincar com eles naquela altura. Esta atitude permite que as crianças se sintam mais calmas por terem o seu brinquedo e ao mesmo tempo responsabiliza-as pelo seu comportamento, já que devem manter-se tranquilas e dormir, não aproveitar a oportunidade para brincar.

No tempo dos finalistas, fomos todos para o ginásio para realizar um jogo de cooperação. Cada criança tinha uma folha, a sua ilha, no início do jogo, mas ao longo do jogo foram-se perdendo ilhas. No entanto, nenhuma pessoa podia ser deixada no “mar”, tendo assim o grupo de cooperar para assegurar que todos podiam ser salvos.

O verdadeiro objetivo do jogo era compreender a importância de ajudar os outros e porque o devemos fazer, temas abordados numa reflexão conjunta no final do jogo.

Quando os finalistas regressaram à sala, o grupo estava pronto para começar a reunião do Conselho, concretizada todas as sextas-feiras e relativa a toda a semana. Nesta reunião, começa-se com a avaliação do Plano do Dia. Depois passa-se ao preenchimento do Diário, se existirem novas entradas em qualquer uma das colunas. Depois de se certificarem que o Diário está completo, lêem-se tudo o que lá está escrito, conversando-se sobre todos os tópicos. Por exemplo, ao ler a coluna do “Não Gostámos” são esclarecidas algumas situações de conflito que possam ter sido enunciadas, podem lembrar-se algumas regras da sala ou construir-se outras. No final da reunião, escreve-se a ata da reunião, em que se descreve um resumo da semana e se faz um plano geral da semana seguinte. Hoje, a partir deste plano, construído com base no “Queremos Fazer”, escreveu-se um convite a um grupo da creche, para que na terça-feira alguns meninos e meninas fossem à sua sala apresentar o teatro da “Capuchinho Vermelho”.

Hoje tentei uma nova abordagem com o D. Tentei manter-me mais afastada dele, mesmo quando se tratava de uma situação de desrespeito pelas regras, deixando a tarefa de o chamar a atenção para a educadora e a auxiliar. Consegui interagir com ele algumas vezes, em momentos calmos. Por exemplo, logo de manhã, para marcar as presenças, fui ter com ele e pedi-lhe que fosse marcar a sua presença. Ele disse que não. Eu estiquei a caneta verde e disse-lhe que ele podia ir sozinho, que eu não precisava de ir com ele se ele não quisesse. Ele não respondeu. Eu perguntei: “Queres ir sozinho? Eu não vou contigo.” e ele acenou. Entreguei-lhe a caneta e ele levantou-se

e foi marcar a presença, enquanto eu me mantive um pouco afastada, mas atenta. Ele conseguiu identificar o seu nome na lista, mas teve dificuldade em seguir a linha. A educadora, que estava por perto e reparou, ajudou-o e quando terminaram, ele olhou para mim e eu sorri.

Não sei se dar-lhe a opção de marcar a presença sem mim foi a melhor opção, mas no momento pareceu-me uma forma de levá-lo a cumprir a tarefa sem o constranger ou sem que ele se sentisse obrigado a interagir comigo. Todos temos de aprender a interagir mesmo com quem não queremos, mas dada o estado na nossa relação, ou da nossa não relação, pensei que seria melhor dar-lhe o espaço que ele necessita em relação a mim, sem que a minha presença o impeça de cumprir as suas obrigações como parte de um grupo.

Apesar de no dia de hoje o D. ter estado, no geral, visivelmente mais calmo, esta atitude parece ter tido algum efeito positivo em si, dado o que ocorreu no final da sesta. Quando se estava a vestir o V perguntou “Calças-me?”. Eu pedi-lhe que acabasse de se vestir e que depois o ajudaria. Entretanto o D. começa a repetir a pergunta do V e eu, que estava a ajudar o AL pensei que seria uma brincadeira. Quando olhei para ele, reparei que estava sentado na cama, com metade do sapato enfiado no pé, a olhar para um livro. Perguntei: “D., precisas de ajuda para te calçares?”. Ele parou de repetir a questão e acenou e, portanto, aproximei-me e calcei-o.

Foi importante para mim, depois do dia de ontem, em que me senti bastante frustrada com a situação com o D., ter sido capaz de manter a calma e encarar com um novo olhar este desafio. Pensei sobre o melhor modo de ultrapassar as dificuldades e tentei uma nova estratégia que parece ter obtido melhores resultados. A minha grande dúvida é como é que será quando começar, gradualmente, a interagir com o D. em todos os momentos, mais calmos ou mais agitados, em que preciso de ser mais firme.

B.1.6. Reflexão Semanal nº1 (26 a 30 de setembro de 2016)

Esta semana revelou-se um início algo difícil para mim neste estágio em jardim-de-infância. Primeiro que tudo, foi a adaptação a um espaço, uma equipa, um grupo de crianças, que nunca é fácil porque o desconhecido nunca nos faz sentir seguros. Também o contacto com um modelo pedagógico específico, o Movimento da Escola Moderna (MEM), concretizado com crianças do jardim-de-infância, se demonstrou uma

novidade, principalmente em relação à dinâmica de sala. Parece-me, assim, importante refletir sobre o processo de adaptação que vivi esta semana a um ambiente que será parte da minha vida nos próximos quatro meses.

Uma das grandes dificuldades que senti foi no início de uma relação com as crianças. Como os grupos estão bastante habituados a ter adultos na sala, estagiários de diversas instituições ou visitantes, a minha presença foi quase indiferente para eles. Não me procuravam muito, principalmente se a educadora ou a auxiliar estivessem disponíveis para os ouvir ou para os ajudar a responder aos seus pedidos ou necessidades. Tentei aproximar-me das crianças através da brincadeira, mas acabei por vivenciar alguns momentos em que as crianças recusavam a minha presença ou participação.

Foi especialmente difícil encontrar um equilíbrio entre demonstrar carinho e disponibilidade para a brincadeira e a necessidade de intervir em momentos mais tensos. A procura deste equilíbrio fez com que me sentisse bastante desconfortável durante os primeiros dias, já que precisava de me aproximar de cada elemento grupo, mas, ainda assim, manter uma postura de educadora, capaz de interceder quando alguém quebrava as regras. Este equilíbrio é extremamente importante para construir uma relação significativa com o grupo, em que eu possa ser reconhecida como um elemento participativo e influente na sala e não apenas como mais uma pessoa com quem podem brincar.

Ainda que a relação com cada criança ainda não esteja verdadeiramente estabelecida, parece-me que este processo tem resultado, que nos tem dado oportunidades para nos conhecermos e aprendermos sobre o melhor modo de interagirmos.

Outro tema que me colocou numa posição desconfortável foi a rotina, muito específica do MEM e bastante diferente de todas as que já tinha experienciado. Viver esta manhã, que começa com uma reunião em que o dia é planeado em conjunto com as crianças, ou a tarde em que o dia é avaliado por todos, é uma novidade para mim. É tão gratificante compreender que aquilo que estou acostumada a ouvir: “As crianças são capazes!” é uma absoluta verdade. Claro que, especialmente no início do ano, com a adaptação a um novo grupo, a participação de algumas crianças não é tão frequente como a de outras. Mas, juntamente com os adultos da sala, o grupo consegue planejar o seu dia, refletir sobre o que é necessário fazer, aperceber-se das tarefas a concretizar,

reconhecer-se como parte de um grupo com interesses diferentes, avaliar o que foi feito e pensar sobre o que gostariam de fazer, partindo do que vivem.

A autonomia que é concedida às crianças, não só na escolha das tarefas a concretizar, no acesso aos materiais, no manuseamento dos materiais, na deslocação pela sala e pela instituição, no contacto com outras salas, cria uma dinâmica interessante de se ver, em que cada elemento do grupo é reconhecido como ator social, como capaz de influenciar todos os outros.

Esta dinâmica, no entanto, pareceu-me bastante difícil de gerir. A autonomia das crianças e os diferentes projetos e vivências que vão ocorrendo na sala cria situações em que os adultos precisam de se “desdobrar” para conseguir, por exemplo, acompanhar todas as conquistas, ajudar na gestão de conflitos ou para orientar as crianças na gestão do tempo, do espaço e dos materiais.

Esta rotina, em que está sempre algo a acontecer levou-me a sentir incapaz de acompanhar tudo em alguns dias. No entanto, à medida que me fui familiarizando com os diversos momentos do dia, fui-me apercebendo das atitudes e comportamentos relacionados com cada um e, por isso, fui sendo capaz de descontrair e de me sentir mais confortável com a rotina.

Como primeiro impacto, o que se destaca na minha primeira semana num JI que segue um modelo pedagógico como o MEM, é a previsão de que este estágio vai ser realmente difícil. Toda a semana foi um verdadeiro desafio e parece-me que toda a minha experiência em JI o será. Contudo, tendo em conta que é partindo dos desafios que encontramos que realizamos as aprendizagens mais significativas, estas novas vivências são aquelas que mais me ensinam. Sem experiências desafiadoras com certeza não evoluiria e, portanto, este tempo em JI não faria sentido no meu percurso. Venham mais desafios porque eu ainda tenho muito que aprender.

Anexo B.2. Semana 2 (3 a 7 de outubro de 2016)

B.2.1. Registo Diário nº6, 3 de outubro de 2016

No começo da nova semana, que coincide com o início do mês de outubro, a reunião da manhã foi um pouco diferente. Ainda não existiam alguns mapas da sala como o mapa das inscrições para o “Contar, mostrar, escrever” e, portanto, todas as crianças que desejaram, puderam partilhar algo com o grupo. Por exemplo, a A levou uma bolota que tinha apanhado a caminho de casa. A educadora conversou com as crianças sobre o objeto e chegaram à conclusão de que o objeto era uma bolota, um dos alimentos dos esquilos e dos porcos. Depois conversaram sobre o que poderiam fazer com ela e decidiram colocá-la na área das ciências, para que pudessem realizar alguns registos (“O que vemos”, “O que sentimos”, “O que cheiramos”...).

No final da reunião distribuíram-se as tarefas para a semana. O presidente da semana voluntaria-se e depois o grupo deve aprovar que seja esse candidato a assumir a tarefa. A educadora pede que o grupo justifique o porquê de concordar com o candidato e, ainda que as justificações sejam muitas vezes provocadas pela equipa, parece-me importante mostrar às crianças que as suas escolhas devem ter um propósito e não apenas depender da amizade com o candidato. Na distribuição, a educadora tenta que as tarefas não sejam realizadas sempre por um grupo específico, incentivando outras crianças, menos participativas por iniciativa própria, a assumir algumas das responsabilidades. Assim, dá para compreender o motivo de as tarefas não serem sorteadas, como já vi acontecer em alguns contextos – este método, de negociação, permite assegurar que todos participam, sem deixar essa possibilidade ao acaso.

Durante a manhã, continuaram-se os registos do pequeno-almoço – as crianças procuram em revistas e panfletos imagens daquilo que habitualmente comem ao pequeno-almoço, recortam as imagens e colam-nas numa folha onde é escrita a legenda, eg. “Eu como cereais”. Considero esta atividade bastante interessante porque aproveita os hábitos das crianças para as fazer contactar, não só com imagens e palavras nos panfletos, mas também com materiais, como as tesouras e a cola, que habitualmente não se incluem nas escolhas mais frequentes das crianças em tempo de atividades nas diferentes áreas. Estes aspetos conjugados com o facto de a ideia da própria atividade ter surgido a partir de uma conversa entre as crianças sobre os seus pequenos-almoços torna-a uma aprendizagem mais significativa.

Enquanto isso, a educadora esteve com algumas crianças a organizar os novos mapas da sala – no mapa do tempo e no calendário, descobrem juntos em que dias calham os fins-de-semana e nesses dias, desenham uma casa, para mostrar ao grupo que não se vem à escola. Depois, no calendário, conversam sobre algumas atividades que já estejam planeadas ou dias importantes e a educadora regista-as, por exemplo, o Dia das Bruxas ou aniversários de crianças do grupo.

Também se preparou o mapa das presenças. A auxiliar pintou os dias de fim-de-semana e depois escreveu os nomes das crianças na primeira coluna, por ordem alfabética. No entanto, deixou em branco alguns espaços, correspondentes aos das crianças que sabem escrever o seu nome e chamou-as para escreverem. Depois afixaram-se todos os mapas no seu lugar.

Pelo que percebi hoje, durante a realização do Plano do Dia, todas as segundas-feiras, no tempo depois do recreio e até que seja hora de almoço, é o momento em que a educadora dinamiza uma história. Hoje isso não aconteceu porque os grupos ficaram no recreio até à hora de almoço e foram de lá diretamente para a casa de banho e depois para o refeitório.

Após o almoço, seguiram para a sesta. No final da sesta, quando cheguei à sala, só a N estava acordada. Depois de ir à casa de banho e de se vestir, perguntou se podia brincar. A auxiliar disse-lhe que ainda não podia brincar, mas que podia ir acordando os outros meninos e meninas. Ela assim o fez, tentou acordar alguns, mas como parecia não resultar, começou a tentar vesti-los. A Da, por exemplo, quando se levantou, já estava completamente vestida. Foi engraçado ver a sua vontade em ajudar e o modo como tentava vestir cada um dos que não se levantava quando ela os chamava.

A auxiliar pediu-me para verificar se a A tinha feito xixi e eu vi que sim. Levantei-a e levei-a para a casa de banho para a trocar, com ela ainda ensonada e com dificuldades em manter os olhos abertos. A auxiliar explicou-me que quando ela demora mais tempo a acordar, tem de ser acordada para que esta situação não aconteça. Depois de trocarmos uma criança, colocamos a sua roupa suja num saco, no seu cabide, para que os pais possam levá-la para casa.

Quando estavam todos prontos, a sala arrumada e o grupo reunido, o GuiT e o AfS realizaram uma comunicação sobre uma construção que tinham realizado com a garagem e vários animais. Mostraram a construção aos colegas, explicando como organizaram a divisão dos animais. Depois algumas crianças comentaram a

comunicação, referindo o que tinham gostado mais e porquê, ou porque não tinham gostado.

Seguiu-se a avaliação do Plano do Dia e a conversa sobre o Diário – a MI, a La e a C referiram ter gostado das brincadeiras que fizeram nesse dia com as amigas, o GuiT afirmou não ter gostado de uma atitude do GuiB – conversou-se sobre a situação e o GuiT, depois de ter desculpado o GuiB, decidiu não escrever sobre isso no Diário. Assim, deu para me aperceber que o Diário tem realmente uma influência nas crianças, que mostram compreender que ali se registam as situações desagradáveis que sentem que ainda não resolveram. Além disso, as crianças cujas atitudes são referidas no Diário, na coluna do “Não Gostámos”, sentem-se responsabilizadas pelos seus comportamentos.

Hoje apercebi-me que ainda não tinha falado em nenhum registo diário sobre o GuiB e parece-me importante pensar sobre o seu comportamento. Ele não consegue estar sossegado por um tempo prolongado, está sempre muito irrequieto. Quando não está a falar ou a brincar com amigos, por exemplo, nas reuniões da manhã, entretém-se a brincar com as mãos ou com as costas das cadeiras. Pelo modo como está em grande grupo, percebe-se que, na grande maioria das vezes, não está a prestar atenção ao que se passa. Quando é chamado à atenção, começa imediatamente a “choramingar”, mostrando-se desagradado com as “repreensões”. Fica frustrado quando é afastado da mesa, nos momentos em que o seu comportamento perturba realmente o grupo, mas rapidamente se distraí, entretendo-se, até ser novamente chamado à atenção pela equipa, quando tenta sossegar novamente.

Conversei com a educadora sobre algum caso particular a ter em conta e ela disse-me que se mantinha atenta a ele, que já desde o ano passado se mostra constantemente irrequieto e desconcentrado. Além disso, referiu que algumas crianças têm tido uma vida difícil e vivem num contexto em que não são muito estimuladas e, portanto, precisam de adultos que as apoiem, de muito carinho e estímulo.

B.2.2. Registo Diário nº7, 4 de outubro de 2016

Hoje estiveram todas as crianças do grupo na sala, algo que já não acontecia há uns dias. Começaram a manhã a arrumar a sala – colocam-se as cadeiras à volta da mesa, os tapetes, as almofadas e o cavalete nos sítios certos (costumam estar em cima

da mesa por causa da limpeza). Este hábito de arrumar a sala levanta uma questão que me tem incomodado. É sem dúvida um modo de envolver as crianças na organização do espaço, de as levar a compreender as diferentes funcionalidades de um mesmo espaço e de as responsabilizar pela vida em grupo. Contudo, a existência de tantos momentos ao longo do dia em que é necessário arrumar a sala (de manhã ao chegar, após a reunião da manhã, antes de ir para o recreio, quando acaba a sesta e depois da reunião da tarde) parece-me ocupar demasiado tempo na rotina diária e poderá impedir um maior aproveitamento das atividades que adviesse de mais tempo, contínuo, para as realizar e para que as crianças se envolvessem nelas.

Durante a manhã, enquanto algumas crianças brincavam, outras realizavam o registo do pequeno-almoço com a auxiliar, enquanto alguns grupos foram apresentar o teatro do “Capuchinho Vermelho” a outras salas. As crianças que ainda não tinham realizado o teatro foram organizadas em grupos de 5, para se incluírem as personagens e, depois de organizados os adereços, dirigiam-se a uma das salas. Realizavam o teatro com a ajuda da educadora, tal como acontecera em sala e depois regressavam à sala, para darem lugar a outras crianças.

Eu acompanhei um dos grupos à sala da creche, que fica mesmo ao lado na nossa sala. Quando lá chegámos, já estavam todos sentados no chão à espera que o teatro começasse. O D, que tinha ficado com o papel de avó, decidiu que não queria assumir aquela personagem e, portanto, foi escolhida uma nova avó e ele integrou-se noutra grupo, onde passou a ser o caçador.

No final da manhã, todo o grupo foi para a sessão de expressão motora, mas o grupo da sala 2 ainda lá estava dentro com a prof. M. Por isso sentámo-nos no corredor, enquanto se iam cantando algumas canções, escolhidas quer pela educadora, quer pelas crianças.

Na sessão de expressão motora, o grupo jogou ao Jogo dos Arcos, em que as crianças tinham de correr à volta dos arcos no chão e, quando a prof. apitasse tinham de sentar-se no meio de um dos arcos. Quem ficasse sem arco, saía do jogo e sentava-se no banco. Fiquei agradavelmente surpreendida por todos os que iam saindo do jogo terem permanecido calmos e não frustrados, como da última vez que jogaram ao Mata. Parece-me que esteve relacionado com a reação da Va, que dizia o nome de cada criança que saía com um tom feliz e os recebia com um abraço. Depois chegou a vez de o D sair e já não correu tão bem, dado que ele começou a chorar e fez força para se manter sentado no chão, quando a prof. M tentou retirá-lo da área de jogo. O mesmo

aconteceu com o S., que mais tarde disse que pensava que a sua saída tinha sido injusta já que ele tinha sido o primeiro a chegar ao arco e não o GuiT, que acabou por ficar durante mais tempo no jogo.

Reflico bastante sobre este tipo de jogo, em que as crianças perdem e saem do jogo. Sim, é muito importante que as crianças aprendam a perder e que compreendam que vão existir pessoas que têm melhores capacidades que eles, em determinadas áreas, ou que às vezes os jogos são uma questão de sorte. Por outro lado, este tipo de jogo, não por ser um jogo em que as crianças perdem, mas porque as crianças cessam a atividade física quando isso ocorre, causa-me muitas dúvidas.

Primeiro, porque pode incentivar as crianças a perderem de propósito para se sentarem perto dos amigos que já perderam ou porque não gostam muito do jogo. Além disso, o facto de as crianças saírem ao longo do jogo faz com que a sessão seja mais aproveitada para a motricidade por umas crianças do que por outras, que acabam por passar grande parte da sessão sentadas. Claro que compreendo que com tantas crianças seja complicadíssimo organizar estações, ou ter dois jogos em simultâneo, para que os que perdem possam continuar a atividade física. Talvez a solução que considere mais apropriada, e que inclui as vantagens de ambos os tipos de jogos, é a alternância entre jogos como o dos Arcos e jogos em que as crianças permanecem sempre todas até ao fim, ao longo das sessões.

B.2.3. Registo Diário nº8, 6 de outubro de 2016

Na reunião da manhã, o X mostrou a receita de bolachas de manteiga que tinha prometido trazer e também algumas formas para cortar as bolachas. A educadora leu os ingredientes e esta lista incluía ovos. O grupo conversou sobre o facto de o AL não poder comer ovos por ser alérgico e decidiu adaptar a receita, retirando os ovos da confeção. Combinaram fazer as bolachas à tarde, mas para isso precisavam de ir comprar todos os ingredientes que não tinham. No plano do dia, decidiram então, quais as crianças que iam com a educadora à loja para fazer as compras. Outras crianças ficariam a terminar o registo do pequeno-almoço com a Va.

Assim, durante a manhã, a La, a N, o SantO e o X foram às compras, enquanto as crianças que ficaram na sala marcavam as presenças, terminavam os registos dos pequenos-almoços, escreviam as notícias do “Contar, mostrar, escrever” e brincavam.

No final da manhã, foi a sessão de expressão motora. Gostei bastante do primeiro jogo – as crianças tinham de correr à volta de um arco que estava no chão e, ao sinal da prof. M., deviam reunir-se à volta do arco e formar uma roda. Com a continuação do jogo, ia aumentando o número de arcos no chão, ou seja, as crianças tinham de se ir distribuindo nas rodas pelos diversos arcos. No final, existiam 4 arcos e num deles acabaram por ficar os mais novos da sala, que, sem ajuda dos adultos, conseguiram fazer uma roda. A prof. M. referiu isso, elogiou-os e todas as crianças bateram palmas. É bom ver o modo como os comportamentos das crianças são elogiados e partilhados com o grupo. Não só porque esse elogio eleve a autoestima das crianças que recebem o elogio, mas também porque as restantes crianças do grupo vão aprendendo a valorizar os outros e o que eles são capazes de fazer.

Na segunda parte da sessão, as crianças completaram um percurso de obstáculos, que incluía saltar a pés juntos, saltar ao pé-coxinho, andar para trás em cima de um banco sueco e fazer uma cambalhota com a ajuda do plano inclinado. No geral, a maior dificuldade das crianças, foram os saltos ao pé-coxinho, mas muitas crianças mostraram grandes facilidades ao longo do percurso.

O conjunto de atividades desta sessão demonstra que a prof. M. pensará do mesmo modo que eu no que toca à alternância entre jogos de competição e jogos de cooperação, em que as crianças se mantêm em atividade física até ao final de cada jogo.

Depois da sessão de expressão motora, as crianças foram para o recreio e daí diretamente para o almoço. Hoje a C, que normalmente não dorme a sesta porque não precisa, disse que tinha muito sono e que, por isso, queria dormir a sesta. Colocou-se a sua cama na sala e ela dormiu também. No final da sesta, juntou-se ao S, ao AfS e à La, que estavam com a educadora a trabalhar sobre a receita das bolachas – desenharam cada um dos ingredientes indicando as quantidades a usar de cada um e escreveram a receita.

Quando todos se juntaram na sala, as mesas já estavam todas juntas, sem cadeiras à volta. O grupo reuniu-se à volta da mesa para começar a confeção das bolachas. As crianças, à vez, iam colocando e misturando os ingredientes numa taça. Depois de a massa estar pronta, cada criança recebeu um pouco de massa, que moldou para fazer algumas bolachas. Enquanto se completava este processo, chegou o pai do FranT e a educadora pediu-lhe para o deixar ficar mais um pouco na sala, para que ele pudesse fazer as bolachas. Depois disse ao pai que ele podia entrar na sala e ajudar a

fazer as bolachas. Ele participou, ajudando as crianças à sua volta a construir alguns moldes. No final, colocaram-se todas as bolachas nos tabuleiros e estes foram levados para a cozinha.

B.2.4. Registo Diário nº9, 7 de outubro de 2016

Hoje, em vez de comerem as maçãs no tempo do reforço, que é sempre no final da reunião da manhã, as crianças comeram as bolachas que fizeram ontem. Ficaram entusiasmadas com o facto de poderem comer as bolachas que elas próprias tinham feito, tentando escolher as que tinham as formas que eles tinham moldado. Fiquei muito satisfeita com o facto de ver as crianças viverem todo o processo, desde conhecerem uma receita, identificarem os ingredientes de que precisavam, comprarem esses ingredientes, prepararem a mistura das bolachas, cortarem os moldes e, por fim, poderem comer as bolachas.

Durante a manhã, algumas crianças estiveram a escrever as notícias que tinham contado na reunião da manhã. Neste momento, as crianças ilustram as notícias que contaram e que foram escritas pela educadora. Além disso, as mais velhas copiam aquilo que está escrito, escrevem o seu nome e também a data. A maior parte das crianças mostra-se preocupada em representar exatamente aquilo de que se fala.

Enquanto isso, outras crianças, que se tinham inscrito para essa tarefa, estavam com a educadora a tratar do registo mensal de setembro – a educadora tinha umas folhas com algumas fotografias de atividades realizadas nesse mês e conversou com as crianças sobre elas, para sumariarem tudo o que tinham feito. Depois as crianças ilustraram algumas atividades.

Quando as crianças foram para o recreio, a educadora pediu-me ajuda para mudar a disposição da sala. Disse-me que sentia que a disposição atual não estava a resultar porque o grupo estava muito desorganizado durante o dia e isso causava mais confusão, no geral.

A mudança passou pela reorganização de algumas áreas – a biblioteca passou a ser no sítio onde eram os jogos de chão e vice-versa, as áreas de escrita, ciências e matemática estão agora todas seguidas e a área da casinha está maior. É uma disposição experimental que, mais uma vez, poderá não ser definitiva, caso não provoque melhorias na organização do grupo e na sua vivência dentro da sala.

Depois do recreio, as crianças dirigiram-se para a sala de recursos da escola, onde se sentaram para ouvir a comunicação do AfS. Ele mostrou uma lista de palavras escritas a computador e explicou que as tinha copiado a partir de um livro de imagens e palavras que existe na área da escrita. A educadora deu os parabéns ao menino por ele ter feito um ótimo trabalho, especialmente, tendo em conta que esse trabalho ainda não tinha sido feito por ninguém na sala.

Seguiram para o almoço e depois para a sesta. Era suposto ter acontecido uma sessão de música (que é uma atividade extracurricular, em que os pais podem inscrever as crianças, mediante o pagamento de uma mensalidade) para todo o grupo, como modo de as crianças poderem experienciar uma sessão e perceber se queriam participar nas atividades extracurriculares ou não. No entanto, a professora teve de adiar e a sessão será então realizada na segunda-feira.

Assim, as crianças arrumaram a sala para a reunião do Conselho. Fizeram, todos juntos, o resumo e avaliação da semana, discutiram o Diário e escreveram a ata da reunião. A educadora, por surgirem comentários sobre situações que não estavam ainda escritas no Diário, lembrou o grupo que qualquer um deles pode escrever no Diário, ou pedir ajuda para escrever, em qualquer momento da semana. Não devem esperar por sexta-feira para registar aquilo de que não gostaram ou gostaram, nem pela intervenção dos adultos, já que têm possibilidade de o fazer autonomamente.

Enquanto decorria a reunião, vieram à nossa sala um menino e uma menina da sala 3. Trouxeram uma taça com pipocas que ofereceram ao grupo, porque tinham estado a descobrir como se faziam pipocas. No final da reunião e como já era um pouco tarde (o refeitório já estava a ser limpo), comeram o lanche na sala. Quando terminaram, sentaram-se na área da biblioteca (que agora está em frente ao computador) e viram um filme enquanto comiam as pipocas.

B.2.5. Reflexão Semanal nº2 (3 a 7 de outubro de 2016)

No final desta semana, a educadora fez algumas alterações ao espaço da sala, alterando a disposição de alguns equipamentos e provocando mudanças em várias áreas, com o intuito de criar uma nova dinâmica na sala de atividades, principalmente na tentativa de tornar o grupo, incluindo a própria equipa educativa, mais organizado.

Parece-me essencial refletir sobre esta mudança, porque a vontade da educadora em modificar o espaço levou-me a pensá-lo como um meio para a definição da vida do grupo. Assim, todos os elementos do espaço devem refletir a identidade do grupo, considerando as suas rotinas, culturas e vivências, de modo a contribuir para a adaptação à vida em conjunto.

Deste modo, o espaço deve ser adaptado às características do grupo que o vive. Contudo, as características dos grupos, incluindo as suas necessidades, conhecimentos, vontades e rotinas, podem alterar-se ao longo do tempo, especialmente considerando que o principal objetivo das instituições de educação pré-escolar é a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que as frequentam.

Por este motivo, o espaço deve ser adaptado consoante as novas vivências que vão ocorrendo. Isto significa que as alterações ao espaço poderão ocorrer a qualquer momento do ano letivo, e não apenas no início da vida em conjunto, enquanto se vão conhecendo os elementos do grupo. Assim, sempre que se define uma nova organização do espaço, esta nunca poderá ser pensada como definitiva, já que mesmo que a disposição pareça perfeitamente adaptada ao grupo nesse momento, a dada altura aquilo que o grupo necessita poderá alterar-se. Por exemplo, o educador poderá aperceber-se que uma das áreas, por não ser tão facilmente acessível às crianças, não está a ser procurada por elas; novas experiências poderão levar à criação de novas brincadeiras, que precisam de mais apoio do espaço; ou novos projetos poderão incitar a introdução de novas áreas.

Naturalmente, é importante que as alterações da disposição da sala não sejam tão frequentes que o grupo não consiga sentir-se confortável para explorar, porque isso impedirá, na minha perspetiva, a aprendizagem significativa.

É importante refletir também sobre quem pode tomar decisões sobre o espaço. Todos o podem fazer, educador e crianças (Vala, 2012). Muitas vezes, as crianças poderão expressar as suas necessidades verbalmente e as mudanças partem do diálogo entre elas e a equipa educativa para se encontrarem as melhores soluções. Noutros casos, mesmo que as crianças sintam alguma necessidade específica, poderão não ser capazes de a expressar. O educador deverá observar constantemente as crianças e os seus comportamentos e interpretando-os, concluir sobre a necessidade de realizar alterações ao espaço.

Existe igualmente a possibilidade de as mudanças no espaço surgirem totalmente do educador, que como a educadora cooperante afirmou é um elemento do

grupo, e também terá necessidades que precisam de ser respeitadas. Aliás, essa é a sua responsabilidade – assegurar o bem-estar de todos, incluindo o seu (Carta de Princípios para uma Ética Profissional, Associação de Profissionais de Educação de Infância, s.d.), para que o processo educativo seja possível.

Se o espaço acompanhar o crescimento do grupo, poderá tornar-se realmente um “espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44). Deste modo, e por ser um dos pontos fulcrais do ambiente educativo, com capacidade para influenciar fortemente todo o processo educativo, o espaço deve ser constantemente considerado nas reflexões do educador.

Referências:

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Lisboa: Autor.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação, in J. Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*, pp. 25-60. Porto: Porto Editora.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42 (5), 5-12.

Anexo B.3. Semana 3 (10 a 14 de outubro de 2016)

B.3.1. Registo Diário nº10, 10 de outubro de 2016

Como acontece todas as manhãs, começou-se a reunião com a canção do Bom Dia e fez-se o Plano do Dia. Depois seguiu-se o momento do “Contar, mostrar, escrever”, em que o AfS mostrou os seus ténis novos; o FranM contou o que fez no fim-de-semana, referindo que encontrou o Af e a sua mãe (que trabalha na instituição, na valência de creche); a A explicou que tinha trazido alguns brinquedos para a escola porque já tinha muitos em casa; e o S mostrou os bonecos em plasticina que tinha feito com a mãe em casa. No final da reunião, por ser segunda-feira, avaliaram-se as prestações das crianças na realização das tarefas da semana passada e distribuíram-se as tarefas desta semana.

Durante a manhã, realizaram-se algumas tarefas. Todas as crianças que decidiram escrever sobre as suas notícias, estiveram a escrevê-las e ilustrá-las. Depois de escrever e ilustrar a sua, o S foi até ao computador e, com a ajuda do AfS, passou a sua notícia para um ficheiro digital. O AfS ajudou o S a reconhecer as letras minúsculas, já que o S só era capaz de copiar as letras escritas em maiúsculas.

Outras crianças estiveram a brincar. Outras estiveram com a educadora a fazer o inventário de tudo o que existe na casinha e de como podem brincar nesta área. Reuniram-se à mesa, na área da casinha, verificaram todos os tipos de objetos que existiam e conversaram sobre as brincadeiras que podiam fazer de acordo com os diferentes tipos.

Eu comecei com algumas a pintura do envelope que será colocado no cabide de cada um. A pintura é feita com anilinas (feitas com os feltros das canetas e água), de modo a preencher o fundo do papel, onde depois será colocada a fotografia da criança e ela desenhará o seu corpo.

Comecei com a Le e o FranM, utilizando as anilinas da sala. Depois de completarem os trabalhos e em conversa com a Va (auxiliar) e a Ve (educadora), percebemos que as cores estavam demasiado claras. A M, que queria muito fazer o trabalho, veio comigo à sala 2 pedir as anilinas desse grupo, porque essas têm cores muito vivas. Trouxemos o cesto com o conjunto das 7 para a nossa sala, mas entretanto chegou o tempo do recreio e não pudemos prosseguir. A M ficou triste e eu prometi-lhe que assim que fosse possível, continuaríamos e ela seria a primeira.

As crianças seguiram para o recreio depois de a sala estar arrumada. Combinei com a educadora que ajudaria os responsáveis por pôr as mesas a cumprir a sua tarefa e, por isso, às 12h, fui com eles até ao refeitório, mas ainda se estava a fazer a limpeza do espaço porque o grupo da creche tinha acabado de sair. Regressámos passado algum tempo e eles colocaram os guardanapos, as colheres e os copos nas mesas.

Depois juntámo-nos ao grupo, que estava na sala, a ouvir uma história contada pela educadora, “Quem dá um abraço ao Martim?”. No final, conversámos sobre abraços e quais eram os abraços preferidos das crianças.

Seguiu-se o almoço e a sesta. No tempo dos finalistas, as crianças estiveram a desenhar algo que seja importante para elas na escola (os amigos, eles próprios, o edifício da escola, ...). Estes desenhos serão afixados num painel para apresentar às famílias na reunião do início do ano, de boas-vindas, a realizar no final desta semana.

Quando o grupo se reuniu novamente na sala 1, estava na hora da sessão de música, que apesar de ser extracurricular, hoje foi para todos. A professora chegou e integrou-se na roda que já estava feita. Cantou e ensinou a canção do Bom Dia, uma diferente da que é cantada pelo grupo de manhã, ensinou algumas outras canções, com gestos e, numa delas, as crianças puderam explorar alguns instrumentos musicais. Terminou a sessão com a canção do Adeus. O GuiB, o AfS e o D estiveram bastante inquietos durante toda a sessão, mas o resto do grupo mostrou-se atento e com interesse em acompanhar a professora.

Depois desta sessão, o grupo foi lanchar ao refeitório. No regresso à sala, distribuíram-se pelas diversas áreas para brincar, sendo que já sabem que a área da casinha, durante a tarde, está sempre fechada.

Na mesa em que brincavam com a plasticina, FranM e o FranT começaram a gritar. Quando olhei reparei que o FranM tinha puxado uma das ferramentas para cortar. Aproximei-me e perguntei o que se passava. Depois de me terem dito, pedi ao FranM que devolvesse a peça ao FranT. Ele devolveu-a, mas passado algum tempo, voltou a tirá-la. Eu disse-lhe que não poderia brincar mais com aquela peça, porque não tinha sabido pedi-la ao colega. Ele, frustrado, começou a pontapear a mesa. Afastei-o da mesa e conversei com ele para fazê-lo entender que as suas ações tinham consequências. Se ele não sabia brincar com regras na área da plasticina, então teria de escolher outra brincadeira. Ele não aceitou a ideia e respondeu várias vezes que não, tentando dar mais pontapés na mesa. Coloquei as minhas mãos nas suas pernas e repeti várias vezes o discurso. Frisei que não poderia brincar mais ali, mas que podia

escolher outra brincadeira qualquer. Ele hesitou várias vezes, mas acabou por ceder quando lhe perguntei se queria fazer uma pintura. Levantou-se calmamente e dirigiu-se ao cavalete. Fui com ele e ajudei-o a preparar tudo o que era necessário.

Entretanto, continuei, com a M, o trabalho de pintura do envelope. Perguntei-lhe se ela queria fazer o trabalho naquele momento e ela acenou com a cabeça entusiasticamente, pelo que preparei os materiais e nos sentámos numa das mesas livres. Algumas das crianças que passavam perto da mesa, mostravam-se curiosas e aproximavam-se, perguntando se também podiam fazer a pintura. Eu fui respondendo que sim, de modo a que pudessem estar 3/4 crianças ao mesmo tempo a realizar a atividade, e no final do dia já tinham completo a pintura a M, o Af, a C e a MI (o AfS começou, mas não pôde terminar porque se foi embora).

Depois de terminar a pintura, o FranM dirigiu-se à mesa da plasticina, onde estava a Va. e perguntou-lhe se já podia brincar. Ela disse-lhe que ele tinha de vir falar comigo. Quando se aproximou, combinámos que ele teria de respeitar as regras e assim o fez. Pediu ao V para lhe dar um pouco de plasticina e para utilizar as ferramentas que ele tinha. Foi muito bom ver que as nossas palavras tiveram um impacto nele.

B.3.2. Registo Diário nº11, 11 de outubro de 2016

Hoje de manhã, na sala de acolhimento, estive a conversar com o GuiT e o D sobre futebol, a propósito da camisola do Benfica que o GuiT trazia vestida. Eles falaram sobre quererem ser jogadores de futebol um dia, os melhores e capazes de marcar o maior número de golos.

Quando chegámos à sala, esta já tinha sido arrumada pela educadora e então, começou-se logo com a marcação das presenças e as inscrições no mapa do “Contar, mostrar, escrever”. Nesse momento, o D tirou a mota ao Af. Combinámos que ele poderia brincar com ela até o Af terminar de marcar a presença e quando o Af estava a marcar a sua presença, o D aproximou-se e entregou-lhe a mota. Passado algum tempo, voltou a tirá-la ao Af. Quando me tentei aproximar para resolver a situação, o D começou a correr à volta da mesa. Esta sua atitude é realmente a que mais me frustra, porque não sei como agir. Não posso correr atrás dele até o apanhar, mas também me custa estar a tentar comunicar com ele à distância e então fico sem saber como proceder. Ele apercebeu-se de um livro que alguns meninos estavam a ver na mesa e aproximou-se. Eu disse-lhe para ele se sentar a ver o livro com eles e foi o que fez. Nesse momento,

sentei-me na cadeira ao lado da sua e comecei a conversar com ele, explicando-lhe que a mota não era sua e que tinha de a devolver. Verbalizei o que ele estaria a sentir e, ainda que tenha demorado algum tempo, ele acabou por colocar a mota na minha mão.

Eu senti-me bastante satisfeita com esta conquista, porque senti que através da conversa tínhamos conseguido chegar a um entendimento sobre a situação.

Durante a manhã, um grupo, composto pelo S, o AfS, o V, o GuiT, o X e a Le, esteve a trabalhar num projeto que iniciaram hoje. Durante a reunião da manhã, partindo de uma imagem que estava no livro que o X mostrou, alguns deles começaram a conversar sobre os ursos. Falaram dos ursos pardos e dos ursos “brancos” e a dado momento, iniciaram uma discussão sobre o que os ursos comem. Alguns afirmaram que os ursos comem peixe, outros disseram que comiam ameixas. A educadora questionou-os e fê-los ver que tinham chegado a muitas ideias diferentes, por isso propôs-lhes fazerem um projeto todos juntos para descobrirem mais sobre o tema (“O que comem os ursos?”). Eles aceitaram e hoje iniciaram a pesquisa, com alguns livros que foram buscar à biblioteca, produzindo alguns desenhos a partir dos resultados dessa pesquisa.

Foi muito positivo perceber que os projetos se iniciam com muita naturalidade na sala, que as crianças compreendem o que significa a envolvimento num projeto e que estão predispostas a concretizar alguns, sobre os temas que mais lhes interessam.

Eu continuei a pintura dos envelopes com alguns meninos e meninas que ainda não a tinham feito e ficam a faltar apenas 7, sendo que dois deles são o FranM e a Le, com quem comecei a fazer com as tintas da sala e o resultado não ficou bom, portanto tem de se repetir. Enquanto fazia esta atividade com a A, fomos interrompidas porque o grupo foi para a ginástica. Eu disse-lhe que terminávamos depois, quando regressássemos. Acabei por ficar na sala com a educadora para conversarmos e adiantarmos algum trabalho para a sala. Quando chegaram à sala, todos se espalharam pelo espaço, mas a A veio ter imediatamente comigo, parou perto da mesa e apontou para as anilinas. Foi excelente ver que ela se recordava do que tinha para fazer e reconhecer a sua vontade em terminar a tarefa.

B.3.3. Registo Diário nº12, 12 de outubro de 2016

Na reunião da manhã, o D tirou da mão do GuiB um dos seus brinquedos. Quando me aproximei do D para tentar resolver a situação tal como tinha feito ontem, a minha estratégia acabou por não resultar. A educadora interveio e explicou-me que

tenho de ser mais firme, logo à partida com o D, e só depois disso explicar-lhe o que deve fazer e conversar com ele sobre as suas emoções.

De manhã, terminei as pinturas com o FranM e a Le, fica a faltar apenas o AL que não tem vindo à escola. Depois de terminar com eles, sentei-me ao lado do GuiB que estava a trabalhar em recorte e colagem. Ajudei-o a cortar, tentando que ele mantivesse a mão direita e alertando-o para cortar à volta das imagens. Ele mostrou-se concentrado na tarefa e conseguiu ainda, depois de recortar e colar duas imagens, escrever o seu nome com a ajuda do cartão.

O grupo do projeto “O que comem os ursos?” retomou o trabalho, continuando a pesquisa. Enquanto isso, outros iam fazendo, com a Va, o seu autorretrato para colocarem nos cabides, colado nos envelopes pintados. Partindo da fotografia da sua cara, representam o seu corpo através do desenho ou da colagem de diferentes materiais (eva, papel, tecido...).

Durante a manhã, ajudei a C e a M a inscreverem-se no mapa das Comunicações, para apresentarem os trabalhos que tinham feito nessa manhã. No tempo das comunicações, começaram o S e o V a apresentar o trabalho que tinham feito em conjunto com os carimbos das letras. Foram apontando para cada letra e identificando os amigos que tinham nomes que começavam com aquela letra. Depois a M mostrou o seu trabalho de recorte e colagem de tecidos, onde tinha representado a mãe.

Terminadas as comunicações estava na hora do almoço. No final do almoço, surgiu outro episódio com o D e eu tentei a abordagem que me foi explicada pela educadora. Foi uma situação mais física do que gostaria porque me custa tirar os objetos das mãos das crianças, mas percebi que acabou por resultar melhor. Apesar de se ter atirado para o chão quando lhe tirei a taça da sobremesa das mãos, assim que chegámos à casa de banho (até onde o transportei ao colo), ele ficou calmo e cumpriu imediatamente o que lhe pedi.

Depois da sesta, realizou-se a avaliação do Plano do Dia, preencheu-se o Diário nas colunas do “Gostámos” e “Fizemos”. No “Gostámos” as crianças referem frequentemente algum momento de brincadeira específico, por exemplo, a C refere muitas vezes o facto de ter gostado de brincar com a La e a Le. O X queria registar, na coluna do “Não Gostámos” um episódio que tinha acontecido com o D no recreio, mas como na última vez, conversando sobre o assunto, o D pediu desculpa ao X e o episódio acabou por não ser mencionado no instrumento.

No final da reunião, o D teve a oportunidade de comunicar sobre a cobra em plasticina que tinha feito de manhã, mas que não tinha apresentado no tempo das Comunicações. Mostrou-se muito satisfeito por ter conseguido fazer uma cobra muito comprida e por partilhar isso com o grupo.

B.3.4. Registo Diário nº13, 13 de outubro de 2016

No início do dia, o pai do X entrou com ele na sala e sentou-se a desenhar com os lápis de cera a sua representação de um urso-pardo para ajudar o grupo na pesquisa. Mais tarde, com o grupo já quase todo presente começou a reunião. Hoje esteve presente durante o dia a R., uma estagiária do curso profissional de Técnico de Apoio à Infância, que passará a acompanhar o grupo todas as quintas-feiras.

Pouco depois de a sala estar arrumada para o início das atividades, o grupo encaminhou-se para o ginásio, para a sessão de expressão motora. A sessão de hoje foi dedicada à conversa sobre as regras a cumprir neste tempo. Todos reunidos em roda, estabeleceram algumas regras em conjunto que as crianças deveriam ilustrar, como “Não bater nos amigos nem empurrá-los”, “Ouvir a professora para saber o que temos de fazer”, “Vestir roupa adequada”, entre outras. Como o tempo da sessão não foi suficiente para tudo, as ilustrações foram feitas já em sala.

De seguida, as crianças brincaram ou completaram o seu autorretrato. Num momento de brincadeira, o SantQ aproximou-se da M, que brincava com os comboios e a pista de madeira, e retirou da caixa algumas carruagens que a M não estava a utilizar. Ela começou a gritar e a empurrá-lo, para que não utilizasse os brinquedos. Quando conversei com ela sobre o que tinha feito, ela disse-me que os brinquedos eram dela e que não queira que ele brincasse com eles. Eu expliquei-lhe que os brinquedos são da escola e que todos podem brincar com eles. Ela mostrou-se bastante hesitante em aceitar o que lhe tinha dito e continuou a tentar manter o SantQ afastado, que depois acabou por perder o interesse. Assim, e pelo menos neste momento, ela demonstrou alguma dificuldade em partilhar, principalmente por não reconhecer os recursos como sendo de todos.

Antes de irem para o recreio, o AfS e o SantO foram comigo e com a An. (estagiária da Cerci que acompanha o grupo) pôr as mesas, juntamente com os responsáveis por essa tarefa das outras salas. Eles colocam um prato, um guardanapo, uma colher e um copo por cada criança das salas. Este momento permite que eles vão

treinando a contagem (“Quantos faltam?”), a associação de objetos (“Uma colher em cada guardanapo”) e desenvolvendo o sentido de responsabilidade para com o grupo.

Depois do almoço seguiu-se a sesta, que ao terminar, deu lugar às atividades durante a tarde. Estive com o X, o V, o FranT e o SantO a tratar da ilustração de algumas regras da sala que foram combinadas em reunião de Conselho. Todos eles compreenderam as regras e foram capazes de as representar com o desenho – o X desenhou vários meninos e meninas com brinquedos à volta e cadeiras para demonstrar que “Devemos ajudar sempre a arrumar a sala”; o V desenhou as mesas todas juntas no momento da reunião e vários meninos, para representar que “Na reunião, temos de ouvir os amigos”; o FranT desenhou vários amigos seus, que procurava com o olhar antes de desenhar, mas referia, sempre que acrescentava um, “Eles estão a falar um de cada vez”; o SantO desenhou as pernas dos meninos bastante devagar de cada vez que conversávamos sobre a regra que ele representava, “Devemos andar devagar na escola e não correr”.

Durante isso, alguns elementos do grupo faziam o trabalho do autorretrato, outros desenhavam nos seus cadernos, outros brincavam com a plasticina, outros viam livros, outros faziam jogos, de mesa ou de chão e outros jogavam no computador. A dada altura, o X, que estava no computador com o AL e a MI, começou a chorar. Disse-me que não sabia jogar e que os outros meninos, mais novos que ele, já sabiam. Sentiu-se claramente inferiorizado por alguém que na sua representação sabe menos do que ele ser capaz de fazer algo que ele ainda não é. Prometi que quando ele estivesse mais calmo, me sentaria com ele para lhe explicar algumas coisas no computador e assegurei-lhe que não fazia mal não saber algumas coisas, porque podemos sempre pedir ajuda para aprender.

B.3.5. Registo Diário nº14, 14 de outubro de 2016

No início da manhã, todos os finalistas e educadoras do JI se reuniram para irem participar num projeto da Câmara Municipal, que envolvia uma caminhada e um conjunto de atividades para promoção de uma vida saudável. Por isso, durante a manhã, a educadora e o AfS estiveram ausentes, ficando só eu e a Va com o restante grupo. No final da reunião da manhã, o GuiT mostrou um kit de uma experiência de um vulcão

que gostaria de fazer na sala. Combinámos que, não sendo possível fazê-la hoje, a faríamos para a semana.

Durante a manhã, algumas crianças estiveram a terminar o seu autorretrato com a Va. Eu ajudei, no início da manhã, na marcação das presenças e das faltas. Depois, estive com a MI, o SantQ e o GuiT a pintar, com esponjas, um cartão que será colocado no fundo do armário da biblioteca, para os livros não caírem para a área da casinha. Outras crianças estiveram na área da casinha, outras nos jogos de chão e outras na plasticina.

As áreas mais apreciadas pelo grupo, no geral, são realmente estas três. Podemos encontrar sempre alguém na casinha, onde exploram os mais diversos materiais, espalhando-os pela mesa e pelo chão. No final da brincadeira, algumas crianças demonstram muita dificuldade em arrumar esta área, mas parece-me que, partindo do inventário feito com a educadora, poderão começar a ganhar uma nova consciência do que existe na área e onde deve ser arrumado. Na área dos jogos, os mais requisitados são, normalmente, os de chão, com especial preferência para os animais, a garagem e os carros. Na plasticina, as crianças constroem diferentes peças, com apoio das ferramentas disponíveis.

No final da manhã, o X comunicou o seu trabalho de recorte e colagem, descrevendo o avião e as árvores que tinha construído. Depois seguiram para o recreio. Seguiu-se o almoço, o momento em que os finalistas e as educadoras regressaram. A educadora referiu que todos se tinham divertido muito e participado nas atividades com entusiasmo.

Na sesta, como ontem, depois de estarem todos preparados para dormir, fiquei perto da N, do FranT e do V, que hoje trocou de lugar com a M. O FranT pede sempre para dar a mão a alguém para dormir. Hoje o V esticou o braço e estiveram os dois de mãos dadas, demonstrando a preocupação do V em ajudar o amigo a acalmar-se, especialmente no momento em que me disse: “Joana, estou cansado, já não consigo dar a mão ao FranT”.

Quando regresssei à sala, estavam todos a dormir, que é algo que não costuma acontecer, especialmente até ao final da hora da sesta. Depois de se trocarem algumas roupas por causa do xixi, de estarem todos acordados e vestidos, arrumou-se a sala para a reunião do Conselho.

Na reunião, conversou-se sobre o “Gostámos” e o “Fizemos”, resolveram-se as situações mencionadas no “Não Gostámos” e combinaram-se os aspetos do “Queremos

Fazer” – na próxima semana, é preciso fazer o jogo das rimas com nomes para construir uma versão alternativa da canção do Bom Dia, fazer a experiência do vulcão e fazer a experiência das cores (a propósito da afirmação do V: “Sabiam que vermelho com azul dá roxo? Vi num livro!”). Escreveu-se tudo na ata.

Durante o dia, em diversas situações, o FranM quebrou algumas regras. A minha grande dificuldade em lidar com ele reside no facto de ter de o chamar à atenção e conversar com ele sobre os assuntos envolvidos na situação, sem deixar que o tempo que lhe dedico seja excessivo. Parece-me que quando ele age deste modo pretende receber a atenção do adulto e não posso deixá-lo pensar que esse é o modo correto de a obter, por isso tenho de ser imediata e sucinta, de modo a ser o mais eficaz possível na resolução. Depois, nos momentos em que ele faz algo bem feito, mostrar-lhe que reparo e que valorizo isso, elogiando um comportamento específico, sem tornar esse momento demasiado “grandioso”.

Esta semana sinto que estive demasiado focada no FranM e no D e que penso constantemente no modo de me relacionar com eles, o que acaba por tornar a nossa relação menos real. Tenho tentado contornar isso e olhá-los de uma perspetiva diferente, mais calma e menos emocional e espero ser capaz de o fazer melhor para a semana.

No final da tarde de hoje, aconteceu a reunião de boas vindas às famílias. Primeiro, todas as famílias se juntaram no ginásio, para assistirem a uma apresentação geral, orientada pela S., a diretora do estabelecimento e as coordenadoras de creche e JI. Depois, existiam 3 salas onde foram discutidos 3 temas diferentes, escolhidos de acordo com o que os pais foram indicando à equipa durante o período que antecedeu a reunião. A primeira sala referia-se à gestão de conflitos, a segunda às rotinas e a terceira aos instrumentos utilizados pelos grupos. Em cada sala estavam alguns elementos da equipa do estabelecimento, incluindo educadoras e auxiliares disponíveis (algumas auxiliares estavam responsáveis pelas crianças que ainda permaneciam no estabelecimento); no hall de entrada estava organizada uma exposição de alguns materiais construídos pelas crianças e equipas em sala e algumas áreas onde as crianças podiam brincar com os pais (massa de sala, pintura, construção com legos...)

Os diversos encontros nas salas foram dinâmicos, requisitando a participação das famílias e a partilha das suas conceções sobre os temas abordados. As famílias dividiam-se em pequenos grupos para discutir o tema e, depois, com a orientação da equipa, partilhavam as suas perspetivas e chegavam a algumas conclusões. Todas

foram realizadas numa perspetiva de valorização do papel dos pais, da sua atuação e da parceria escola-família numa construção partilhada da vida de cada criança.

Durante este dia, durante e após o encontro com as famílias, foi muito bom ver o espírito de equipa existente, traduzido numa cooperação e apoio mútuo entre todos os elementos. É um conjunto de pessoas que se conhece bem e que se motivam mutuamente através do trabalho participado e do respeito e empatia pelo outro.

B.3.6. Reflexão Semanal nº3 (10 a 14 de outubro de 2016)

Dada a reunião de boas vindas às famílias que aconteceu esta semana, poderia surgir como tema de reflexão o trabalho de equipa ou a parceria escola-família. No entanto, esta semana, aquilo que tenho mais presente é a minha dificuldade em lidar com os conflitos que surgem com as crianças, comigo ou entre elas. Além disso, o facto de esse ter sido um dos assuntos abordados na reunião com as famílias mostra-me que é extremamente importante refletir sobre ele, já que é uma preocupação que afeta regularmente os pais.

No trabalho com crianças em idade pré-escolar surgem, em vários momentos, alguns comportamentos de birra. São um modo natural que a criança encontra para expressar a sua frustração perante alguma situação, já que pode ter dificuldades em expressar verbalmente o que está a sentir. Começam a ocorrer a partir dos 2 anos, desde que a criança se reconhece como um sujeito individual e único e sente necessidade de se afirmar perante o mundo (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Normalmente, as birras acontecem até por volta dos 5 anos, altura em que a criança já adquiriu estratégias mais eficazes de autorregulação das emoções e dos comportamentos e comunica melhor com os outros, o que lhe permite enfrentar os desafios com menor reatividade (Blandon, Calkins, Keane & O'Brien, 2008, citados por Cadima et. al., 2016).

O grupo é composto por crianças com idades inseridas nesta faixa etária e, portanto, faz sentido que estes momentos, com origem em conflitos inter ou intrapessoais, sejam frequentes durante o dia no espaço escolar. Os conflitos que podem despoletar as birras poderão ser dos mais variados tipos, mas na sala, os que mais se verificam são os relacionados com:

i) a posse de um objeto - “o SantQ aproximou-se da M., que brincava com os comboios e a pista de madeira, e retirou da caixa algumas carruagens que a M não

estava a utilizar. Ela começou a gritar e a empurrá-lo, para que não utilizasse os brinquedos” (Nota de campo, 13 de outubro de 2016, Sala de atividades);

ii) a atenção do adulto - “O D, que estava sentado ao lado da Va. tentou levantar-se da cadeira e sair da reunião quando o SantQ se sentou ao colo da auxiliar” (Nota de campo, 13 de outubro de 2016, Sala de atividades);

iii) a recusa em relação ao cumprimento de uma tarefa/pedido/ordem - “A prof M. pediu que todos dessem as mãos para fazer uma roda. O AL ficou em pé, atrás dos colegas, e quando me aproximei e lhe disse para dar a mão aos colegas, colocando a minha mão nas suas costas, ele fez força para trás, aproximando-se da parede e disse que não (Nota de campo, 13 de outubro de 2016, Ginásio);

iv) a vergonha - “O FranM transportava uma cadeira para se sentar, no refeitório. Enquanto andava, deixou a cadeira cair no chão. Parou imediatamente, cruzou os braços e começou a chorar, recusando-se a agarrar novamente na cadeira. (Nota de campo, 10 de outubro de 2016, Refeitório).

Na reação ao conflito que vive, e na dificuldade em expressar-se verbalmente, a criança pode chorar, gritar, espernear, empurrar ou pontapear. O adulto deverá adequar a sua ação de acordo com as reações da criança. Primeiro que tudo, necessita de manter a calma e o positivismo durante a resolução da situação (Kostelnik et. al., 2014). Penso ser capaz de manter a calma durante algum tempo, mas a dada altura, quando me parece que a situação não está perto de ficar resolvida, começo a duvidar da minha capacidade de gerir o momento. Esta minha hesitação está diretamente relacionada com a minha dificuldade em manter a assertividade durante todo o período de resolução, a segunda regra essencial para lidar com estas ocorrências.

Diversos autores abordam o tema partindo de perspetivas diferentes e ainda que algumas delas se oponham, penso ter conseguido reconhecer um procedimento que posso adotar sempre que estes casos surjam, adaptando-o de acordo com as reações da criança. Se as atitudes da criança forem capazes de a magoar ou a outros ou envolverem outras crianças de qualquer modo, devo intervir imediatamente, parando o comportamento, agressivo ou não, recorrendo, se necessário, à contenção física (segurar os braços ou pegar ao colo, retirar o objeto de conflito). Depois deverei, utilizando frases curtas e claras, explicar à criança o que fez de errado e por que é errado, de acordo com as normas aceites e definidas pelo grupo. Caso o comportamento não envolva mais nenhum dos elementos presentes, depois de dizer à criança que não pode agir de determinado modo, poderei dar-lhe algum tempo e espaço antes de

conversar com ela sobre a regra desrespeitada, para que ela se possa acalmar. Neste período, e mantendo-a sob vigilância, devo evitar demonstrar que reconheço a sua presença e as suas atitudes, para que, gradualmente ela se aperceba de que o seu comportamento não terá os efeitos que pretende (Miller, 2016).

É extremamente importante nunca ceder às exigências da criança durante uma birra. Depois de conversar com uma criança sobre a regra, procuro sugerir-lhe duas opções que satisfaçam a sua necessidade imediata, mas sempre evitando ceder ao que ela quer. Por exemplo, no caso do AL, que não queria ir para a roda na sessão de ginástica, eu disse-lhe “Tens de ir para a roda, mas podes escolher onde ficar. Queres ficar perto do X ou do X?”. Ainda que tenha reforçado a ideia de que ele tinha de cumprir o que lhe fora pedido, dei-lhe duas opções para que ele sentisse que, mesmo fazendo o que não queria, tinha a oportunidade de tomar uma decisão sobre o modo como o faria.

Outro aspeto fundamental para diminuir as birras das crianças é elogiá-las quando elas fazem algo bem feito, reconhecendo as suas competências e capacidades e destacando os seus pontos fortes. A criança deve reconhecer-nos como alguém capaz de a confrontar quando ela toma atitudes erradas, mas também deverá poder olhar-nos como um porto seguro e uma base de apoio sólida para enfrentar os seus desafios. Por isso mesmo, devemos acompanhá-la nas suas conquistas e celebrá-las com ela.

No que toca especialmente aos conflitos entre pares, o adulto poderá, a meu ver, reagir de modo a promover a autonomia na resolução de problemas. Por vezes, agir deste modo torna-se mais difícil para mim, porque muitas vezes me parece que o problema se poderá repetir em mais ocasiões do que quando o adulto intervém e dirige a situação. Contudo, pensando sobre o assunto, julgo que estas situações são de extrema potencialidade para o desenvolvimento da sociabilidade, da autorregulação e da autonomia, aspetos que eu tanto acredito serem essenciais numa educação de qualidade.

Para que tal aconteça, tentarei incentivar o diálogo entre as crianças, de modo a que cada um dos envolvidos tenha a oportunidade de descrever a sua perspetiva sobre o que aconteceu e ajudá-los a explicar as suas emoções ao outro. Esta troca auxiliará o desenvolvimento de empatia pelo outro e, assim, a crescente capacidade de se colocar na posição dele para o compreender. Depois da partilha das visões sobre a ocorrência, procurarei promover a negociação, tentando que cada criança apresente uma solução para o problema levantado e, após isso, analisando os prós e contras de

cada solução para cada um dos envolvidos, cheguem a um consenso sobre a atitude a tomar.

No início, o processo será bastante complicado, já que as crianças tendem a tomar o seu ponto de vista como uma verdade absoluta, sem serem capazes de considerar verdadeiramente a perspectiva do outro. De qualquer modo, e sabendo que

a forma como os adultos se relacionam, os momentos de conversa com as crianças, a forma como respondem às crianças ou o modo como comunicam expectativas acerca do seu comportamento em diferentes situações da sala, podem revestir-se de primordial importância para o desenvolvimento emocional e académico das crianças

(Cadima et. al., 2016, p.245)

é fundamental fazer esta construção com o grupo, para que cada criança seja cada vez mais competente na sua regulação emocional. Deste modo, também a frequência de conflitos tenderá a diminuir e aqueles que vão surgindo entre pares serão passíveis de serem resolvidos sem que a intervenção do adulto seja necessária.

Referências:

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.

Hauser-Cram, P. Nugent, J.K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: Wiley.

Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., Whiren, A. P., Rupiper, M., Gregory, K. M. (2014). *Guiding Children's Social Development and Learning – Theory and Skills*. Reino Unido: Cengage Learning.

Miller, C. (2016). *How to Handle Tantrums and Meltdowns*. Consultado a 15 de outubro de 2016, em <http://childmind.org/article/handling-tantrums-and-meltdowns-whats-a-parent-to-do/>

Anexo B.4. Semana 4 (17 a 21 de outubro de 2016)

B.4.1. Registo Diário nº15, 17 de outubro de 2016

A manhã começou com a reunião inicial, depois de alguns terem já marcado a presença. Quando estávamos prestes a começar a canção do Bom Dia, o SantQ e o FranM começaram a cantar os parabéns. A educadora alinou com os meninos na brincadeira e disse que, dada a sua vontade, hoje poderiam cantar uma versão alternativa, dando os parabéns a cada menino e menina em vez do Bom Dia.

Depois da canção, leu-se a ata da reunião do Conselho de sexta-feira para, partindo daí, se escrever o plano do dia. Combinámos fazer a ilustração da ata, a ilustração de novas regras, continuar a pesquisa para o projeto dos ursos e fazer o inventário das áreas da sala (já que ainda só está feito o da área da casinha). Seguiu-se o momento do “Contar, mostrar, escrever” e assim terminou a reunião. Não se fez a distribuição das tarefas para a semana porque a reunião já tinha sido longa e o grupo mostrava-se cansado e desatento.

Começaram-se as atividades planeadas para a manhã: o grupo do projeto dos ursos foi ao computador com a educadora para continuar a pesquisa; a La, presidente da semana passada, ilustrou a ata; o D. e o GuiB ilustraram duas novas regras da sala; as crianças que contaram notícias escreveram-nas e ilustraram-nas.

Foram todos ao recreio, em conjunto com os grupos das outras salas. Depois, ao regressar à sala, reuniram-se todos em roda, para se fazer a distribuição das tarefas da semana. Enquanto isso, fui com o AfS e o SantO pôr as mesas, juntamente com os responsáveis por essa tarefa das outras salas de JI e a An., a estagiária da Cerci, que auxilia o grupo em algumas tarefas.

O grupo seguiu para o almoço e depois para a sesta. Hoje dormiram todos menos o X. Quando acordaram foi preciso trocar a roupa a várias crianças, porque tinham feito xixi. A A não usa fralda para dormir, mas ainda está a treinar o controlo dos esfíncteres durante o sono – se não for acordada cedo, acaba por fazer xixi enquanto dorme; o FranT e a MI usam fralda para dormir, mas por vezes, não é suficiente e a roupa fica molhada.

Quando estavam todos prontos para recomeçar as atividades, fez-se a reunião do Diário, em que o grupo referiu o que gostou, destacando essencialmente brincadeiras

específicas com outras crianças, o que não gostou (conflitos que acabaram por não ser escritos, porque foram resolvidos) e o que fizeram durante o dia.

A seguir ao lanche, a tarde terminou com brincadeira pelas áreas, enquanto o GuiT e o X cortavam algumas imagens de ursos que tinham encontrado de manhã.

B.4.2. Registo Diário nº16, 18 de outubro de 2016

A manhã começou com a reunião, na qual se cantou o "Bom Dia" para as poucas crianças que estavam. Entretanto foram chegando mais crianças que, calmamente, se foram juntando ao grupo. A reunião correu muito bem, de forma fluida, já que as crianças estiveram atentas e participaram de acordo com as exigências dos diferentes momentos.

Às 10h tinha de se terminar a reunião porque era a hora da ginástica e, nessa altura, todos os pontos a abordar estavam já tratados. O grupo seguiu para a sessão de expressão motora com a Va. enquanto eu e a educadora ficámos na sala a preparar alguns materiais.

Quando regressaram, as crianças sentaram-se para comerem a maçã e ao terminarem, dividiram-se pelas tarefas planeadas. A educadora esteve com um grupo a tratar do inventário da Oficina de Escrita e Reprodução, onde se inclui o computador e também do inventário da Biblioteca. Eu estive com o AL para ele pintar o seu envelope. Quando reparou nas anilinas, a M aproximou-se e disse imediatamente: "Eu ainda não fiz a casa do meu avô!". Perguntei-lhe se queria fazer e ela disse que sim, puxou uma cadeira e sentou-se perto do AL.

O grupo do projeto dos ursos esteve a pintar cartazes com esponjas para depois apresentar a informação que quer comunicar. Na pintura, combinaram utilizar as cores dos pelos dos ursos que investigaram (castanho, branco, preto, amarelo).

Por volta das 12h, a sala estava arrumada e o grupo encaminhou-se para o recreio, sendo alertados pela Va. que não poderiam usar o escorrega até este ser limpo (porque estava molhado), nem podiam sentar-se no chão.

Nessa altura, chamei a MI e o D, para irem pôr as mesas. Foram capazes de compreender que, por cada cadeira tinham de colocar um prato, guardanapo, colher e copo. A MI fez a tarefa com entusiasmo, pedindo sempre mais objetos para colocar nas mesas. O D mostrou vontade em abandonar a tarefa algumas vezes porque queria ir

brincar para o recreio. Depois de, numa das vezes, ter chegado mesmo a sair do refeitório e eu o ter ido buscar, acabou por completar a sua tarefa cuidadosamente.

Quando me vim embora, a Va. disse-me que ele estava triste porque todo o seu tempo de recreio tinha sido despendido a cumprir a tarefa. É realmente aborrecido para uma criança que gosta de brincar no recreio ocupar o seu tempo a pôr as mesas, mas é uma aprendizagem repleta de significado porque parte das necessidades do grupo e desenvolve a responsabilidade e o cuidado, para além das potencialidades que levanta ao nível do domínio da matemática. Não podendo ser realizada noutra momento, já que depende da saída do grupo da creche do refeitório, parece-me importante manter-se esta tarefa.

Por vezes, o momento do recreio é realizado mais cedo, de acordo com as dinâmicas das salas. Como normalmente todos os grupos de JI vão ao mesmo tempo ao recreio, esta conjugação acaba por acontecer, muitas vezes, somente por volta das 12h. Se se assegurar que, pelo menos alguns dias da semana o recreio é mais cedo, de modo a as crianças responsáveis pela tarefa terem a possibilidade de brincar no exterior, então parece-me que, dentro das opções disponíveis (e não podendo garantir sempre que o recreio seja antes das 12h), esta será a melhor solução.

B.4.2. Registo Diário nº17, 19 de outubro de 2016

Todo o dia de hoje correu muito bem, já que o grupo esteve mais calmo do que habitualmente, mostrando-se entusiasmado pela participação nas diferentes tarefas e capazes de colaborar com o grupo.

Começou a cantar-se o Bom Dia cedo, ainda antes de a Va chegar (às 9h30). Depois tratou-se da avaliação do Plano do Dia de ontem e realizou-se o Plano do Dia de hoje. A educadora conversou com o grupo sobre a Agenda Semanal, um dos instrumentos que ainda está a ser utilizado na sala. Combinámos que a organização da Agenda seria a seguinte:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Trabalho curricular compartilhado de Artes	Ginástica	Trabalho por projeto	Ginástica	Trabalho por projeto
	Trabalho por projeto		Trabalho por projeto	
Almoço / Sesta				
Trabalho por projeto	Trabalho curricular compartilhado de Linguagem Oral e Escrita	Animação Cultural	Trabalho curricular compartilhado de Ciências/Matemática*	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

*De acordo com algumas educadoras que fizeram formação nas dinâmicas de Ciências, os momentos de Ciências e de Matemática não devem ocorrer em dias seguidos. Por isso, por agora, até o grupo estar familiarizado com a rotina apresentada na Agenda, as dinâmicas de Ciências e Matemáticas serão alternadas de semana para semana.

Depois seguiu-se o momento do “Contar, mostrar, escrever”, em que a MI apresentou uma mochila cheia de brinquedos, o X mostrou um mapa do mundo, com indicações sobre alguns animais e as suas migrações, a N mostrou uma bola sensorial que trouxe e a educadora perguntou-lhe se a podiam utilizar para fazer pinturas (ela concordou) e o Af contou que tinha ido comprar um tablet com os pais.

No final da reunião, as crianças dividiram-se pelas tarefas. Alguns estiveram a escrever as notícias. O AfS, depois de o fazer no papel, foi escrevê-la no computador. Ao terminar, estivemos juntos a ver se estava tudo bem e ensinei-lhe a aumentar ou diminuir o tamanho de letra. Nessa altura, ele olhou para algumas letras e disse que eram iguais entre si. Sugeri que, com cores, identificássemos todas as que eram iguais. Ele aceitou e combinámos imprimir o texto para o fazer com lápis ou canetas (visto que

era difícil para ele selecionar, no computador, apenas uma letra para a colocar com outra cor e eu acabaria por ter de intervir mais, fisicamente, do que desejava).

A Va. esteve com alguns meninos e meninas a pintar o cartaz para o inventário da Oficina de Escrita, utilizando a bola da N. A N e a M participaram com entusiasmo e depois foram fazer pinturas no cavalete.

A educadora esteve a terminar o inventário da Oficina de Escrita com alguns dos que participaram nessa atividade ontem, enquanto a Va. iniciou o inventário da área da Plástica com outro grupo.

A Le esteve a fazer a ilustração da notícia da visita da professora de Música e todos aqueles que não estiveram envolvidos em nenhuma atividade durante a manhã brincaram.

No final da manhã, antes do recreio, o grupo reuniu-se na zona da Oficina de Escrita para ver um pequeno filme no computador. Era um filme de Charles Chaplin, a preto e branco, em que as personagens, reais, não falavam. Durante a primeira visualização do filme surgiram algumas questões e no final, o grupo esteve a conversar sobre o que viram enquanto a educadora registou por escrito alguns comentários das crianças. Conversaram sobre o facto de o filme não ter muitas cores e as imagens serem apenas em preto, branco e cinzento; sobre o facto de as personagens não falarem, mas a música que se ouve durante todo o filme ir acompanhando e retratando a história. Depois de conversarem sobre estes diversos aspetos, voltámos a visualizar o filme.

Seguimos para o recreio, onde o grupo se juntou aos restantes grupos de JI. Depois regressámos à sala para ouvir a comunicação da La sobre o seu desenho. No final da sua comunicação, fui com o D e a MI pôr as mesas, juntamente com o F e a ML da sala 3 (os responsáveis da sala 2 estavam em comunicações e não se puderam juntar ao grupo).

No final da sesta, estive a ajudar o grupo a organizar-se e passado algum tempo, juntei-me a um dos grupos dos finalistas no gabinete das educadoras, que estava a conversar sobre um pequeno vídeo que tinha visto. A educadora fez o registo e voltaram a ver o vídeo, por partes, para confirmar o que tinha sido dito e acrescentarem informações de que se pudessem ter esquecido.

Quando regresssei à sala com a La e a C, que estavam nesse grupo de finalistas, já estavam todos sentados, distribuídos pelas diversas mesas, para fazer o desenho sobre o filme visto de manhã. Fizeram-no com lápis de cera pretos e cinzentos, já que

essas eram as cores vistas nas imagens do filme. Os adultos escreveram nos desenhos o que as crianças tinham representado.

Depois o grupo reuniu-se no tapete para realizar a reunião do Diário e, no final, dirigiu-se para o lanche. Todos ficaram entusiasmados porque o lanche hoje foi cereais e a maior parte deles pediu para repetir.

No final da tarde, muitas crianças reuniram-se em frente ao computador para voltarem a ver o filme de Charles Chaplin. Outras estiveram a fazer jogos e a M ficou no cavalete a pintar a tia.

B.4.3. Registo Diário nº18, 20 de outubro de 2016

O dia começou com a reunião da manhã. No início da reunião chegou, com a mãe, o AL. Percebi alguma hesitação da sua parte em entrar na sala e, por isso, levantei-me e fui até à porta. Estiquei a mão e disse-lhe para entrar e ele assim o fez. No momento, não me apercebi de que existia alguma tensão entre ele e a mãe. Quando entrámos na sala, a educadora apercebeu-se, através da expressão facial da mãe que algo tinha sido deixado por resolver e, assim, eu também me apercebi, pelo que fiquei a sentir-me algo constrangida, por ter sentido que podia ter interrompido algo de que nem sequer me tinha apercebido. A educadora conversou com o AL e com a sua mãe e disse ao AL para se ir despedir da mãe com carinho, para ela não se ir embora triste. Ele foi até lá e despediu-se da mãe com um beijinho.

No Plano do Dia ficou registado que o grupo do projeto dos ursos continuaria o trabalho para a comunicação, alguns meninos faziam o registo da ginástica, o AL e o SantQ terminariam o seu autorretrato para o cabide e todos juntos faziam a experiência do vulcão do GuiT. Depois, no “Contar, mostrar, escrever” a C mostrou um computador da Minnie, que tinha vários jogos. A educadora sugeriu que jogássemos ao da contagem uma vez para ver como funcionava. Depois, o AL contou que no dia anterior tinha ficado em casa com a mãe e tinham comido pizza, sobre o que depois escreveu uma notícia.

Depois da reunião, todo o grupo foi à casa de banho para seguir para a ginástica. Na sessão de ginástica, começaram por fazer o aquecimento, a correr à volta do espaço. Depois espalharam-se em frente à prof M. para imitarem os seus gestos. Passaram por rodar os braços, tocar nos ombros, cotovelos e joelhos, abanar a cabeça, levantar a mão e o pé esquerdos e direitos, esticar as pernas e tocar nos pés. Estes exercícios

permitem desenvolver noções sobre o corpo e as suas diferentes partes e, além disso, promovem o desenvolvimento de noções de lateralidade.

Quando regressaram da expressão motora, as crianças distribuíram-se pelas diferentes tarefas. A educadora esteve com o grupo do projeto dos ursos a trabalhar na comunicação do projeto, a Va esteve com um grupo a fazer o inventário da área da Plástica, eu estive a fazer os autorretratos com o AL e o SantQ e a R. esteve a tratar dos últimos pormenores dos envelopes para os cabides.

Entretanto, chegou a hora do recreio. Todos arrumaram e foram lá para fora brincar. Por volta das 12h levei comigo o D, a MI e os meninos e meninas das outras salas para pôr as mesas.

Seguiu-se o almoço e a sesta. No tempo dos finalistas, as crianças estiveram com as respetivas educadoras. Eu estive com a Ve, o S, o AfS, a C e a La na ludoteca. Primeiro, o grupo representou, através do desenho, algumas atividades que podem ser feitas na Oficina da Escrita e Reprodução: o S representou uma criança a fazer um trabalho de texto, escrevendo uma notícia numa folha; o AfS representou-se a ele próprio a fazer um trabalho de texto no computador; a C representou um grupo de crianças a verem um filme no computador; e a La representou uma menina a jogar um jogo no computador.

Quando cheguei à sala, no início do estágio, estava afixado um cartaz que dizia algo como “Descobrimos nomes muito parecidos na nossa sala”, onde estão escritos alguns nomes e partes desses nomes estão assinaladas por serem iguais a partes de outros nomes. Hoje os finalistas continuaram esse trabalho, em registo individual. Na sua folha deviam escrever os nomes que são iguais (Sant, Fran, Gui, Af) e, além disso, escrever nomes que comecem pela mesma letra. O AfS demonstrou muita facilidade nesta tarefa, já que, olhando para o cartaz inicial da atividade e para os cartões dos nomes, identificava corretamente a correspondência entre as letras iniciais dos nomes. Também demonstra alguma facilidade em escrever as palavras, copiando-as corretamente e sendo capaz de manter o tamanho das letras relativamente regular.

Quando todo o grupo se reuniu na sala, fez-se a experiência do vulcão. A educadora foi buscar vinagre, o único produto que faltava, e depois começou a ler os procedimentos. Colocou-se um pouco de vinagre no recipiente que imita o vulcão. Depois, a educadora passou à volta da mesa, mostrando o copo para que todas as crianças pudessem confirmar que o copo estava meio cheio. Passou também a garrafa

com vinagre para que as crianças pudessem cheirar e descrever o cheiro. Todas disseram que cheirava mal e afastavam rapidamente a garrafa do seu nariz.

O GuiT juntou depois algumas gotas de corante vermelho, com a ajuda de uma pipeta. A educadora ajudou-o a colocar um pouco de bicarbonato de sódio com a espátula e assim que o fizeram, deu-se a reação química que fez com que o líquido vermelho, com algumas bolhas, saísse do “vulcão”.

Foi-se conversando com as crianças sobre o que estava a acontecer e surgiram comentários como “Parecem bolhinhas”, “Eu também sei fazer bolhinhas na piscina”, “O vermelho parece sangue”.

Depois a educadora questionou-os sobre a hipótese de a mesma reação acontecer se se utilizasse água em vez de vinagre. As crianças consideraram que o mesmo aconteceria e, partindo daí, a educadora pediu ajuda a alguns elementos do grupo que estavam mais próximos de si para repetir os procedimentos, colocando os mesmos produtos (exceto o vinagre, substituído pela água) num copo limpo. Não ocorreu reação nenhuma e as crianças ficaram surpreendidas por as suas expectativas não serem correspondidas. A educadora sugeriu que se juntasse um pouco de vinagre para ver se a sua mistura com água continuava a resultar e aí surgiram novamente “as bolhas”, cujo som e textura a educadora associou às bebidas com gás.

Ao longo de toda a experiência, a educadora foi relembrando as regras das experiências: não colocar os produtos na boca, não aproximá-los demasiado da cara, não mexer nos produtos, manusear os produtos com cuidado. Além disso, a educadora explicou várias vezes que nem todos poderiam participar diretamente na concretização da experiência (colocando os produtos), mas todos observavam e contribuía com as suas ideias.

Isto demonstra a preocupação em preparar as crianças para novas experiências, realizando estes momentos de modo a fazê-las compreender os cuidados necessários a ter e, promovendo assim, capacidades científicas (de manusear produtos, pensar sobre o que se observa, registar o observado) e atitudes científicas de interesse pela ciência, responsabilidade e cooperação com os outros.

B.4.4. Registo Diário nº19, 21 de outubro de 2016

A reunião da manhã foi hoje gerida pela Va. porque a educadora chegou mais tarde. Éramos apenas 11 à mesa quando a reunião começou, o que fez com que o

primeiro momento da reunião decorresse mais rápido do que habitualmente. No final da reunião, as crianças mantiveram-se sentadas para comer o reforço e, só depois disso, se arrumou a sala para dar início às atividades.

Na mesa da escrita, ficaram o SantO e o GuiG a escrever as suas notícias. Na mesa da área da Plástica ficou a Va com um grupo para continuarem o inventário dessa área. Na mesa mais próxima das áreas de Ciências e de Matemática, sentei-me eu com algumas crianças de cada vez para que elas fizessem o registo da experiência do vulcão. Depois de conversar com a Va, dei-lhes uma folha colorida e lápis de cor para que representassem o que se lembravam da experiência. Fi-lo com o S, o GuiB, o SantQ, o GuiG, o AI, a MI e a N.

Esta manhã o professor supervisor veio à sala e, tal como tinha acontecido com a minha entrada na sala, não senti qualquer constrangimento por parte das crianças, sendo que o grupo nem prestou grande atenção a esta nova pessoa na sala.

Por ter reunido com o professor e a educadora, só voltei a juntar-me ao grupo quando este já estava no refeitório a almoçar. Hoje o momento da refeição não foi muito fácil, porque a sopa estava cheia de couves e cenoura e não passada como as crianças preferem. Além disso, o prato principal foi peixe com salada russa, o que também não foi do agrado de muitas crianças. Quando saí do refeitório com a última criança eram já quase 13h30, a hora a que todos costumam já estar deitados.

Quando regressei da hora de almoço, juntei-me ao grupo dos finalistas que foi até ao pátio que une o estabelecimento ao estabelecimento da SCML que inclui um centro de dia para idosos. Durante toda a hora dos finalistas estivemos a assistir a um encontro de coros de diversas freguesias de Lisboa. As crianças estiveram muito calmas no início e foram ficando saturadas a partir de dada altura, como seria de esperar. A dada altura, o G, da sala 3 perguntou-me: “Mas porque é que estão a cantar esta música outra vez?”. A dada altura, cantou o coro que integra pessoas que as crianças conhecem e elas ganharam um novo entusiasmo.

Por volta das 15h30 voltámos às respetivas salas. Na nossa sala, já estavam todos reunidos à volta da mesa para começar a reunião do Conselho. Nesta reunião, conversou-se bastante sobre a partilha - a educadora pediu que dois meninos demonstrassem como podiam partilhar uma caneta que os dois quisessem. Depois discutimos como se poderia resolver um problema, por exemplo, se alguém batesse a um menino, o que é que esse menino poderia fazer, indicando estratégias como conversar com quem lhe bateu, explicar que não gostou que isso tivesse acontecido e

tentar compreender o que aconteceu. No fundo, estratégias que as crianças possam ir adotando para que o papel do adulto seja cada vez menos interventivo.

A reunião já estava algo longa quando chegou o momento de escrever a ata e combinar a próxima semana e, portanto, a educadora falou um pouco sobre o Halloween e pediu para as crianças pensarem em algo que pudessem fazer para celebrar o dia.

B.4.5. Reflexão Semanal nº4 (17 a 21 de outubro de 2016)

Sempre senti bastante curiosidade sobre o modo como se pode trabalhar a escrita com crianças em idade pré-escolar porque no último contexto de educação pré-escolar em que estive isso não acontecia. Como nunca tinha experienciado a abordagem à escrita, as minhas hesitações sobre esse processo foram surgindo, levantando algumas dúvidas sobre o melhor modo de o fazer.

Ao longo da vivência nesta sala de JI, tenho vindo a descobrir que a abordagem à escrita ocorre de modo natural, já que é parte integrante das rotinas, partindo da curiosidade das crianças e das necessidades do grupo em organizar-se e comunicar. Esta semana apercebi-me de várias reações das crianças e do modo como elas vão experienciando a escrita e, portanto, parece-me um excelente tópico sobre o qual refletir.

É sabido que o contacto com a escrita e a leitura começa desde cedo na vida da criança, tendo em conta os ambientes em que esta vive. No entanto, é importante criar estratégias para que a criança não só conviva com a escrita e a leitura, mas para que se envolva realmente nestes processos, promovendo o contacto frequente e variado com estas competências e levando a criança a compreender as suas diferentes funcionalidades. Deste modo, a criança, envolvida na leitura e escrita, reconhecendo-as como processos naturais, “tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar” (Mata, 2008, p.46).

Na sala, o envolvimento com a escrita acontece de diversos modos ao longo do dia. Um deles é a escrita das notícias partilhadas no momento do “Contar, mostrar, escrever”. A educadora pergunta à criança se quer escrever sobre o que contou/mostrou e se sim, escreve em conjunto com a criança uma frase numa folha, com letras grandes e espaçadas. Depois a criança ilustra a notícia e, para os casos das crianças mais velhas, os adultos incentivam à escrita da notícia, copiando as palavras escritas.

As crianças também podem fazer trabalhos de texto no computador, copiando estas notícias para um ficheiro digital, onde precisam de fazer a associação entre as letras desenhadas pelo adulto no papel e as letras do teclado no computador. No computador podem também copiar palavras dos ficheiros de palavras (imagens acompanhadas de palavras).

Sempre que fazem trabalhos, as crianças são incentivadas a recorrer aos cartões com nomes (sendo que alguns dos cartões estão acompanhados da fotografia da criança, mas outros, correspondentes aos das crianças que já são capazes de identificar o seu nome, já não têm foto) para conseguirem identificar o seu trabalho. Depois, devem colocar o seu trabalho no separador que tem o seu nome.

As crianças também vivenciam a escrita como modo de comunicar com os outros quando escrevem em conjunto convites a outras salas ou pedidos às famílias, na construção dos registos das vivências da sala ou quando se inscrevem no mapa das comunicações para que o grupo saiba que querem comunicar algo.

Existem vários materiais e recursos na sala que promovem esta apropriação da escrita por parte das crianças, entre os quais: o computador, uma tecnologia didática que incentiva as crianças a interagir com símbolos escritos; livros variados; o seu próprio caderno onde podem representar o que desejarem; vários materiais de escrita; carimbos de letras; cartões com nomes; listas de nomes; mapa das presenças; mapa das tarefas; notícias e registos afixados.

As crianças são, portanto, envolvidas num ambiente onde são incentivadas a recorrer à escrita e à leitura como meio de identificação e de comunicação com o outro.

A atuação dos adultos também contribui para isto, tendo em conta que estes incentivam a criança a escrever como sabe, sem a pressionar, mas explicando-lhe o que pode fazer para melhorar; agem como modelo nas vezes que leem e escrevem em momentos conjuntos com as crianças (leitura e escrita do Diário, de recados e convites de outras salas, das receitas, dos rótulos dos produtos, de livros, de registos) e esforçam-se por manter registos escritos, expostos, sobre as vivências em grupo.

Relativamente à minha própria ação e, pensando sobre os momentos que tenho vivido com as crianças, penso ser capaz de seguir a mesma linha de ação, incentivando as crianças a escrever e a expressarem-se. No entanto, penso ser importante refletir especificamente sobre um dos momentos desta semana, com o AfS:

“O AfS estava a escrever no seu caderno há algum tempo. Quando me aproximei, reparei que tinha várias letras escritas, todas em linha. Perguntei-lhe

o que estava a fazer e ele perguntou-me logo “Podes ler o que está aqui escrito?”. Eu respondi “Mas quem é que escreveu?”. AfS: “Fui eu”. Eu: “Então, tu sabes o que está escrito. Ou não?”. AfS: “Não, não sei”. Eu: “No que é que estavas a pensar quando escreveste?” AfS: “Não sei, estava só a escrever letras” Eu: “Ah, está bem”. (Nota de campo, 20 de outubro de 2016).

Analisando o momento, penso que podia ter sido muito mais potencializado por mim, partindo da pergunta do AfS. Eu poderia ter explicado que ele tinha escrito algumas letras, mas que na verdade, aquelas letras todas juntas não formavam uma palavra e tentar perceber se existia alguma palavra que ele gostava de saber escrever. Podíamos ter conversado sobre a direccionalidade da escrita ou sobre a necessidade de separar as palavras entre si (já que as letras dele estavam todas seguidas na linha). Poderia ter incentivado a identificação de letras iguais e a sua contagem.

Estar desperta para a curiosidade das crianças e saber partir dela para criar situações desafiantes é extremamente importante para manter a sua vontade em conhecer e aprender e, por isso, preciso de responder-lhes de forma mais apropriada.

Em termos do contexto da sala de atividades, julgo realmente que o ambiente proporcionado, em termos da organização da sala e do tipo de atividades incentivadas, assim como da postura dos adultos, é um amplo promotor do contacto com a escrita e leitura e da exploração destas competências (Mata, 2008).

A acrescentar a este ambiente e como modo de complementar os inventários que têm estado a ser construídos, parece-me ser importante que, agora que as crianças já conhecem os materiais da sala, pensar com elas num modo de identificá-los para que vejam escritas novas palavras – por exemplo, na zona de jogos, poderemos escrever que tipo de materiais está guardado em cada caixa (carros, comboios, ferramentas, legos, ...); nas caixas da área da casinha, especificar que materiais se guardam em cada gaveta (alimentos; loiças; roupas; instrumentos dos médicos...).

Referências:

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Anexo B.5. Semana 5 (24 a 28 de outubro de 2016)

B.5.1. Plano Semanal nº1 (24 a 28 de outubro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira		Quinta-feira		Sexta-feira	
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã		Reunião da manhã	
Início da construção de decorações/adereços para o Halloween	Ginástica	Trabalho por projeto	Construção de decorações/adereços para o Halloween	Ginástica		Terminar decorações/adereços para o Halloween	Registo da experiência das cores
	Terminar o Projeto dos Ursos			Trabalho por projeto	Construção de decorações/adereços para o Halloween		
Comunicações	Comunicações	Comunicações		Comunicações		Comunicações	
ALMOÇO / SESTA							
Trabalho por projeto	Jogo das Rimas			Experiência das Cores		Reunião do Conselho	
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia		Balanço do Dia			

B.5.2. Planificação de Atividade: Decoração da Porta

<p>Atividade: Construção de um elemento decorativo de Halloween para a porta da sala</p>	<p>Data prevista de realização: Semana 24-28 outubro</p>
<p>Material*: Papel cenário Tintas guache Cartolinas Tecidos Materiais da sala para formar carimbos (pratos ou copos da casinha, peças de lego, ...)</p>	<p>Intencionalidades educativas: 1. Promover a criatividade. 2. Incentivar o contacto com diversos materiais. 3. Promover o trabalho em grupo.</p> <p>Conteúdos (possíveis): Pintura, recorte, colagem</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir um elemento decorativo para a porta da sala, relativo ao Halloween. • Colaborar com o grupo na construção desse elemento decorativo. 	<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervém de acordo com o que já foi feito pelo grupo. • Utiliza os materiais disponíveis para decorar o painel para a porta.
<p>Estratégias</p> <p><u>Antes do momento de construção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar com o grupo sobre a festa de Halloween. • Sugerir a decoração da porta da sala. • Reunir ideias para a decoração da porta (sugerir pintura com carimbos – materiais da sala) <p><u>Durante o momento de construção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar com a criança sobre o seu plano de construção. • Levar a criança a compreender que a sua ação deve integrar-se no que já está feito e de acordo com o que foi pensado com o grupo. • Apoiar a criança na sua intervenção. • Incentivar o uso dos diversos materiais disponíveis. 	
<p>*O material depende das sugestões das crianças.</p>	

B.5.3. Planificação de Atividade: Experiência das Cores

Atividade: Experiência das cores	Data prevista de realização: 27 outubro
Material: Leite Corante Detergente Espátulas 4 Recipientes largos e fundos/grupo	Intencionalidades educativas: 1. Fomentar a curiosidade. 2. Promover o desenvolvimento de atitudes e valores científicos. 3. Incentivar o trabalho em pequeno grupo. Conteúdos: Cores/Mistura de cores; atitudes e valores científicos.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Observar a experiência. • Participar na experiência. • Identificar os resultados da experiência. 	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Observa a realização dos diferentes procedimentos. • Apresenta hipóteses sobre os resultados. • Realiza os procedimentos quando solicitada a sua participação. • Observa os resultados. • Identifica corretamente as cores formadas a partir da mistura.
Procedimentos <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar o leite em três recipientes. 2. Colocar dois corantes em cada recipiente com leite (azul e vermelho/ vermelho e amarelo/ azul e amarelo), formando duas manchas distintas. 3. Prever o comportamento das manchas de cor quando for colocado o detergente. 4. Colocar uma pinga de detergente no meio de uma das manchas de cor em cada recipiente. 5. Observar e discutir os resultados. 6. No último recipiente, repetir os procedimentos, utilizando os três corantes. 	Estratégias <ul style="list-style-type: none"> • Reunir e preparar o material previamente. • Dividir as crianças em 3/4 grupos, distribuídos pelas mesas. • Incentivar a participação das crianças na concretização dos procedimentos. • Questionar as crianças sobre as suas previsões para o que acontecerá (passo 3). • Explicar a reação que ocorre quando o detergente é colocado. • Fazer um resumo da experiência com as crianças, em grande grupo (o que fizemos, o que ficámos a saber, o que podemos fazer com o que já sabemos – sugerir que façam a experiência nas pinturas no cavalete).

B.5.4. Semana Real nº1 (24 a 28 de outubro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira		Quinta-feira		Sexta-feira	
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã		Reunião da manhã	
Início da construção de decorações/adereços para o Halloween	Ginástica	Trabalho por projeto	Construção de decorações/adereços para o Halloween	Ginástica		Terminar decorações/adereços para o Halloween	Registo da experiência das cores
	Terminar o Projeto dos Ursos			Trabalho por projeto	Construção de decorações/adereços para o Halloween		
Comunicações	Comunicações	Comunicações		Comunicações		Comunicações	
ALMOÇO / SESTA							
Trabalho por projeto	Jogo das Rimas	Comunicação do Projeto dos Ursos		Experiência das Cores		Reunião do Conselho	
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia		Balanço do Dia			

Legenda:

A – Não concretizado

A – Planeado/Introduzido ao longo da semana

A – Alteração do dia

B.5.5. Registo Diário nº20, 24 de outubro de 2016

Hoje, na reunião da manhã, conversámos sobre o Halloween e sobre o que o grupo gostaria de fazer para celebrar este dia. Surgiram ideias como “No Halloween vamos pedir doces”, “Andamos mascarados”, “É o Dia das Bruxas mas não é para ter medo”. Combinámos que, por causa do baile e do desfile organizado com as outras salas, construiremos adereços para cada criança usar no dia 31. Também faremos bolachas em forma de morcego e decorações para a sala.

Quando o FranT chegou, o seu pai disse à educadora que a mãe do menino fazia anos no dia seguinte e a educadora combinou com eles que o FranT podia fazer uma prenda para a mãe, acrescentando isso ao plano do dia.

Logo após a reunião, afastaram-se as mesas e o grupo espalhou-se pelo espaço da sala para realizar uma atividade de música e expressividade, integrada no tempo de trabalho curricular compartilhado de Artes.

Ao longo da atividade, a educadora colocava músicas de estilos diferentes, que pareciam transmitir mensagens de diferentes tipos, associadas a emoções, sentimentos e atitudes (alegria, medo, suspense/ rápido e lento). O grupo deveria deslocar-se pela sala de acordo com cada música, interpretando-a e expressando-se.

A grande maioria participou com muito entusiasmo, representando o que iam sentindo. A expressividade da educadora ajudou bastante a incentivar o grupo. O SantQ foi o que se manteve mais afastado do grande grupo, evitando participar na atividade; a A chegou a assustar-se realmente num momento em que a música tinha um tom mais sombrio.

No final da atividade e após a vivência de momentos muito diversos, as crianças deitaram-se no chão para relaxar, antes de retomarem às restantes atividades planeadas.

Eu e a R. (estagiária de uma escola profissional), que estará presente toda esta semana, reunimos o grupo de crianças que se tinha inscrito para a pesquisa de adereços para o Halloween e fomos com eles até ao gabinete das educadoras.

Quando lá estávamos conversámos sobre o Halloween, partindo daquilo que já tinha sido dito na reunião da manhã, e procurámos na internet diversas imagens de disfarces que o grupo podia usar, identificando o adereço que poderia ser criado em sala.

No final da pesquisa, encaminhámo-nos para o recreio, onde já estavam todos os restantes. Ao regressar à sala, o grupo esteve a fazer a distribuição das tarefas da semana com a educadora, enquanto eu fui com o D e a MI pôr as mesas do almoço. Conseguimos colocar tudo o que era necessário nas mesas e voltar à sala ainda a tempo de assistir e participar na distribuição das últimas tarefas.

Depois do almoço, estive com os finalistas, que estiveram a desenhar sobre as últimas experiências que têm tido com os idosos da Santa Casa (visitar o Centro de Dia, assistir ao Encontro dos Coros, realizar jogos).

Quando fui para a sala com os finalistas, o grupo estava reunido no tapete para as comunicações, que não tinham sido feitas ao final da manhã. Apresentaram os seus trabalhos o D, o AfS, o GuiT e a C. Depois fizemos a avaliação do plano do dia. Ainda antes do lanche, cada criança definiu de que se queria mascarar, dentro das várias opções disponíveis, recolhidas com o grupo na pesquisa na internet (fadas assustadoras, rainhas más, bruxas, a Maléfica, fantasmas, cabeças de abóbora, gatos, morcegos, vampiros, monstros...).

Depois do lanche, estive a fazer o registo da conversa sobre o Halloween e das decisões tomadas pelo grupo. Quando estava a escrever, a C aproximou-se e perguntou o que estava a fazer. Quando lhe respondi, ela disse que ia fazer um desenho de bruxa para pormos no cartaz. Eu disse-lhe que era uma ótima ideia e que podíamos pedir a outros meninos e meninas para desenharem aquilo de que se iam mascarar para colarmos também no cartaz.

Amanhã espero terminar este registo, recolhendo desenhos das várias opções de máscaras escolhidas pelo grupo.

B.5.6. Registo Diário nº21, 25 de outubro de 2016

Hoje, na reunião da manhã, o S mostrou o seu chapéu-de-chuva. A educadora conversou com o grupo sobre as propriedades do chapéu, nomeadamente sobre a cor, a transparência, o material e o seu tamanho. Depois, aproveitou para fazer comparações com o chapéu do GuiB, que também o ia mostrar, colocando os dois chapéus lado a lado e lembrando o tipo de propriedades a analisar. O grupo chegou à conclusão de que enquanto o chapéu do S era maior, tinha a ponta vermelha, era feito de plástico e era transparente, o do GuiB era mais pequeno, tinha a ponta azul, era feito de tecido e era opaco, porque não conseguiam ver o colega quando ele abria o chapéu

à sua frente. A educadora sugeriu que os dois meninos fizessem um registo em conjunto, em que estariam descritas as propriedades de ambos os chapéus e eles desenhariam, cada um, os dois chapéus. Ao registo, juntou-se também o GuiT, que tinha igualmente levado o seu chapéu, que reunia características dos dois chapéus apresentados inicialmente.

A reunião da manhã assume-se como um espaço de emergência de diferentes aprendizagens que partem das partilhas do grupo. No entanto, para que isso seja possível, é necessário que a educadora seja capaz de aceitar e ampliar aquilo que é trazido pelas crianças, utilizando estratégias para envolver todo o grupo e criar oportunidades que vão ao encontro das suas intenções para o grupo.

No final da reunião, as crianças dividiram-se pelas diversas atividades: o grupo do projeto dos ursos foi com a educadora para a ludoteca, para terminarem algumas coisas sobre o modo como iam fazer a comunicação, agendada para amanhã.

Outro grupo de crianças esteve com a Va a tirar fotografias à área da plástica, para serem colocadas no inventário desta área. Eu estive a ajudar na marcação das presenças e depois fui terminar o registo do Halloween. Pedi ao SantO, que ontem estava prestes a começar o seu desenho de morcego, quando se foi embora, que viesse fazer o desenho do morcego como tinha dito que queria. Pedi também ao GuiG que desenhasse o gato de que se irá mascarar. Coloquei perto deles as folhas com as imagens que tínhamos ido pesquisar para que, caso quisessem, pudessem inspirar-se nessas imagens.

Ao ver essas imagens, o D aproximou-se da mesa onde estávamos e sentou-se numa das cadeiras. Perguntei-lhe se também queria fazer um desenho para o cartaz e ele disse que sim. Enquanto isso, o SantO começou a mostrar-se desmotivado porque dizia não conseguir desenhar um morcego. Coloquei a imagem do morcego à sua frente e conversámos sobre ela. Depois disso, conseguiu desenhar o corpo e as duas asas do morcego, acrescentando também os olhos e a boca.

No final da manhã, depois de se arrumar a sala, o grupo foi para a ginástica. Começaram com a corrida de aquecimento à volta da sala e, ao fim de algum tempo e de algumas indicações da professora, conseguiram manter-se em fila, sem ultrapassar os que seguiam à sua frente e utilizar todo o espaço disponível.

Depois, a professora iniciou o Jogo das Cores - o grupo corria pelo espaço e cada vez que a professora mencionava uma cor, as crianças deviam tocar num objeto

dessa cor. Apercebi-me durante este jogo que o Af não sabe as cores e que a Da mostra dificuldade em reconhecer algumas.

A sessão seguiu com um jogo, que não estava planeado pela professora, já que ela sentiu que o grupo não estava a cumprir corretamente a regra de sentar quando pedia, para poderem conversar sobre o que fazer a seguir. Assim, em vez do jogo planeado, a professora pediu ao grupo que corresse pela sala e, sempre que ela apitasse, deveriam sentar-se junto à parede, com perninhas à chinês. O último a sentar-se saía do jogo. Julgo que foi importante a professora adaptar a sessão de acordo com o que foi percebendo do grupo. Como não estavam a conseguir respeitar a regra de sentar, ela tornou isso um jogo, para que a importância dessa atitude fosse assumida pelo grupo, relembrando no final do jogo a regra e a necessidade de esta ser cumprida.

B.5.7. Registo Diário nº22, 26 de outubro de 2016

Durante a reunião da manhã de hoje, combinámos o que cada um iria fazer para o Halloween, para decorar a sala. Existem várias hipóteses: fantasmas (feitos de papel, como os que a Le trouxe na segunda-feira), teias de aranha, ou decoração da porta. Também durante a manhã, alguns iam sendo chamados para trabalharem com a R na ludoteca, a preparar os adereços. À tarde, o grupo do projeto faria a comunicação.

Quando se iniciaram as atividades, a educadora foi com o grupo do projeto para o gabinete das educadoras para poderem conversar sobre tudo o que tinham aprendido com o projeto e combinar o modo como fariam a apresentação.

A V (estagiária) esteve com algumas crianças a fazer os fantasmas da Le. Utilizaram toalhetes de papel e fio para laços das prendas para terminar. Algumas crianças fizeram até dois fantasmas, que serão pendurados na sala.

A Va esteve com outro grupo a fazer as teias de aranha. Utilizaram as espátulas “de médico” ou “de gelado”, como o grupo lhes chamou, que uniram com lã branca. Depois fizeram as aranhas com plasticina para colar em cima das teias.

Eu estive com outro grupo a iniciar o painel para a porta. Reuni o grupo, depois de ter o papel cenário e fomos todos para a zona da entrada da sala. Pedi-lhes que olhassem para o papel em frente à porta, para decidirmos o que era preciso cortar. Os primeiros minutos foram calmos, mas depois, com tudo o que estava a acontecer naquela zona, o grupo perdeu o foco - entravam na ludoteca para ver o que a R estava

a fazer com os colegas, espreitavam para a sala da creche para interagir com os mais pequenos, paravam perto da mesa para observar outra estação de construção de adereços ou corriam até ao fundo do corredor para espreitar o trabalho de um grupo de outra sala que também estava no corredor.

Acabavam por ficar envolvidos apenas no momento em que podiam cortar o painel, o que acabava por ser pouco tempo, já que tinha de existir oportunidade para que os cinco cortassem.

Além de tudo o que estava a acontecer à nossa volta, o facto de estarem cinco crianças na atividade também complicou o momento. Ainda que inicialmente fossem apenas duas inscritas, a N e o SantQ, quando estávamos a dirigir-nos para a porta, o FranM perguntou se podia juntar-se a nós e eu disse que sim, já que ele não se tinha inscrito em mais nada; depois o SantO veio à casa de banho e, ao reparar que estávamos fora da sala, juntou-se a nós; mais tarde, chegou o FranT que, ao encontrarmos, pediu imediatamente para ficar connosco.

Provavelmente não deveria ter aceite a presença de todos, para assegurar que o momento seria mais produtivo e significativo para os que realizavam a atividade e poderia ter combinado com os que foram pedindo para ficar que poderiam completar outra parte da atividade, de modo a não sentirem que recusava a sua participação.

A dada altura, o trabalho tornou-se impossível já que passava todo o tempo a pedir que se mantivessem no espaço onde trabalhávamos e a tentar que se concentrassem no que tínhamos de fazer. Decidi, por isso, terminar aquele momento e regressar com eles à sala e quando entrei a MI e a C pediram para fazer o painel. Fui com as duas até ao átrio e acabámos de cortar de acordo com as medidas da porta.

Regressamos à sala para a arrumar antes de ir para o recreio. Por sentirem a agitação das crianças, a Ve e a Va criaram um momento de “meditação”, apagando as luzes e reunindo o grupo no tapete para respirar fundo e acalmar-se para saírem da sala.

Seguiu-se o almoço e a sesta. No final da sesta, às quartas-feiras, é preciso que as meninas do ballet fiquem prontas para a aula, que começa logo após o lanche e, portanto, vestem-se os fatos e guardam-se as suas roupas. Hoje andavam todas felizes pela sala, mostrando a sua roupa aos amigos e conversando entre si sobre o ballet.

Quando o grupo se reuniu todo, iniciou-se a comunicação do projeto dos ursos. O grupo, composto pelo AfS, o V, o X, a Le, o S e o GuiT, sentou-se em cadeiras em

frente ao restante grupo, que estava sentado no tapete. Cada um deles segurava um cartaz com informações que tinham recolhido.

O S começou por explicar como tinha surgido o projeto e depois o AfS referiu o que tinham feito para procurar informação (pesquisado na internet, em livros e aceite a ajuda de alguns pais, como o do X, que desenhou um urso pardo). Depois cada um dos restantes explicou partes do que tinham aprendido sobre o que os ursos comem.

O grupo pareceu gostar da comunicação, mas depois de questionados sobre o que tinham aprendido, não foram capazes de identificar algo significativo, surgindo comentários apenas sobre os desenhos apresentados. A Ve e a Va explicaram que o grupo que comunicou não se conseguiu organizar bem o suficiente para serem capazes de falar um de cada vez e isso afetou a apropriação da informação por parte do grande grupo.

A educadora gravou o momento para que, mais tarde, possa reunir-se com o grupo e fazer a avaliação de todo o projeto e, em especial, do momento da comunicação. Esta parece-me uma excelente estratégia para alertar o grupo para o que podia ter corrido melhor, de forma a incentivá-los a melhorar a sua postura nestes momentos.

Terminou-se o dia com a avaliação do plano do dia e o preenchimento do Diário, que hoje foi feito ao mesmo tempo, ou seja, quando a educadora perguntou o que tinham feito, escreveu essa informação no “Fizemos” ou no “Gostámos”, de acordo com a indicação da criança e perguntava logo de que cor seria a bola a colocar no plano do dia relativa à cada atividade referida.

B.5.8. Registo Diário nº23, 27 de outubro de 2016

Hoje a Va não esteve presente porque foi para uma formação profissional com uma das educadoras da creche. A reunião da manhã foi ainda mais diferente do habitual dada a presença do meu professor supervisor, que se apresentou no início da reunião para responder à curiosidade do grupo e para que pudéssemos cantar-lhe o Bom Dia.

Eu orientei a reunião com o apoio da educadora e foi um momento algo frustrante porque, como sempre acontece (e como é esperado que aconteça!), as crianças não permaneceram quietas, a ouvir tudo o que se dizia com atenção. Ainda assim e existindo

várias pequenas situações de conflito entre alguns elementos do grupo, planeámos o dia.

No início das atividades, a educadora ficou na sala com o grupo, completando alguns elementos da decoração com crianças que ainda não o tinham feito. Eu levei o grupo que se tinha inscrito para a pintura do painel para fora da sala (S, GuiB, GuiG, La) e a C pediu para se juntar a nós. Depois da experiência de ontem tive algum receio de aceitar a presença de mais uma criança na atividade, mas como a C é calma e ela e a La se apoiam muito uma na outra, julguei que a sua presença pudesse ser um facilitador na criação de um ambiente de tranquilidade e não uma barreira.

Fomos até ao átrio em frente à saída para o recreio e eu coloquei o painel pendurado numa parede. Depois conversei com o grupo sobre o que iríamos fazer - conversámos sobre como decorar o painel e eles escolheram pintá-lo com rosa, roxo, laranja e castanho; depois combinámos que o pintaríamos com pincéis ou com as formas da plasticina para fazer carimbos.

Regressámos à sala para ir buscar todo o material necessário. Foi uma estratégia arriscada voltar com as crianças à sala, primeiro porque foi algo difícil conseguir que o GuiG e o GuiB viessem iniciar a atividade, já que queriam ficar a brincar e este regresso à sala podia fazer com que quisessem retomar a brincadeira que abandonaram. No entanto, pareceu-me essencial retirar o grupo da sala para que se pudessem afastar das brincadeiras que faziam antes do início do trabalho e se concentrassem na tarefa e para que, ao olharem para o painel conseguissem ter uma perceção mais clara do que a tarefa requeria.

Ao contrário do meu receio, o pequeno grupo foi capaz de entrar na sala, recolher o material necessário e voltar a sair, sem criar conflitos e, por isso, parece-me que a estratégia que escolhi foi a mais favorável.

Todo o grupo se manteve calmo durante a atividade, conversando entre si, sendo capazes de explicar o que estavam a desenhar, ocupar os espaços em branco e integrar-se nos desenhos feitos pelos colegas. Além disso, conseguiram partilhar os materiais, sendo capazes de esperar pelo que desejavam ou escolher outro enquanto não podiam usar aquele que queriam inicialmente.

Ao longo de toda a pintura, fomos conversando sobre o facto de ser um painel de Halloween e, por isso, ter de ser assustador. Ainda que fossem referindo fadas assustadoras, dentes afiados e casas assustadoras, a imagem geral do painel ficou especialmente em tons de rosa e roxo, com muitas flores e corações, revelando as suas

preferências e representações. Por exemplo, na primeira conversa sobre o Halloween com o grande grupo, vários referiram que poderiam ser princesas, príncipes, reis ou rainhas e não poderiam ser muito assustadores, porque senão alguns poderiam ter medo. Além disso, no tempo das refeições, as crianças pedem, várias vezes, para receber copos e taças cor-de-rosa, já que esta é uma das cores preferidas do grupo.

Penso que a atividade correu bastante bem. Julgo que deveria, no entanto, ter previsto que as roupas se fossem sujar e tentado arranjar uma estratégia para evitar isso, ou pelo menos, que isso não se verificasse tanto como aconteceu.

Ao chegar à sala, estava na hora de arrumar tudo para o grupo se encaminhar para a ginástica, de onde seguiram para o recreio. Na hora da sesta, só não dormiu a N, que costuma ser das poucas que não dorme; a Da, que costuma ser das primeiras a adormecer, acabou por ser das últimas, sossegando apenas depois de me sentar perto dela e de a tapar novamente.

À tarde realizámos a experiência das cores. Começámos por conversar com o grupo, já dividido por duas mesas separadas, sobre o motivo de realizarmos a experiência, relacionado com uma afirmação do V - “Eu vi nos desenhos que vermelho com azul dá roxo.”

Depois apresentei os materiais que utilizaríamos para concretizar a experiência: leite, corantes azul, amarelo e vermelho e detergente. Distribuímos as espátulas e os pratos pelos grupos e iniciámos a experiência, colocando o leite nos pratos. Eu perguntei de que cor era o leite e a maioria respondeu automaticamente que era branco. No entanto, a C, ao olhar para o prato onde tinha colocado o leite, disse que o leite estava rosa. Conversei com ela sobre o que tinha dito e pedi-lhe para explicar por que razão o leite parecia cor-de-rosa e ela acabou por dizer que a cor que via estava relacionada com a cor do prato.

Ao realizar a experiência, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas por verem as cores a misturarem-se e, especialmente, por poderem manusear os diversos materiais. A maioria não foi capaz de esperar pela colocação do detergente e começou imediatamente a misturar, com a espátula, os corantes para ver o resultado.

Ao longo da atividade, julguei que fosse melhor, até para assegurar o acompanhamento dos dois grupos, que cada um dos adultos assumisse um grupo e orientasse a atividade. A educadora pensou que seria melhor ir fazendo a intervenção com ambos os grupos e, assim, tentámos ir fazendo pontes entre os grupos ao longo da experiência, referindo os corantes utilizados e conversando sobre o processo.

No final, conversámos todos juntos e conseguimos perceber que muitas crianças compreenderam a experiência que tinham vivido, sendo capaz de identificar as cores formadas e a partir de que corantes se tinham formado, explicando o processo que seguiram para obter os resultados. Quem entrasse no final da tarde na sala, pensaria, com toda a certeza, que a concretização da experiência tinha sido um caos, já que as mesas e partes do chão estavam cobertas de leite colorido. No entanto, pelas atitudes das crianças, conseguimos compreender que este “caos” criado era o resultado de muito entusiasmo e excitação com a experiência.



Figura B.5.8.1. Experiência das cores.

B.5.9. Registo Diário nº24, 28 de outubro de 2016

Na reunião da manhã de hoje combinámos terminar tudo o que fosse necessário para segunda-feira, quando se realizará a festa de Halloween, incluindo os adereços e decorações. No final da reunião, o GuiT mostrou algumas romãs que trouxe para partilhar com o grupo. Combinámos guardá-las para segunda-feira porque o grupo já estava a comer o reforço e, assim, a Ve, que não veio hoje, também poderia provar.

Durante a manhã de hoje, aconteceram diversas coisas relacionadas com o Halloween - a R. esteve a terminar os adereços com as crianças que ainda não o tinham feito, levando uma a duas de cada vez consigo até à ludoteca. A Va esteve com outras crianças a fazer novas decorações para a sala. Construíram alguns fantasmas com copos de plástico e papel branco, desenhando os olhos e boca do fantasma nos copos. Ao mesmo tempo, algumas meninas, nomeadamente a La, a C, a MI e a N desenharam algumas bruxas, completando-as com papéis coloridos e botões.

Eu estive com o AL e o FranM a construir as aranhas, em plasticina, para colocarem nas suas teias de aranha, feitas ontem. Comecei com o FranM, que construiu o corpo e depois começou a colocar as patas da aranha, separando os pedaços de plasticina em pedaços menores e colando-os ao corpo que já tinha feito. A dada altura, pedi-lhe que contasse o número de patas que já tinha na altura. Ele foi capaz de o fazer corretamente, contando cada uma das patas uma e uma só vez, ainda que a forma circular do corpo pudesse tê-lo levado, ainda mais facilmente, a cometer erros de contagem. Identificou 7 patas e decidiu que seria melhor acrescentar mais uma.

O AL disse-me que não conseguia fazer uma aranha e eu disse-lhe que ele podia fazer como sabia, sem medo. O D, que estava sentado ao seu lado a brincar com plasticina, disse que era fácil e eu perguntei-lhe se ele podia mostrar ao AL como se fazia. Ele começou a demonstrar rodando o seu pedaço de plasticina entre as duas mãos e o Al imitou-o, criando uma bola que depois espalmou com ajuda do D. Depois o Al acrescentou as patas e os olhos como quis.

O FranT também fez a sua aranha e, depois disso, construímos a sua teia de aranha, com as espátulas e a lã branca. Primeiro colámos as espátulas e depois disse-lhe para ele enrolar a lã e ele arranjou uma estratégia que acabou por resultar muito bem. Enquanto eu agarrava o conjunto de espátulas, ele agarrava na lã e passava-a por cima de um dos paus e por baixo do seguinte, acabando por preencher toda a teia.

Enquanto isso, a M, o GuiB e a N fizeram mais pinturas para se formarem os cones onde se vão levar os doces para distribuir pela comunidade. No final da manhã arrumámos a sala e decidimos que os autocolantes com LED que levei serão colocados no ginásio onde se realizará o baile e na porta da sala.

Fui pôr as mesas com o GuiT e o FranT e os restantes responsáveis das outras salas e pouquíssimo tempo depois todos os grupos chegaram até ao refeitório. O almoço correu muito bem, já que as crianças gostaram da comida e comeram bem, na sua maioria sem qualquer ajuda dos adultos e foram capazes de se manter calmas.

Na sexta, as crianças foram capazes de se tranquilizar relativamente rápido e, por isso, distribuíram-se os brinquedos por todos e acabaram por dormir todos. No final da sexta, nenhuma criança tinha feito xixi, nem a A, que costuma fazer todos os dias.

Durante a parte da tarde, enquanto decorria a reunião do Conselho, eu fui até ao hall com duas ou três crianças de cada vez para lhes tirarmos fotografias que serão colocadas no painel da porta.

Na reunião do Conselho, o D referiu que o FranM tinha dito que “ele era um cocó”. Quando a Va tentou ajudá-los a resolver o problema, o FranM manteve-se calado, sem comentar a situação, nem demonstrando vontade de conversar com os colegas. Isto acontece sempre que ele se envolve num conflito e alguém intervém para tentar ajudar na resolução desse conflito, em que ele não reage às interações que tentam estabelecer com ele. Não consegui ainda encontrar a melhor estratégia para que ele compreenda a importância de evitar conflitos e de encontrar soluções para resolvê-los.

A reunião acabou por não ficar terminada antes do lanche porque o grupo estava já cansado. Quando regressámos do lanche, sentámo-nos novamente à volta da mesa para escrever a ata.

Depois de o grupo ir para outra sala no final da tarde, fiquei com a Va a colocar as decorações na porta e na sala, para que na segunda-feira se sinta por completo o ambiente de Halloween.

B.5.10. Reflexão Semanal nº5 (24 a 28 de outubro de 2016)

Na última semana, fui começando a assumir a orientação de partes da reunião da manhã, com o apoio quer da educadora, quer da auxiliar. Por ter passado a viver este momento de outro modo, e reconhecendo-o como um tempo fundamental do dia-

a-dia na sala, é importante para mim refletir sobre ele, sobre a dimensão que assume na vida do grupo e pensar sobre estratégias que o tornem mais significativo.

A reunião da manhã é o momento em que todo o grupo se reúne para organizar o dia. Na sala, a reunião costuma começar por volta das 9h30, quando estão todos os presentes sentados à volta da mesa. Enquanto decorre, vão chegando os elementos que ainda não estavam presentes, que se vão juntando, o mais calmamente possível, ao grupo.

Começa-se a reunião a conversar sobre que dia é, com referência ao dia da semana e ao dia, mês e ano. Depois, de acordo com a Agenda semanal, com o Plano do dia anterior avaliado e, às segundas-feiras, com o Diário, planeia-se o que se tem a fazer nesse dia (Cruz, Ventura, Rocha, Peres & Sousa, 2015). O grupo conversa sobre o que ficou por fazer, sobre o que já combinaram fazer, sobre o que se faz normalmente nesse dia, de acordo com a Agenda (por exemplo, às terças e quintas faz-se ginástica) ou sobre novas propostas do educador, das crianças ou das famílias:

Quando o FranT chegou, o seu pai disse à educadora que a mãe do menino fazia anos no dia seguinte e a educadora combinou com eles que o FranT podia fazer uma prenda para a mãe, acrescentando isso ao plano do dia. (Excerto do Registo Diário nº20, 24 de outubro de 2016)

Estes momentos, que o educador planeia com as crianças, permitem-lhe, como afirmam Vala e Guedes (2015), “apoia-las na gestão do tempo e das atividades, apropriando-se da rotina diária de sala e da agenda semanal com eles [*sic*] combinada” (p.58).

Mais do que um momento de planeamento, a reunião do dia assume-se como um espaço de partilha e de construção de relações, já que as crianças têm oportunidade de conversar sobre as suas experiências e ouvirem as experiências de outros e assim, de reconhecerem cada elemento do grupo como um indivíduo próprio, com preferências e gostos que podem ser semelhantes ou diferentes dos seus.

Assim, além de ser um método que leva a que seja possível que se desenvolvam atividades baseadas naquilo que é apresentado pelas crianças – trabalhos de texto sobre as suas notícias, atividades realizadas em torno ou com o auxílio de determinado objeto trazido por uma criança, pesquisas e projetos que surgem a partir das conversas -, a reunião da manhã contribui igualmente para que “o grupo de crianças se vá gradualmente transformando numa comunidade de aprendizagem” (Vala & Guedes, 2015, p.57), com uma cultura de grupo, construída a partir da vivência conjunta daquelas que já foram as vivências de cada um.

Por exemplo, no dia em que o S e o GuiB levaram os seus chapéus (Registo Diário nº 21, 25 outubro de 2016), que eram só seus e que faziam parte das suas vivências pessoais, o modo como a educadora ampliou as suas partilhas e as aproveitou para dinamizar um momento de aprendizagem conjunta, fez com que os seus chapéus passassem a ser elementos de uma experiência em grupo, de uma comunidade de aprendizagem.

Quanto à organização dos diversos tempos da reunião da manhã, vários autores (Cruz et al., 2015; Vala & Guedes, 2015; Niza, 2015) referem que o plano do dia deverá ser feito no final da reunião da manhã, depois das partilhas do “Contar, mostrar, escrever”, para que algumas dessas partilhas possam, de algum modo, ser integradas no plano do dia. Faz-me sentido que assim seja, no entanto, julgo que a organização destes momentos na sala (primeiro o plano do dia e depois o “Contar, mostrar, escrever”) é mais apropriada às características do grupo. A grande maioria das crianças espera ansiosamente pelo momento do “Contar, mostrar, escrever” para partilhar algo que deseja e é essa espera que a mantém calma e atenta ao que se conversa em grupo. Tendo em conta a dificuldade do grupo em ouvir, penso que caso partilhassem as suas vivências no início da reunião, dispersariam mais facilmente no momento do planeamento do dia, que ainda não assume para eles a mesma importância e dimensão que o seu momento de partilha.

Durante este momento de arranque do dia, o adulto deve assumir um papel de mediador e provocador, tentando suscitar interesse e curiosidade no grupo pelo que é partilhado e pelo que se realizará durante o dia. No entanto, ao longo do tempo e sem deixar de se considerar como elemento do grupo, com espaço e segurança para intervir e influenciá-lo, deverá tentar que os tempos sejam cada vez mais assumidos e dirigidos pelas crianças, nomeadamente sob a figura do presidente e do assistente. Com o grupo da sala, este “afastamento” do adulto ainda não é possível, pelo facto de estarmos nos primeiros meses do primeiro ano letivo que o grupo vive como um grupo.

Neste momento, parece-me mais significativo utilizar estratégias que contribuam para que cada criança encontre a sua voz e o seu papel no grupo. Para isso, julgo ser importante incentivar a participação de cada criança, já que há algumas crianças que se inscrevem todos os dias, impedindo que exista tempo suficiente para que outras possam falar; e, pelo contrário, existem crianças que nunca falam neste momento, porque são mais introvertidas ou porque chegam sempre mais tarde. É importante conversar com o grupo para fazê-los perceber que não podem ser sempre os mesmos

a intervir porque também precisamos de conhecer o que é importante para outras crianças.

Além disso, por vezes, poderá tentar fazer-se uma regulação das inscrições no mapa do “Contar, mostrar, escrever”, dando prioridade àqueles que raramente mostram vontade em fazê-lo. Outro aspeto importante será conversar com as crianças mais introvertidas sobre as suas vivências, tentando encontrar com elas algo que gostariam de partilhar com o grupo e garantindo-lhes que num dos dias possam trazer esse objeto ou conversar sobre um momento importante para si na reunião, com o nosso apoio.

É fundamental também levar as crianças a perceber que devem saber explicar por que motivo escolheram determinado objeto para mostrar, de modo a que as suas escolhas deixem de ser aleatórias e passem a ser cada vez mais significativas e retratos reais dos seus interesses.

Concluindo, a reunião da manhã constitui-se como um conjunto de oportunidades que o educador deve abraçar e organizar de modo a que o grupo se vá reconhecendo como tal e construindo uma rotina resultante dessa vivência numa comunidade com indivíduos próprios e distintos.

Referências:

Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M. Peres, N. & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3 (6), 35-52.

Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 3 (6), 53-63.

Anexo B.6. Semana 6 (31 de outubro a 4 de novembro de 2016)

B.6.1. Plano Semanal nº2 (31 de outubro a 4 de novembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira		Quinta-feira		Sexta-feira
Reunião da manhã		Reunião da manhã		Reunião da manhã		Reunião da manhã
Desfile pelo bairro		Registo da experiência das cores	Inventários	Ginástica		Inventários
		Comunicações		Trabalho por projeto	Pesquisa sobre Chaplin	
		Comunicações		Comunicações		Comunicações
ALMOÇO / SESTA						
Balanço do Dia		Área Vocabular Halloween		Jogo de Matemática		Reunião do Conselho
Baile de Halloween com as famílias		Balanço do Dia		Balanço do Dia		

B.6.2. Semana Real nº2 (31 de outubro a 4 de novembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã		Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Desfile pelo bairro		Registo da experiência das cores Inventários Construção dos mapas do mês	Ginástica Continuação registo experiência das cores Pesquisa sobre Chaplin	Inventários Pesquisa sobre Chaplin Registo Área Vocabular Halloween
		Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Balanço do Dia		Área Vocabular Halloween	Jogo de Matemática Comunicação dos inventários	Reunião do Conselho
Baile de Halloween com as famílias		Balanço do Dia	Balanço do Dia	

Legenda:

A – Não concretizado

A – Planeado/Introduzido ao longo da semana

A – Alteração do dia

B.6.3. Registo Diário nº25, 31 de outubro de 2016

Hoje, ao contrário do que acontece sempre, não se fez a reunião da manhã. Assim que as crianças chegaram à sala foram marcar a presença e sentaram-se à mesa a desenhar e pintar, enquanto a educadora começou a fazer as pinturas faciais a alguns, no hall de entrada da sala. Neste período, o S esteve sempre bastante calmo, a pintar o seu livro de colorir do Frozen, o que me surpreendeu bastante.

Às 10h, as crianças comeram bolachas e começámos a distribuir os adereços pelo grupo, ajudando-os a colocá-los. Os adereços utilizados foram variados, existindo desde os chifres da “Maléfica”, a chapéus de bruxa, cabeças de abóbora, capas de morcego/vampiro, coroas de rainhas más e vestes de fantasma.

Depois, comecei a tirar algumas fotografias individuais às crianças que já estavam prontas. Por volta das 10h30, todos estavam prontos para o desfile. Quando saímos da sala, estavam imensos familiares no corredor e até à porta da instituição, à espera para acompanharem as crianças no desfile. A educadora tratou de organizar o grupo, assegurando que cada criança estava diretamente sob a responsabilidade de determinado adulto, da equipa ou das famílias. Por exemplo, a mãe do AfS estava responsável por ele, mas também pelo X, que os acompanhava.

Depois de todos organizados, foram distribuídos os cartuchos com doces, que as crianças iriam entregar pelo bairro. Quando chegámos à rua, apercebi-me da grande quantidade de familiares que desfilava connosco. Não esperava tanta adesão, porque nunca estive num contexto em que as famílias participem tanto. Pareceu-me, dentro da dinâmica da instituição, muito natural esta presença e colaboração das famílias.

Enquanto desfilávamos pelo bairro, as crianças dos diversos grupos foram entregando doces nas várias lojas e às pessoas que íamos encontrando pelo caminho. Durante o desfile, estive sempre com a Le e o GuiB, que se mantiveram muito calmos, sorridentes e claramente entusiasmados por entregarem doces às pessoas. Muitas vezes, depois de dar os doces às pessoas, o GuiB, especialmente, agarrava num doce para tentar comê-lo, mas compreendeu quando lhe disse que já tinha comido alguns e que só poderia comer mais à tarde.

Num dos cafés, além de as crianças entregarem doces, também receberam, de um senhor mascarado, enquanto todos os que estavam no café se colocaram à porta ou na esplanada para assistirem ao desfile. Também uma das empregadas da farmácia,

assim que viu chegar o grupo, se encaminhou para a porta com vários sacos de doces. Isto demonstra que provavelmente já estariam à espera da passagem das crianças.

Reparei também que, ao longo do caminho, muitos dos adultos que íamos encontrando conheciam algumas das crianças, revelando que a população do bairro envolvente se conhece e convive regularmente entre si, o que origina a criação de laços com as crianças.

Chegámos à escola por volta das 11h30 e as crianças encaminharam-se todas para o recreio, despedindo-se dos pais, que não estariam presentes desde o almoço até ao lanche, mas que poderiam voltar para o baile, à tarde.

Esta despedida foi algo difícil para algumas crianças, por exemplo, para a M. Quando a encontrei no recreio, ela estava sozinha a chorar. Perguntei-lhe o que se passava e ela disse que queria a mãe, que a acompanhou no desfile e de quem tinha acabado de se despedir). Depois de lhe explicar que a mãe voltaria à tarde, mas que não podia almoçar connosco, disse-lhe que precisava de ajuda para ir guardar umas coisas na sala e perguntei-lhe se queria ir comigo. Ela disse que sim. Quando regressamos ao recreio, ainda estive algum tempo perto de mim, hesitante em ir brincar, mas depois de algum incentivo lá acabou por fazê-lo.

Entretanto, todos os doces e adereços foram recolhidos pelos adultos e reunidos nas salas, para se organizarem para o baile da tarde. As crianças brincaram durante algum tempo e, quando se encaminharam para a casa de banho, antes do almoço, as pinturas faciais foram limpas.

Depois da sesta, as crianças foram, em pequenos grupos, ajudar a educadora e as crianças de outras salas a preparar a comida para o baile, ficando responsáveis por fazer pipocas e colocá-las em luvas. Outras crianças fizeram bolos e toda a comida foi reunida no ginásio para o baile. A sala foi decorada com alguns elementos do Halloween construídos pelos grupos das várias salas de creche e de JI (monstrinhos, fantasmas, vassouras de bruxa), foi colocada uma lâmpada com luzes de várias cores, para iluminar o espaço escurecido (baixaram-se as persianas e apagou-se a luz para se criar um ambiente mais assustador) e ouviam-se músicas de vários estilos, uma compilação das músicas ouvidas em cada sala da instituição.

As crianças, após o lanche, ficaram na sala a brincar e à medida que os seus pais iam chegando, conversavam com elas sobre o baile, para decidirem se ficariam ou não no ginásio. Pouco tempo depois de estar no baile, chegaram os grupos de creche

com as educadoras. Acabaram por regressar às salas depois de terem estado a dançar e a correr pelo espaço, ficando apenas o grupo dos mais velhos.

Alguns pais iam chegando e saindo com as suas crianças, quer da creche, quer do JI, que já estavam no baile ou que iam buscar para a levar até lá. Algumas famílias não participaram de todo, levando logo as crianças para casa, mas muitas ficaram pelo menos um bocadinho.

Entretanto, por volta das 17h, chegaram ao baile todas as crianças de JI que ainda estavam nas salas. Estavam todas muito entusiasmadas com o ambiente criado e dividiam-se entre as pinturas faciais, as mesas com os doces, ou a pista de dança, que servia para dançar, correr e brincar.

Os adultos foram tentando verificar se as crianças que não tinham os familiares consigo precisavam de comer e participaram em brincadeiras com todos os grupos. Neste momento, notou-se especialmente que todas as educadoras conhecem muitas das crianças de toda a instituição e as interações que estabelecem com elas surgem de forma muito natural.

No final do baile, que terminou por volta das 18h, toda a equipa se reuniu para arrumar e limpar o espaço. Nestes momentos, destaca-se o espírito de equipa entre todos os elementos, educadoras e auxiliares, que trabalham em conjunto de modo a proporcionarem às crianças, famílias e comunidade momentos de convívio especiais.

B.6.4. Registo Diário nº26, 2 de novembro de 2016

Hoje, na reunião da manhã, discutiu-se o início de um novo mês, no momento em que as crianças referiram que era o mês de outubro. Primeiro, com a ajuda da educadora, olhámos para os mapas do último mês, o de presenças, o do tempo e o calendário, e as crianças aperceberam-se de que estes estavam completamente preenchidos. Partindo daí, iniciou-se a discussão sobre o motivo que levava a que tal acontecesse. Apesar de repetirem várias vezes que estavam cheios e que precisávamos de fazer novos, demoraram algum tempo a verbalizar que tinha começado um novo mês.

Depois de o fazerem, foi preciso descobrir qual o mês que vem depois de outubro. Para isso, a educadora foi até ao mapa dos aniversários, que tem os meses todos e enunciou-os desde o início do ano até ao final. Depois repetiu “outubro,

novembro” e perguntou às crianças que mês vem a seguir ao de outubro. Pouco tempo depois as crianças concluíram que estávamos em novembro, no dia 2.

Durante a manhã, o grupo dividiu-se por várias atividades. Um pequeno grupo esteve com a educadora a preparar os mapas para o novo mês, marcando no calendário todos os eventos importantes para o grupo no próximo mês e todos os fins-de-semana, tal como no mapa do tempo. Também construíram o Diário e ilustraram-no.

A Va esteve com um grupo a fazer o registo sobre o dia de Halloween, partindo de algumas fotografias para orientar o trabalho.

A Va, estagiária, esteve a construir o mapa das presenças, chamando cada uma das crianças do grupo para escrever o seu nome e ajudando aqueles que não o conseguiam fazer.

Eu estive com um pequeno grupo a iniciar o registo da experiência das cores. Este momento não correu nada bem, nem próximo das expectativas que tinha criado. O grupo esteve muito desconcentrado e foi muito difícil captar a sua atenção para o que era necessário fazer, tendo eu passado muito tempo a pedir que se concentrassem e se ouvissem uns aos outros para nos organizarmos. No entanto, tentei não ficar frustrada com isso porque compreendi que a proximidade com a casinha e com a área do tapete, uma zona de passagem e de brincadeiras intensas. Acabámos por não conseguir adiantar trabalho quase nenhum, ainda que tenhamos conversado sobre a experiência, observado algumas fotos e escrito algumas frases.

No momento de ir para o recreio, chamei logo o FranT e o GuiT para irmos pôr as mesas e acabámos por fazê-lo bastante rápido, com a ajuda de algumas crianças de outras salas, permitindo que todos ainda pudessem ir brincar lá fora.

Foi bastante difícil levar o D a sair do recreio. Quando me aproximei dele e o chamei para vir para dentro, ele agarrou-se à casinha, para ficar mais um tempo. Eu peguei na mão dele e disse-lhe que estava na hora de ir almoçar. Ele respondeu-me que não queria, porque ia bater no V. Eu perguntei-lhe porquê e ele continuou a repetir a mesma coisa. Peguei nele ao colo (que parece ser uma das formas de fazer com que ele pare de fazer força para ficar onde está) e levei-o para dentro, enquanto lhe explicava que não precisava de bater no V, mesmo que estivesse zangado com ele, que podíamos ir, os dois, falar com ele e resolver o seu problema. Ele relaxou e concordou e, assim que chegámos à casa de banho conversámos com o V. O V disse que não tinha batido ao D, pelo menos de propósito e pediu-lhe desculpa. O D sentiu que o seu problema estava resolvido e, depois de lavar as mãos, encaminhou-se para o refeitório.

Quando o grupo se reuniu, depois da sesta, fomos todos para o ginásio para realizarmos um jogo de palavras. Sentámo-nos em roda para jogar ao Jogo do Lencinho - sempre que uma criança recebesse o lencinho tinha de dizer uma palavra que se relacionasse com o Halloween. O jogo correu muito bem, o grupo esteve calmo, compreendeu e cumpriu as regras e todos disseram, pelo menos, uma palavra. Algumas crianças ficaram frustradas quando não conseguiram recuperar o seu lugar, mas acabaram por se acalmar quando as relembrámos que não tinham chegado a perder e as incentivávamos a continuar.

Eu fui fazendo o registo das palavras ditas por cada um para que, mais tarde, possamos fazer uma tabela com o registo da área vocabular de Halloween, com a ilustração de cada palavra, por parte da criança que a disse.

Terminámos o jogo e, ainda no ginásio, fizemos a avaliação do plano do dia. Depois fomos diretamente para o lanche, que teria de ser especialmente rápido para o grupo do ballet, que começaria a aula em breve.

B.6.5. Registo Diário nº27, 3 de novembro de 2016

Na reunião da manhã de hoje, a educadora começou por mostrar ao grupo o envelope que receberam da Missão Pijama, que o V rapidamente identificou como sendo relativo ao Dia do Pijama, já que o símbolo no envelope era o mesmo que o de um autocolante que ele tinha em casa. No canto inferior direito, perceberam juntos que estava a morada da escola e o nome da educadora, para que o carteiro, responsável pela chegada do envelope até ao grupo, soubesse a quem teria de o entregar.

Abriu-se o envelope e a educadora mostrou e explicou os materiais que lá vinham às crianças, falando sobre a caixa mealheiro, os autocolantes e os folhetos para as famílias. Quando a educadora perguntou quando era o Dia do Pijama, o AfS, olhando para o folheto e reconhecendo os números na primeira página, disse que era dia 21 de novembro. O X, responsável pelo calendário esta semana, marcou então no calendário este dia importante para todos. Algumas crianças mais velhas referiram passar a noite na escola (como aconteceu o ano passado) e tomar o pequeno-almoço juntas e a educadora explicou que isso não acontecerá este ano, porque o dia calha a uma segunda-feira, mas terão, com certeza, outras oportunidades para o fazer.

A educadora aproveitou também para conversar com o grupo sobre o S. Martinho, para combinar com eles o que poderiam fazer para essa data e as crianças indicaram que queriam aprender canções do S. Martinho e comer castanhas. Devido a estes tópicos abordados, a reunião já estava algo longa e, por isso, não se realizou o momento do “Contar, mostrar, escrever”.

Após a reunião, as crianças só tiveram tempo de comer o reforço, arrumar a sala e marcar as presenças, porque a sessão de ginástica começava às 10h45. A sessão de hoje correu muito bem, aliás como têm corrido as últimas. O grupo começou por correr pelo espaço, sendo que há alturas em que ainda lhes é difícil manter-se em fila, apesar de grande parte das vezes já serem capazes de o fazer.

Depois, a professora propôs o jogo das estátuas - as crianças corriam pelo espaço e quando ela apitasse as crianças transformavam-se em estátuas, sem poderem falar ou mexer-se. No final do jogo, já todas as crianças se tinham tornado mais rápidas na paragem do movimento.

Nesse momento, a professora fez uma alteração ao jogo, indicando que as estátuas teriam de ser relacionadas com o tópico que ela dissesse, podendo ser objetos, animais ou ações.

Jogaram depois ao jogo do “Sentar” - semelhante ao das estátuas, as crianças corriam pelo espaço e, quando a professora apitasse, teriam de se sentar no chão, no local onde se encontravam. No início, as crianças não compreenderam isso e corriam para a parede para depois de sentarem. Depois de uma nova explicação e algumas demonstrações, o grupo percebeu as regras e cumpriu-as com facilidade. A última criança a sentar-se devia sair do jogo, o que continua a causar alguma frustração a algumas crianças, pelo que a professora comentou que tinha de continuar a fazer jogos de competição para tentar diminuir o impacto negativo que perder tem sobre elas.

O jogo terminou com o S e o AfS, sendo que o S foi o vencedor. O AfS ficou muito triste com a derrota e começou a chorar, mas a Va conversou com ele, explicando que era só um jogo e que não podíamos ser sempre os melhores a tudo. Ele acabou por se acalmar em pouco tempo e estava pronto para o relaxamento.

O relaxamento hoje foi muito diferente do habitual, já que a professora utilizou um pano elástico redondo e colorido. Cada criança agarrou num pedaço desse pano e agitou-o suavemente e depois mais rápido. Todos juntos, andaram à roda, sem largar, para a esquerda e para a direita. Depois a professora pediu que todos se enrolassem e se escondessem debaixo do pano e pousou as várias pontas no chão, dizendo que ia

beber um café com a auxiliar e que até elas regressarem não podiam sair dali, nem mexer-se, para ninguém os ver. Aproximaram-se da porta e foi muito engraçado ver algumas cabeças a mexer e várias vozes das crianças a dizer “Shh!”. Depois a educadora, que não estava presente na sessão, entrou, levantou o pano e pregou-lhes um susto. As crianças gritaram e riram-se imenso, o que demonstra que a relação entre a educadora e o grupo é de muita brincadeira. Quando a educadora saiu, a professora repetiu o exercício e, tal como da primeira vez, todos conseguiram manter-se calmos, sem sair do sítio.

Depois terminou a sessão e o grupo regressou à sala, para iniciar as diversas atividades. Estiveram com a Va a fazer o registo individual do Halloween, através de desenhos sobre o que se tinha destacado no seu dia de Halloween.

Eu estive com o grupo de ontem a continuar o registo da experiência das cores e hoje correu bastante melhor do que ontem. Conseguimos que cada um fizesse o seu registo individual, representando pelo desenho a experiência e alguns desenhos ficaram bastante detalhados. Por exemplo, tanto o S como o X desenharam algumas crianças e alguns dos materiais, como os pratos e os corantes. O V desenhou-se a ele próprio e ao GuiT, a realizar a experiência, com um prato com muitas cores lá dentro, muito semelhante ao registo do GuiT. O Af preencheu a folha com várias cores, referindo que eram as cores da experiência. Todos eles foram capazes de reconhecer os materiais utilizados e conversar sobre o processo e os resultados, que registámos no registo coletivo. Ficou a faltar apenas, no registo coletivo, definir os resultados da junção de cada uma das três cores.

Durante a manhã, a R. esteve a acompanhar o mapa de atividades, ajudando as crianças a inscreverem-se sempre que mudavam de atividade. Hoje foi o primeiro dia que esteve um adulto a fazer o acompanhamento constante deste instrumento, já que é algo difícil de concretizar quando todos os adultos estão ocupados com o acompanhamento das várias atividades. No entanto, e para que seja possível que a dada altura as crianças se apropriem deste instrumento e o comecem a utilizar autonomamente, será necessário que este acompanhamento aconteça várias vezes a partir de agora.

Depois da sesta, quando regresssei à sala estavam acordados o X, o GuiB, a M, a MI e a N, sendo que alguns deles nem chegaram a dormir. Tentámos organizar o grupo o mais rápido possível para ser possível concretizar o que se tinha planeado para

a tarde. Já estavam todos sentados em meia-lua, quando os finalistas chegaram e se juntaram ao restante grupo para se iniciar a comunicação dos inventários já terminados.

Primeiro vimos quais os inventários que estavam terminados e depois falou-se sobre cada um deles, discutindo o que existia em cada área e o que se podia fazer com isso. Por exemplo, na área do faz de conta, as crianças enumeraram as diversas brincadeiras que podiam fazer e as personagens que podiam assumir, de acordo com os materiais que lá existem.

Depois de terminar esta discussão sobre determinada área, foi preciso chegar-se a um acordo sobre quantos meninos e meninas podiam estar nessa área ao mesmo tempo. Para se decidir isso, a educadora pediu que as crianças pensassem num número e justificassem a sua escolha e, partindo daí, colocou perguntas para as ajudar a orientar o pensamento. Por exemplo, quando alguém disse que só poderiam estar 3 crianças na área do faz de conta, a educadora perguntou como fariam se a sua brincadeira precisasse de mais pessoas e quando referiram que estariam 2 crianças na escrita, a educadora falou do número de cadeiras da mesa e lembrou que o computador também fazia parte dessa área. Assim, a educadora foi tentando que o grupo compreendesse que o número dependia do tipo de atividades de cada área e do espaço disponível para cada.

B.6.6. Registo Diário nº28, 4 de novembro de 2016

Na reunião da manhã de hoje, começámos por responder ao convite da sala 3, que perguntou se poderia vir à nossa sala ler-nos uma história, “Todos no sofá”. Combinámos que eles poderiam vir fazê-lo na segunda-feira, às 11h30. Continuámos a reunião com uma conversa sobre um Conselho da Freguesia em que se insere o estabelecimento, composto por crianças das várias instituições educativas que integram a freguesia. Este grupo de crianças deverá discutir os pontos fortes e os pontos fracos dos bairros onde vivem, para que todos juntos, possam encontrar soluções para os problemas encontrados.

Deste modo, foi necessário escolher um representante de 3 anos e um de 4, que pudessem vir a participar no Conselho, ou seja, que vivessem no bairro. Algumas crianças ofereceram-se e depois fez-se uma primeira votação, para reduzir o número de candidatas a três, que foram a MI, a La e a C. Depois realizou-se uma segunda

votação, em que cada criança escolheu uma das meninas e acabou por vencer a La, que se juntará aos restantes escolhidos da instituição. O Al demonstrou muita dificuldade em compreender o que tinha de fazer, repetindo várias vezes os nomes das três, quando algum dos adultos lhes perguntava “Escolhes a C, a La ou a MI?”. Passado algum tempo, conseguiu dar uma resposta, escolhendo a C.

Antes disso, será necessário que todo o grupo faça uma visita ao bairro para conseguirem identificar o que é preciso mudar e registar isso para que chegue até ao Conselho.

Seguiu-se o plano do dia e o momento do “Contar, mostrar, escrever”. Depois terminou-se a reunião, as crianças comeram o reforço e iniciaram-se as atividades. Eu juntei-me com o grupo do registo da experiência das cores para identificarmos, em cada prato, as cores que tinham sido usadas e podermos registá-las. Pedi-lhes no início que se concentrassem para que pudéssemos terminar rápido e continuar com outros trabalhos. Pareceu resultar, em poucos minutos, conseguimos terminar, com a participação de todos.

A educadora foi com um grupo até ao gabinete para que pudessem iniciar a pesquisa do Chaplin e encontraram diversas informações sobre ele, que depois vieram trabalhar para a sala.

A Va terminou o registo individual do Halloween com todas as crianças. Eu comecei com alguns o registo da área vocabular do Halloween, resultante do Jogo do Lencinho de quarta-feira. Conversei com eles sobre a palavra que tinham dito no jogo e pedi-lhes que a ilustrassem. Depois, recortavam o desenho para o colarmos numa tabela com todas as palavras e escreverem o seu nome por baixo.

No início das atividades, o FranT e o FranM juntaram-se na mesa da matemática a completar uma atividade de padrões e sequências, que os finalistas da nossa sala já tinham feito ontem na hora dos finalistas. Numa folha com bolas de várias cores, organizadas numa sequência, deveriam desenhar bolas com cores correspondentes e depois colar bolas da mesma cor em plasticina. O FranT começou por fazer algumas linhas na folha, não correspondendo ao objetivo da atividade. Depois a educadora voltou a explicar-lhe o que era para fazer e demonstrou-lhe com um exemplo. Já o FranM conseguiu completar a tarefa rapidamente, sem qualquer ajuda, mostrando compreender facilmente os objetivos. Foi capaz de estar calmo e concentrado durante a tarefa, desenhando as bolas de cada cor com uma estratégia específica - escolhia o

lápiz da cor de um conjunto de bolas e desenhava todas as bolas dessa cor, para passar depois a todas as bolas de outra cor -, e fazendo o mesmo para as bolas de plasticina.

Arrumámos a sala por volta das 11h30, mas acabámos por não ir ao recreio porque começou a chover. Iniciaram-se, então, as comunicações do GuiT e depois da La, ambas sobre trabalhos de escrita. Os dois desenharam algumas letras, sendo que a La também usou carimbos e fez alguns desenhos, mas o GuiT só utilizou o lápis de carvão e desenhou apenas letras.

A dada altura, este momento das comunicações tornou-se muito tenso. A educadora assumiu uma postura rígida com o grupo, que não estava a conseguir concentrar-se, nem consegue normalmente ouvir os colegas. Zangou-se com o grupo, chamando a atenção para o respeito pelos outros, explicando que todos podemos brincar uns com os outros, em todos os momentos, mas é sempre preciso existir respeito pelos outros e o seu trabalho. Disse que os adultos gostam muito de brincar com eles, mas ficam tristes quando eles não são capazes de ouvir nem de se interessar pelo que está a acontecer.

Depois seguimos para o almoço, não existindo tempo para mais comunicações, que foram deixadas para mais tarde. O almoço correu bem - a maioria das crianças comeu bem e até rápido, sem ser necessária muita ajuda do adulto. No entanto, a N, que nos últimos dias até tem conseguido comer rápido e sozinha, hoje não o fez, mas os adultos foram-se mantendo afastados, sem a ajudarem, para que ela compreenda que tem de comer sozinha, como já demonstrou que é capaz. Acabou por ser a última a sair do refeitório, tendo eu ficado com ela e com algumas meninas da sala 2. Mesmo tentando que ela comesse rápido, entre cada garfada ela tentava conversar comigo, para evitar comer. Depois de algumas garfadas do prato principal, comeu a fruta muito depressa e seguimos para a casa de banho.

Hoje, na sexta, o FranT, que tem dormido sem chucha esta semana, já não a pediu como tem feito. Os pais disseram que em casa ele já não usava chucha e a educadora informou toda a equipa para que não lhe dessem a chucha. O primeiro dia foi algo complicado, já que ele a pediu várias vezes e chorou por não a receber. Hoje já não tentou sequer pedi-la e adormeceu bastante rápido. Já o GuiG, que costuma ser dos primeiros a adormecer, assim que recebe a sua chucha e a fralda, hoje manteve-se acordado durante algum tempo, na brincadeira com o FranM. Ainda assim, todos dormiram, exceto o D.

À tarde realizou-se a reunião do conselho, que comecei a dirigir com a ajuda da Va. Primeiro, mostrei o Diário ao grupo e perguntámos como faríamos a reunião se não havia nada escrito no instrumento. Conversámos sobre isso, explicando, mais uma vez, ao grupo, que a qualquer momento do dia, qualquer pessoa pode escrever (ou pedir ajuda para o fazer) no Diário, sem ser preciso esperar pelo momento do balanço do dia.

Partindo daí, conversámos sobre o “Fizemos” e registámos várias coisas, relativas ao Halloween, aos registos feitos e à ginástica. Quando a educadora voltou, discutimos o “Não Gostámos”, refletindo sobre a atitude do S ao longo do dia para com o GuiT. O S, por várias vezes, “fez pirraça” ao GuiT, provocando-o e o GuiT queixou-se várias vezes. A educadora alertou o S para essa situação, mas como se repetiu várias vezes, explicou-lhe que fazia sentido a situação estar escrita no Diário. Depois conversou com ele, tentando fazer com que ele percebesse que ele podia brincar com os amigos, mas que assim que os amigos não gostassem da brincadeira teria de parar e não desrespeitá-los, para não os magoar.

B.6.7. Reflexão Semanal nº6 (31 de outubro a 4 de novembro de 2016)

Pela experiência que vivi na segunda-feira, no dia do Halloween, em que os pais e a comunidade foram envolvidos de forma natural nos festejos, parece-me importante refletir sobre o papel que, não só as famílias, mas também toda a comunidade, assumem na educação das crianças e o modo como são consideradas pela equipa.

Tal como já referi, não estou habituada a sentir uma tão forte presença e envolvimento dos pais nas atividades organizadas pelas instituições educativas. Muitas vezes acontece que os princípios da escola evidenciam a vontade de estabelecer uma estreita relação com as famílias, por acreditarem na “necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização.” (Nogueira, 2006, p.157). No entanto, essas intenções nem sempre são transpostas para as realidades que encontramos e, por esse motivo, foi especialmente inspirador verificar que é realmente possível contar com o apoio das famílias para diversas atividades, envolvendo-as na organização e promovendo a sua participação e não apenas convidando-as a assistir a determinados eventos. Além de as famílias poderem conhecer as dinâmicas da escola, podem fazer parte delas e influenciá-las.

Notam-se claramente os esforços da equipa da instituição para concretizar a sua missão, aplicando-a a cada vivência dos grupos. O exemplo mais recente é o da organização de um desfile com as famílias das crianças pelo bairro, em que todos os adultos, da equipa ou das famílias, assumiam a responsabilidade por todas as crianças:

A educadora tratou de organizar o grupo, assegurando que cada criança estava diretamente sob a responsabilidade de determinado adulto, da equipa ou das famílias. Por exemplo, a mãe do AfS estava responsável por ele, mas também pelo X, que os acompanhava. (Excerto do Registo Diário nº25, 31 de outubro de 2016)

Mais importante do que concretizar a participação dos pais, para uma verdadeira parceria escola-família, é crucial fazê-lo de modo a que aconteça “numa atmosfera de respeito, cooperação e abertura à diversidade, em que os pais sentem que têm poder e são eficazes, tanto em casa como no jardim-de-infância.” (Vonta, 2009, p.23). Este ambiente foi especialmente visível no dia da reunião de Boas Vindas às famílias, em que cada familiar teve a oportunidade de partilhar os seus pensamentos, dúvidas e sugestões com base nas suas crianças e vivências particulares, de modo a que fosse possível construir-se um conhecimento cooperado:

Os diversos encontros nas salas foram dinâmicos, requisitando a participação das famílias e a partilha das suas conceções sobre os temas abordados. As famílias dividiam-se em pequenos grupos para discutir o tema e, depois, com a orientação da equipa, partilhavam as suas perspetivas e chegavam a algumas conclusões. Todas foram realizadas numa perspetiva de valorização do papel dos pais, da sua atuação e da parceria escola-família numa construção partilhada da vida de cada criança. (Excerto do Registo Diário nº14, 14 de outubro de 2016).

Além de toda a preocupação que existe em estabelecer relações reais com as famílias, baseadas no respeito e na confiança, a instituição dedica-se também à construção de relações com toda a comunidade, que encara como um parceiro na educação das crianças. Este ano, no desfile do Halloween, a educadora sugeriu que em vez de pedirem doces, as crianças os distribuíssem pela comunidade, uma vez que a comunidade “já nos dá tanto e aceitam sempre tão bem os nossos pedidos”¹. Quando, no dia do desfile, chegámos perto de alguns trabalhadores do bairro, pude verificar isso mesmo, que a comunidade vive com estas crianças, tentando contribuir para melhorar as suas experiências e estabelecer relações positivas com a instituição:

¹ Conversa informal com a educadora.

Num dos cafés, além de as crianças entregarem doces, também receberam, de um senhor mascarado (..) uma das empregadas da farmácia, assim que viu chegar o grupo, se encaminhou para a porta com vários sacos de doces. (...) demonstra que já estariam à espera da passagem das crianças e que se preocuparam em preparar-se para poderem entrar na brincadeira com os grupos. (Excerto do Registo Diário nº 25, 31 de outubro de 2016)

Valorizo efetivamente o esforço da equipa em organizar-se de modo a dar espaço às famílias e à comunidade para influenciar o seu trabalho e todas as vivências, mostrando-lhes que, juntos, têm mais poder para proporcionar uma educação adequada a cada criança. Isto permite igualmente que as crianças desenvolvam um sentido de respeito pelo outro e se apercebam da importância de viver numa comunidade responsiva e das possibilidades que as parcerias com outros trazem. Tal como referem Santos e Silva (2013), sempre que parcerias reais acontecem, “o trabalho da escola é mais produtivo, a família é mais feliz e a sociedade é presenteada com cidadãos preparados para a vida social.” (p.40)

Assim, depois de viver nesta instituição, que não é um centro educativo isolado e fechado aos outros, mas que se preocupa com a comunicação e o estabelecimento de laços com outros parceiros para proporcionar um maior e mais variado leque de oportunidades às crianças (Heal & Cook, 2004), que é um centro de relações dinâmicas e verdadeiras entre crianças, famílias, equipa e comunidade, considero que, e sem qualquer dúvida, “as famílias das crianças e as outras pessoas da comunidade constituem o recurso mais valioso” (Heal & Cook, 2004, p.125).

Referências:

Heal, C. & Cook, J. (2004). Humanidade: Desenvolvendo uma Noção de Lugar e de Tempo nas Crianças mais Pequenas. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 114-128). Lisboa: Texto Editora.

Nogueira, M. A. (2006). Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, 31 (2), 155-170.

Santos, F. C. & Silva, F.D. (2013). *A importância da parceria escola/família: desafios da atualidade*. Comunicação apresentada no encontro “Paradigmas da profissão docente”, da Universidade estadual de Goiás, Iporá.

Vonta, T. (2009). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Destacável Noesis*, 77, 22-23.

Anexo B.7. Semana 7 (7 a 11 de novembro de 2016)

B.7.1. Plano Semanal nº3 (7 a 11 de novembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira		Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Jogo da Mímica	Ginástica		Passeio pelo bairro (Conselho da Freguesia)	Ginástica	Culinária com Castanhas
Apresentação da sala 3 (Todos no sofá)	Pesquisa do Chaplin	Continuação do registo da área vocabular Halloween Registo Individual Experiência das Cores		Análise dos mapas do mês de outubro	
Comunicações	Comunicações		Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA					
Continuação do registo da área vocabular Halloween Registo Individual Experiência das Cores	Correspondência		Canção do S. Martinho	Avaliação dos mapas do mês de outubro	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia		Balanço do Dia	Balanço do Dia	

B.7.2. Planificação de atividade: Canção das Castanhas

Atividade: A Canção das Castanhas	Data prevista de realização: 9 novembro
Intencionalidades educativas: 1. Promover o desenvolvimento da capacidade de escutar. 2. Proporcionar a vivência de momentos musicais estruturados.	Tipologias de atividade: Escutar, cantar, mover-se Material: Música gravada calma, PC
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Escutar a canção. • Interpretar a canção. • Realizar gestos em sequência específica. • Sincronizar movimento corporal com voz cantada. 	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Escuta a canção. • Canta a canção, de modo ritmado, com o grupo. • Reproduz os gestos, respeitando a sequência. • Sincroniza os gestos com o ritmo da canção.
<p>Estratégias/Fases</p> <p>Fase 1 – Aquecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunir o grupo em roda, de pé, na sala, em silêncio. Começar o aquecimento do corpo e da voz: <ul style="list-style-type: none"> ○ Esfregar as mãos uma na outra, esfregar as mãos nas pernas, esfregar as mãos nos braços. ○ Sacudir os braços, sacudir as pernas. ○ Sons vocais: sopro, “shh”, “psst” <p>Fase 2 – Aprendizagem da canção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar as mãos na roda, começar a andar em roda, para um dos lados. Cantar a canção (crianças escutam). Repetir a canção, andando para o outro lado (crianças escutam). • Sentar no chão. Pedir às crianças que reproduzam a canção, frase a frase: <ul style="list-style-type: none"> ○ Parte 1 - Frase 1, Frase 2, Frase 1 + 2, Frase 3, Frase 4, Frase 3 + 4, Frases 1, 2, 3 e 4; ○ Parte 2 - Frase 5, Frase 6, Frase 5 + 6, Frase 7, Frase 8, Frase 7 + 8, Frases 5, 6, 7 e 8; • Cantar toda a canção, todos juntos. <p>Fase 3 – Introdução dos gestos, associados à canção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantar, mantendo em roda. Cantar a canção de mãos dadas. 	

- Largar as mãos. Todos cantam e adulto introduz os gestos, incentivando as crianças a acompanhar.
- Cantar Parte 1 com gestos. Repetir até as crianças se mostrarem confortáveis.
- Cantar Parte 2 com gestos. Repetir até as crianças se mostrarem confortáveis.

Fase 4 – Interpretação da canção, com movimento corporal sincronizado

- Cantar canção, acompanhando com os gestos associados a cada frase.

Fase 5 – Conclusão da sessão

- Enquanto ouvem música gravada calma, alongar o corpo (esticar os braços em cima e à frente, abanar o corpo) e respirar fundo.

B.7.3. Semana Real nº3 (7 a 11 de novembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira		Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Jogo da Mímica	Ginástica		Visita pai do X (romãs) Passeio pelo bairro (Conselho da Freguesia)	Ginástica	Passeio pelo bairro (Conselho da Freguesia) Culinária com Castanhas
Apresentação da sala 3 (Todos no sofá)	Pesquisa do Chaplin	Continuação do registo da área vocabular Halloween Registo Individual Experiência das Cores		Análise dos mapas do mês de outubro Registo da canção das Castanhas	
Comunicações	Comunicações		Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA					
Continuação do registo da área vocabular Halloween Registo Individual Experiência das Cores	Correspondência		Canção do S. Martinho	Avaliação dos mapas do mês de outubro	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia		Balanço do Dia	Balanço do Dia	

B.7.4. Registo Diário nº29, 7 de novembro de 2016

Hoje a reunião da manhã correu melhor do que nos últimos dias, o grupo esteve mais calmo e participativo. Quando perguntei o que tínhamos para fazer, o GuiT falou imediatamente sobre escrever um carta para avisarmos que ia ser o dia do Pijama, o que levou a que, durante algum tempo, o grupo fosse falando deste dia e do que podíamos fazer. Registei as suas ideias numa folha, lembrando-os que não poderíamos dormir na escola no Dia do Pijama este ano, porque calha a uma segunda-feira. Depois perguntei se podia guardar as ideias para começarmos o plano do dia de hoje. Fizemos o plano rapidamente, conversando sobre tudo o que faríamos.

Passámos à distribuição das tarefas da semana, que permitiu que o S fosse, pela primeira vez, eleito como presidente. Quando a educadora perguntou se poderia ser ele o presidente e o grupo respondeu afirmativamente, sorriu e manteve a postura muito direita, notavelmente orgulhoso deste cargo.

A seguir realizou-se o momento do “Contar, mostrar, escrever”, em que a educadora foi a primeira a inscrever-se. Mostrou ao grupo algumas folhas que apanhou no fim-de-semana e que colocou na área das ciências; também mostrou um frasco que trouxe para a área do faz de conta e recipientes de plástico, onde as crianças podiam colocar os materiais naturais para os analisar.

A A também participou neste momento, mostrando um livro sobre Aveiro, onde vive uma parte da sua família, que ela visitou este fim-de-semana. Foi fazer uma observação de aves à ria de Aveiro e o livro mostrava todas as que se podiam encontrar lá.

Quando a reunião terminou, o grupo marcou as presenças e seguiu para o ginásio, para realizar um jogo da mímica, proposto pela educadora, no âmbito da exploração dos filmes de Chaplin.

Inicialmente, o grupo esteve reunido em roda para dançar ao som de uma música relacionada com a exploração do corpo. Todos realizaram os movimentos associados à canção, mostrando algumas dificuldades em acompanhar a sequência, o que é bastante expectável, tendo em conta a rapidez com que os movimentos deveriam ser realizados para que tal acontecesse.

Ainda que este espaço, mais amplo, seja bastante mais adequado para este tipo de atividades, acaba por dificultar a gestão do grande grupo, porque dá mais oportunidades às crianças de se afastarem do grupo e dos objetivos da atividade. No

momento seguinte, de deslocação pelo espaço, muitas crianças começaram a correr, desinteressando-se relativamente ao propósito do momento, que era reproduzir, através de gestos, as imagens apresentadas pela educadora. Além disso, o facto de não ter existido um sinal sonoro para assinalar a introdução de cada imagem dificultou a perceção, pelo grupo, da troca da imagem a reproduzir.

A educadora pediu então ao grupo que se voltasse a reunir numa roda e, cada criança (ou cada duas), interpretava e mimava uma imagem, no centro da roda, para os colegas adivinharem. Este segmento da atividade correu melhor, já que a maioria do grupo demonstrou vontade em participar e facilidade em compreender a maioria das imagens. Para quase todos os casos foi fácil para as crianças descobrir o animal ou ação que estava a ser representado. No entanto, houve uma parte do grupo que esteve pouco atenta ao que os colegas estavam a mimar e portanto, só uma parte do grupo participava no momento da adivinha.

Terminado o jogo da mímica, permanecemos no ginásio e o grupo da sala 3 veio apresentar-nos a história do “Todos no sofá”. Sentámo-nos todos encostados à parede e eles começaram a contar a história com uma canção. O grupo manteve-se atento e a dada altura, muitos conseguiam já cantar a parte final de uma quadra da história, que se repetia ao longo do livro. Agradecemos a partilha do pequeno grupo da sala 3 e fomos diretamente para o recreio.

Hoje a tarefa de colocar as mesas foi atribuída ao FranM e à N. Inicialmente, pensei que poderia não resultar com eles juntos porque os dois são muito próximos e tendem a entrar em conflito um com o outro com alguma facilidade. No entanto, o momento no refeitório correu bastante melhor do que esperava. Logo no início, o FranM ainda partiu um prato, porque estava a agarrar neles o mais rápido que podia para os ir levar às mesas. Expliquei-lhe que tínhamos de fazer as coisas com calma, assegurando-lhe que não havia problema por o prato se ter partido, mas que teria de cumprir a tarefa com mais cuidado. Acalmou-se e conseguimos, em conjunto com os responsáveis de outras salas, pôr as mesas.

Com a ajuda de todos, ainda foi possível estarem algum tempo no recreio, ainda que pouco. Ainda assim, foi fácil fazer com que todas as crianças viessem para dentro hoje, ao contrário do que tem acontecido nos últimos dias.

O almoço correu bastante bem. Assim que coloquei o prato com empadão à frente do AI, lembrei-me da sua alergia ao ovo e retirei-o. Depois fui pedir à senhora que serve os pratos, dois pratos diferentes, um para o AI e outro para o FranT que não gosta

de puré, que acabaram por comer carne picada com batata cozida. Hoje aprendi que a Le não come laranja e, por isso, nos dias em que essa fruta é a sobremesa é preciso pedir para substituir por maçã.

Quando saí da sala, durante a sesta, para ir almoçar ainda estavam quase todos acordados, mas acabaram por dormir todos. Ao acordar, o SantQ tinha o seu olho, de que a educadora e a mãe tinham falado logo de manhã, bastante mais vermelho e inchado. Como tinha combinado ligar à mãe se o aspeto do olho piorasse, foi isso que fez. Também muitas outras crianças demonstraram alguns sintomas semelhantes, quer fosse o inchaço ou a vermelhidão, como a A,, a N ou o FranT

Durante a tarde, a Va terminou com todos o registo individual do Halloween e eu fiz com mais alguns o registo individual da experiência das cores. Às 16h reunimo-nos no tapete para avaliar o plano do dia e escrever no Diário. O S, como presidente, participou na orientação do momento, começando por questionar o grupo sobre o plano do dia e anotando a avaliação feita em conjunto, através de bolas verdes ou amarelas. Ao longo desse tempo, fui questionando o grupo sobre o que podíamos escrever no Diário, de acordo com o que iam dizendo sobre o que tínhamos feito e aquilo de que tinham gostado.

O S tinha escrito o seu nome no “Não gostámos”, para discutir uma situação que tinha acontecido com o GuiB. Depois de termos discutido o que se tinha passado, o S acabou por ser capaz de reconhecer que o apesar de não gostar que o GuiB lhe tivesse batido, ele também tinha batido no colega e foi isso mesmo que escrevemos.

Depois de regressarmos do lanche, ainda consegui fazer o registo da experiência das cores com o FranT e o D e a Va ainda conseguiu fazer com alguns o registo da área vocabular do Halloween.

B.7.5. Registo Diário nº30, 8 de novembro de 2016

Durante a reunião da manhã de hoje, combinámos que amanhã de manhã visitaremos o bairro para podermos reunir informações que a La levará ao Conselho da Freguesia. Além disso, também respondemos ao convite da sala 2, que nos perguntou se gostaríamos de conhecer a sua nova casinha, convidando-nos para uma explicação sobre esta área da sua sala.

Depois escrevemos o plano do dia, que inclui a continuação dos registos da área vocabular do Halloween, o começo do quadro das idades e o registo mensal do mês de outubro. Não foi possível concretizar-se o momento do “Contar, mostrar, escrever” porque já estava na hora da ginástica e a professora M foi buscar-nos à sala.

A sessão de ginástica começou com uma corrida, em fila, pelo espaço. Depois fizemos uma roda e a professora colocou algumas canções - uma do Zacarias, que as crianças adoram e que remete para as partes do corpo e uma da bola.

Depois pediu às crianças que se espalhassem pelo espaço e dançámos uma coreografia do “Malhão, Malhão”. Começámos por dançá-la individualmente, mas depois a professora explicou que as meninas colocavam as mãos na anca e os meninos colocavam as mãos ao peito e tentou juntar as crianças em pares. O modo como todos dançaram acabou por ser semelhante, sendo que apenas alguns conseguiram dançar realmente com o seu par.

A sessão terminou, depois de vários pedidos das crianças, com a dança ao som da música “Já passou”, do Frozen. Todos estavam bastante entusiasmados e envolvidos na dança, reproduzindo os movimentos da professora ou criando os seus, quer no lugar onde estavam, quer pelo espaço.

Ao regressar à sala, as crianças comeram o reforço, arrumámos a sala e marcaram-se as presenças. Nestes dias de ginástica, o tempo real existente para a dedicação às atividades na sala acaba por ser muito curto, devido a todos os aspetos relacionados com a organização da sala, do grupo e das atividades, especialmente tendo em conta que tem de se começar a arrumar a sala com tempo suficiente para se realizarem as comunicações e o grupo poder ir ao recreio. Isso dificulta a vontade de terminar todas as tarefas em pouco tempo e é o que tenho sentido que me acontece. Provavelmente sinto isso mais porque demoro algum tempo a organizar os materiais, já que sinto que preciso de reunir tudo o que é necessário antes de chamar as crianças, de modo a facilitar todo o processo.

Enquanto eu fui chamando algumas crianças para continuar o registo vocabular, um pequeno grupo esteve com a educadora a fazer o registo mensal, partindo das fotografias para conversar sobre o que tinha sido feito e para desenharem as suas representações de vários momentos. A Va começou a construção do quadro das idades, pedindo a cada criança que pintasse, com anilinas, uma folha A3.

Realizámos as comunicações, para as quais se inscreveram o S e a C. Antes de eles comunicarem os seus desenhos, conversámos sobre o inventário da área da

Plástica, que ainda não tinha sido discutido em grande grupo. Como já tinha visto como poderia ser feito quando a educadora dirigiu o momento da comunicação de outros inventários, senti-me confortável em fazê-lo, principalmente por ser acerca da área da Plástica, que conheço muito bem, tal como as crianças.

Começámos por referir tudo o que existia naquela área, sendo que foi preciso despertá-los para o cavalete, que ainda ninguém tinha referido (talvez por não estar na zona que é, usualmente, indicada como a área da Plástica). Para isso, perguntei à M o que ela mais gostava de fazer na área da Plástica e ela respondeu que eram as pinturas. Quando lhe perguntei onde as fazia, não só ela, mas também alguns elementos do grupo, falaram do cavalete.

Ao mesmo tempo, foram surgindo algumas respostas que, além dos materiais, já incluíam ideias sobre o que se podia fazer na área. No final da conversa, sintetizei tudo o que tinha sido abordado e disse-lhes que tínhamos de chegar a um acordo sobre o número de crianças que podia estar naquela área ao mesmo tempo. Alguns disseram 9 e por isso, pensámos sobre quantos lugares para sentar e trabalhar existiam na área, concluindo que eram 6 na mesa. Depois lembrei-os que no cavalete ainda poderia estar mais alguém e, rapidamente, o V e o AfS responderam que, afinal, poderiam estar 7 crianças na área. Todo o grupo concordou e, assim, pudemos passar às comunicações das crianças inscritas.

Quer a C, quer o S comunicaram um desenho que tinham feito durante a manhã, explicando o que tinham desenhado e dando a palavra ao grupo para realizar alguns comentários. No final das comunicações, todo o grupo seguiu para o recreio, sem que o FranM e a N fossem colocar as mesas, já que, ao conversar com a educadora sobre isso, percebemos que, hoje, seria mais vantajoso deixá-los brincar, pelo seu esforço para se manterem atentos durante as comunicações do que privá-los deste momento de brincadeira ao ar livre.

B.7.6. Registo Diário nº31, 9 de novembro de 2016

Hoje a reunião da manhã foi bastante diferente do habitual, já que o pai do X veio à sala para nos ajudar a preparar as romãs trazidas há algum tempo pelo GuiT para comermos. Começámos por cantar o Bom Dia e depois ele mostrou a todos como fazer, explicando que deviam cortar-se as romãs ao meio e de seguida, bater com uma colher

no fundo da metade, para que caíssem as suas sementes. Durante este momento, o pai do X foi alertando as crianças para o cuidado com a faca e a educadora chamou a atenção do grupo para a cor da romã, o seu sumo e as pequenas sementes que iam caindo.

Depois de reunirmos as sementes de duas romãs num prato, distribuíram-se por taças para que cada criança pudesse provar. Muitas crianças não gostaram do sabor, mas outras pediram para repetir. O pai do X foi embora nessa altura, depois de o grupo lhe agradecer a sua presença e ajuda. Mais uma vez, um pai pôde alterar a dinâmica da sala, participando nela e contribuindo para criar novas oportunidades para o grupo.

No plano do dia, não se incluiu a visita ao bairro planeada para hoje, já que estava a chover, ficando então agendada para sexta-feira de manhã. Depois de se comer a romã, arrumou-se a sala e as crianças distribuíram-se pelas atividades.

Começámos a trabalhar cedo e consegui terminar com todos (faltam apenas a A e o SantO, que não vieram hoje) quer o registo vocabular, quer o registo da experiência das cores. Tentei chamar mais crianças de cada vez e pedi a algumas, que ainda não tinham feito nenhum dos registos, que completassem os dois. Esta estratégia acabou por resultar muito bem e, por isso, ambos os registos ficaram terminados.

Enquanto isso, a Va continuou a preparação do quadro das idades, chamando um a um para pintar, com salpicos brancos, uma cartolina preta. A Va, estagiária, foi ajudando as crianças no preenchimento dos instrumentos e tratou da organização dos documentos da sala, afixando novos registos nos placards e dividindo os trabalhos pelos organizadores das crianças. A Ve esteve a fazer a avaliação dos mapas do tempo dos meses de setembro e de outubro com um pequeno grupo.

No final da manhã e depois de arrumarmos a sala, iniciámos as comunicações, em que partilharam os seus desenhos a Le e a La. Este momento correu bastante bem, já que o grupo esteve atento e foi possível conversar sobre os trabalhos calmamente, com a participação de várias crianças. É muito engraçado ver que os comentários das crianças são normalmente muito positivos, mostrando que valorizam o esforço dos colegas. No entanto, muitas vezes estes comentários parecem formatados, sem que as crianças pensem criticamente sobre o que está à sua frente e daí resultam comentários muito semelhantes, baseados em “Gosto muito, foi um bom esforço”. Será preciso pô-las a pensar sobre o que vêem e de que modo podem ajudar os colegas a melhorar os seus trabalhos ou aprender alguma coisa que possam utilizar, mais tarde, num trabalho seu.

Antes de seguirmos para o recreio, pedi à N e ao FranM que ficassem comigo para irmos pôr as mesas e assim o fizeram. Passámos pelas outras salas para chamar os outros responsáveis e fomos todos para o refeitório. Ao completar esta tarefa com as crianças, o mais difícil é conseguir conversar com elas sobre a quantidade de pratos necessários em cada mesa, já que isso depende do número de crianças que falta em cada sala. Acabo por conseguir fazê-lo melhor com as crianças da minha sala, mas colocamos sempre a totalidade dos pratos para as outras salas, o que não ajuda a que as crianças se apercebam que os pratos devem traduzir a realidade e, por isso, estar de acordo com as pessoas presentes nesse dia. Para a semana tentarei colmatar isto e lembrar-me de perguntar à educadora de cada sala quantos pratos deveremos pôr nas suas mesas, para que cada grupo de responsáveis possa confirmar os seus lugares.

O almoço correu muito bem, aliás como tem corrido ultimamente. Todos têm estado mais calmos e, no geral, a precisar cada vez menos da intervenção dos adultos para comer. No entanto, hoje a C parecia muito cansada e demorou imenso tempo a comer. A Va disse-lhe que talvez fosse melhor ela dormir um bocadinho para descansar e ela assim fez.

Depois de prepararmos todo o grupo após a sesta, incluindo as meninas do ballet, reunimo-nos em roda no centro da sala sentados para aprender a canção. A aprendizagem do momento não aconteceu de acordo com o plano, não só porque o tempo disponível não permitiria realizar tudo de modo tão faseado, mas também porque o grupo precisou de dinâmicas menos repetitivas para se manter focado e participativo.

Muitas crianças foram capazes de cantar a canção e realizar os gestos sequencialmente, como o FranM, o S, o AfS, a C, a La, o V, o X, o D e o GuiT. Outras faziam apenas uma das coisas, ou cantar ou fazer os gestos, mostrando alguma dificuldade em acompanhar todas as partes da canção, como a M, a Le, a Da, o GuiG ou o GuiB. Outras não participaram de qualquer forma, apesar dos vários incentivos que todos os adultos foram tentando concretizar. Não consegui encontrar estratégias que motivassem, por exemplo, o Al a participar e ainda agora, pensando nisso, julgo que pouco haveria a fazer senão dar-lhe mais tempo e oportunidades de exploração do corpo e da voz.

B.7.7. Registo Diário nº32, 10 de novembro de 2016

Hoje na reunião da manhã, no “Contar, mostrar, escrever” o V mostrou alguns brinquedos que tinha trazido. Mostrou 2 tigres, um de dentes de sabre e um branco e começou a falar sobre eles, respondendo a algumas questões da educadora. Quando a Va lhe perguntou se ele queria escrever uma notícia sobre isso e ele disse que não, que queria ir procurar o que eles comiam e saber se caçavam, tanto os tigres brancos, como os dentes de sabre ou os “normais”. Eu perguntei se ele queria fazer um projeto e quando disse que sim, perguntei ao grupo se alguém gostaria de se juntar a ele neste projeto, chegando a ser 8 meninos os inscritos para isso.

Mais tarde, conversei com a educadora e ela explicou-me que deveria ter tentado explorar mais o tópico do projeto e tentar perceber se a alimentação era realmente aquilo que interessava mais o grupo, já que esta questão poderá ter surgido uma vez que esse foi o tópico do último projeto realizado na sala. Na primeira conversa com o grupo sobre o projeto, tentarei perceber se existem outras questões que interessem o grupo, como a cor do pêlo, a dentição, o local onde vivem ou viviam, para tentar que o tópico não seja tão parecido ao último, a menos que seja realmente isso que o grupo deseje.

Terminámos a reunião enquanto o grupo ia comendo o reforço, antes de irmos para a ginástica. Foi novamente uma sessão dedicada à dança, em que se repetiram algumas das danças de terça-feira.

No regresso à sala, a R ajudou o grupo a preencher o mapa das presenças e marcar as faltas e depois esteve envolvida com as crianças nas suas brincadeiras e trabalhos. A Va começou por ajudar as crianças a inscreverem-se no mapa das atividades e depois reuniu-se com um pequeno grupo na área dos Jogos para fazerem esse inventário.

Eu estive na mesa da escrita, a ajudar a orientar as notícias que estavam por escrever, que ainda eram bastantes. Quando a A terminou a ilustração da sua notícia, pedi-lhe que fizesse o registo da área vocabular de Halloween. A MI e o V, depois de terminarem as suas notícias, ilustraram o registo da canção das castanhas. O AfS, depois de ilustrar a sua notícia, reescreveu-a utilizando letras impressas em papel e colando-as noutra folha. Foi capaz de identificar quase a totalidade das letras utilizadas e compreendeu que existiam 3 palavras diferentes na frase, revelando-o através da criação de espaços entre as diferentes palavras. Já o V, que também copiou, com essas

letras, uma parte da sua notícia, ainda não mostrou a consciência das palavras, já que juntou todas as letras sem espaço entre si, ainda que tenha conseguido corresponder todas as letras corretamente.

Seguiu-se o momento das comunicações, que foi aquele em que mais elementos se inscreveram. O grupo começa a demonstrar maior consciência da possibilidade de comunicar os seus trabalhos e revela cada vez maior interesse em fazê-lo. Começou o D, que apresentou o seu desenho, explicando que era ele e a sua mãe, mas que se tinha esquecido de desenhar a sua irmã e o carro que eles iam comprar. Eu disse-lhe que não fazia mal, que se ele quisesse poderia completar o desenho depois, de acordo com o que se fosse lembrando.

Falaram também o S e a La, que fizeram ambos um trabalho a partir do desenho das formas geométricas da matemática, colocando-as na folha e contornando-as com as canetas. Depois partiram dessas formas para continuar o seu desenho, por exemplo o S criou uma carruagem de comboio e a La criou uma torre de um castelo.

De seguida, foi a vez do GuiB que apresentou a sua notícia, que dizia que tinha brincado com o seu pai à Patrulha Pata. Ele desenhou um par de mãos a amarelo e alguns bonecos em azul. Os comentários das crianças remeteram de imediato às personagens da série televisiva, mesmo que o GuiB não tenha feito referência a nenhuma em particular, revelando não só que estavam atentos ao facto de ser uma representação da Patrulha Pata, mas também o seu interesse pela série.

O FranM também apresentou o seu trabalho de colagem, com diferentes formas e cores de feltro e eva. Ao explicar como tinha feito o seu trabalho, referiu algo muito importante, que destacámos para o grupo, que foi o facto de se ter inscrito nas atividades de colagem. Para terminar, o AfS partilhou como tinha sido fazer o seu trabalho de escrita, mostrando aos colegas as letras que tinha usado.

Por existir tamanha vontade em comunicar, o momento das comunicações prolongou-se e o tempo de recreio acabou por encurtar. Quando saímos da sala, já as mesas do almoço estavam postas e portanto hoje os responsáveis não completaram essa tarefa.

O almoço correu bem, ainda que alguns tenham demorado algum tempo a comer. Mais uma vez, foi necessário trocar a comida do Al por outra e, ao aperceber-se, o GuiT perguntou-me imediatamente: “Joana, esta comida tem ovo?”. Eu respondi-lhe que sim e ele olhou para o prato do Al, o que revelou que já conhece e compreende as necessidades diferentes do Al em relação à alimentação.

Todos dormiram, ainda que a MI só tenha adormecido perto das 14h. Hoje fui para os finalistas, que estiveram com a Ve a realizar um trabalho baseado nas letras, na diferença gráfica entre letras maiúsculas e minúsculas e na necessidade de utilizar apropriadamente cada tipo. Cada criança recebeu uma tabela com o alfabeto e copiou as letras, depois a educadora pediu que fizessem um círculo à volta das letras que já conhecem. A La conhecia muitas letras e mostrou-se muito segura ao dizer os seus nomes. O AfS conhecia também algumas letras, mas mostrou-se mais confuso ao tentar dizer os seus nomes. Já o S reconhecia várias letras, relacionando-as com os nomes dos colegas, mas não sabia como se chamam. A C conhecia umas poucas letras, mas mostrou-se sempre muito insegura em relação a isso, evitando falar daquilo que não tinha a certeza.

No final, cada criança escreveu algumas palavras que já conhecia, acabando por cingir-se ao seu nome e ao de alguns familiares. Depois regressámos à sala e juntámo-nos ao grupo, que estava já dividido em dois.

A educadora e o grupo que fez a avaliação dos mapas do tempo ontem apresentaram os registos que fizeram, conversando sobre cada mês e sobre cada tipo de tempo registado e revelando o número total de cada tipo de tempo.

A educadora entregou uma caixa com várias peças ao primeiro grupo, indicando que deveriam organizar grupos de peças que representassem cada tipo de tempo existente no mês de setembro, fazendo o mesmo com o segundo grupo, relativamente ao mês de outubro.

Na conversa com as crianças, concluímos que seria preciso colocar tantas peças como dias de sol ou e sol e nuvens, criando 2 grupos diferentes. Depois disso, conversámos sobre qual o grupo com maior quantidade e se essa diferença era muito ou pouco significativa.

Terminada esta conversa, arrumaram-se as peças por cores e o grupo reuniu-se em comboio para ir para a sessão de música. Apesar de ser uma atividade extracurricular, paga para ser frequentada, hoje a educadora perguntou à professora se as duas únicas crianças que não frequentam a atividade e que estavam presentes, poderiam ir e ela aceitou.

B.7.8. Registo Diário nº33, 11 de novembro de 2016

Na reunião da manhã de hoje, combinámos que iríamos fazer o passeio pelo bairro e depois o pudim de castanha para o lanche de S. Martinho à tarde. Realizámos o momento de “Contar, mostrar, escrever”, em que o AfS mostrou os seus dois Super-Homem, um vermelho e um azul, pelo que aproveitámos para verificar em que é que eram diferentes e em que é que eram semelhantes. Depois o X mostrou duas espadas que trouxe, conversando sobre as características de cada uma.

Acabámos a reunião a comer as bolachas com doce de abóbora trazidas pelo S e seguimos para o corredor para vestir os casacos e conversar sobre o passeio. Combinámos as regras importantes e lembrámos o que tínhamos de fazer enquanto estivéssemos na rua: ver o que gostávamos e o que não gostávamos no bairro e comprar os ingredientes que faltavam para o pudim.

A I, da secretaria, acompanhou-nos na visita, que correu muito bem. As crianças estiveram bastante envolvidas e tentaram procurar os problemas do bairro, identificando principalmente o lixo nas ruas e os passeios com buracos.

Ao longo da visita, a educadora foi chamando a atenção do grupo para as diferentes lojas, referindo o nome do tipo de loja e as profissões a elas associadas. Também falámos sobre o marco do correio e estivemos com a GNR e os seus cavalos. Tiraram-se diversas fotografias para, mais tarde, se realizar o registo desta experiência. Quando as crianças se aperceberam de um parque recente na área do bairro, combinámos que escolheríamos um dia para ir brincar ao parque.

Parámos na mercearia e a educadora comprou umas bolachas para distribuir pelo grupo e os ingredientes que faltavam para o pudim. Seguimos depois para a escola com o grupo a mostrar-se já cansado.

Ao chegar à sala, as crianças sentaram-se à volta da mesa para começarmos a fazer o pudim de castanha. Estavam entusiasmadas e com vontade de participar, mas acabaram por começar a perder o foco e isso tornou o momento muito difícil de gerir, especialmente no momento em que grande parte do grupo estava sentado à mesa sem nada para fazer porque tinha de esperar pelos ingredientes que estavam a ser preparados por pequenos grupos. Entretanto, a educadora decidiu levar consigo para almoçar o grupo das crianças que já não estavam a participar, porque estavam a começar a perturbar o grupo, impedindo a realização da receita.

O restante grupo ficou comigo e com a Va a terminar a receita e depois seguiu para a casa de banho, enquanto eu fui com a Va até à cozinha e pedimos ajuda à cozinheira para melhorar o pudim antes de o colocarmos no frigorífico.

Depois fui ajudar no almoço e, mais uma vez, fiquei com a N, que foi a última a sair do refeitório. Ao chegar à sala com ela, ajudei o grupo que se estava a preparar para a sesta. Todas as crianças dormiram, exceto a MI.

À tarde realizámos a reunião do Conselho. Este momento continua a ser para mim, dos momentos em grande grupo, o mais difícil de gerir, porque envolve diversos aspetos - a escrita de alguns aspetos que o grupo deseje referir, a leitura de todas as categorias, a resolução das situações assinaladas no “Não Gostámos”, a avaliação da semana e a escrita da ata. As duas maiores dificuldades que sinto são a gestão do tempo e do grupo, porque tento dar a palavra a todos os que desejam falar e tempo para se expressarem, mas ao fazê-lo o restante grupo passa mais tempo à espera da sua vez para falar ou à espera da continuação da leitura do Diário. Outra dificuldade é ouvir cada criança atentamente e conversar com ela sobre o que ela diz, mas conseguir manter-me atenta a todo o grupo, evitando o seu desinteresse e os conflitos que surjam.

Depois do lanche, no recreio, as famílias foram começando a chegar e a juntar-se no hall, onde já estavam os doces preparados pelos vários grupos e castanhas assadas. Por volta das 17h todos os grupos se reuniram no ginásio para cantar algumas canções de S. Martinho e depois regressaram às suas salas, permanecendo no hall as crianças que já estavam com os pais, à semelhança do que aconteceu no Halloween.

Fui encontrando alguns pais e conversando com eles, mostrei às crianças do grupo o resultado do nosso pudim de castanha e levei alguma comida até à sala, onde já estavam reunidas todas as crianças de JI cujos pais ainda não tinham chegado, para que elas pudessem provar.



Figura B.7.8.1. Pudim de castanhas.

B.7.9. Reflexão Semanal nº7 (7 a 11 de novembro de 2016)

Depois da semana passada, em que surgiram várias conversas sobre a necessidade de ouvir os outros e de os respeitar, esta semana correu bastante melhor a esse nível. Todo o grupo fez um real esforço para se ouvir, para estar e partilhar experiências. Isso levou a que os momentos de Comunicações, ao final da manhã, fossem mais produtivos, com o grupo a querer participar, tanto para comunicar, como para comentar as comunicações dos colegas.

Estes momentos, integrados diariamente na rotina do grupo, acontecem exclusivamente por iniciativa das crianças, uma vez que dependem da sua vontade em partilhar com o grupo aquilo que fizeram e aprenderam durante a manhã. Os adultos têm, no entanto, um papel importante, lembrando as crianças de que podem inscrever-se no Mapa das Comunicações, sempre que se apercebem de um trabalho que a criança tenha feito e do qual se orgulha, ou que lhes pareça um ponto de partida para novas aprendizagens dentro do grupo.

Diversos autores (Niza, 2001, Fernandes, 2010, Oliveira, 2010, Folque, 2014) apontam inúmeras vantagens que resultam deste momento, aos vários níveis da formação pessoal e académica. Ao nível da linguagem, a comunicação de um trabalho dá à criança que comunica, na interação com o grupo, “a oportunidade de exercitar o discurso, organizar o pensamento, justificar e argumentar, o que resulta num discurso mais crítico e mais complexo” (Fernandes, 2010, p.17).

Contribui, assim, igualmente para o desenvolvimento cognitivo e, além disso, para o desenvolvimento metacognitivo, já que ao falarem sobre as suas experiências, inicia-se um processo de reflexão sobre o modo como fizeram e como podem explicar isso ao grande grupo (Oliveira, 2010), o que para Bruner, acaba por ser o melhor modo de aprender (Folque, 2014).

Mais do que isto, as comunicações de ações ou experiências individuais ao grande grupo é um dos fatores que mais contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertença a uma comunidade de aprendizagem, de uma cultura de grupo, partilhada e influenciada por todos, na qual cada aprendizagem se torna mais significativa e, portanto, real. Tal como afirma Niza (2001), “este valor de circulação e de interacção comunicativa assegura, em última análise, a validação social dessas produções culturais no interior de uma comunidade de aprendizagem” (p.3).

No seio deste grupo, em específico, que ainda começa a compreender a relevância das comunicações e a demonstrar vontade em partilhar com o grupo o que fez, parece-me que aquilo que se revela como fundamental na ação dos adultos é garantir que a criança é ouvida, não só por si, mas também por todo o grupo. Isto será importante para aumentar a autoestima da criança e, conseqüentemente, a sua vontade em participar neste momento. Quanto maior for o número de crianças a comunicar, maior será a vontade do restante grupo em participar também com as suas comunicações e, portanto, mais produtiva será esta aprendizagem em comunidade.

No entanto, é fundamental que a criança perceba que esta partilha, realizada com o grupo, pode ser influenciada por todos, contribuindo para a enriquecer, de modo a levá-la “a descentrar-se e a estar mais receptiva a diferentes perspectivas” (Folque, 1999, p.9). Tudo o que ela diz e mostra é importante, mas será mais importante se for discutida em grupo, para se poder melhorá-la, ampliá-la e transpô-la para outros contextos dentro da sala.

Neste processo, e tendo em conta que a maioria das crianças já demonstra capacidade de participar nas comunicações, comentado o que observa, é fundamental que o adulto contribua para tornar esses comentários mais reais, mais úteis para a construção de aprendizagens comuns. Digo isto porque, tal como escrevi ao longo desta semana,

os comentários das crianças são normalmente muito positivos, mostrando que valorizam o esforço dos colegas ... muitas vezes ... parecem formatados, sem que ... pensem criticamente sobre o que está à sua frente e daí resultam comentários muito semelhantes, baseados em «Gosto muito, foi um bom esforço» (Excerto do Registo Diário nº, 10 de novembro de 2016).

Assim, tentarei que, nestes momentos das comunicações, as crianças pensem sobre o que estão a ver, o que foi feito e o processo de como foi feito, para que ajudem aqueles que partilham a encontrar estratégias para avançar no seu trabalho ou para o melhorar, colocando questões como “Há alguma coisa que pensassem fazer de outra forma?”, “Se fossem continuar este trabalho, o que poderiam fazer?”, “Que outros materiais se podiam utilizar?”

Mais do que serem motores de desenvolvimento do trabalho de uma criança, os produtos ou processos apresentados nas comunicações podem ser discutidos com o grupo de modo a que suscitem nas crianças vontade de os reproduzir (“Alguém vai

querer tentar fazer o mesmo?”, “Açam que conseguiam fazer este trabalho?”), estendendo-se assim a aprendizagem a toda a comunidade.

Além disso, penso que esta discussão em grupo, partindo da comunicação de uma criança, pode ser um excelente promotor da construção de parcerias entre as crianças. Quando alguém dá uma sugestão de melhoria, poderá ajudar a concretizar essa solução, ou pelo contrário, quando uma das crianças gosta de um trabalho apresentado e manifesta desejo em concretizá-lo também, mas reconhece dificuldade em fazê-lo, poderei sugerir que a criança que comunicou o ajude nessa atividade. Assim, surgirão mais trabalhos em pequenos grupos, em que os pares se entrem ajudam, através da comunicação e da procura de soluções adequadas.

Outra ação que poderei tentar promover será a avaliação do mapa das comunicações deste mês de novembro (em que se nota uma maior frequência de inscrições), para que em grupo, percebamos quem costuma comunicar mais e quem nunca o fez. Deste modo, pretendo incentivar aqueles que nunca comunicaram a fazê-lo, mantendo-me também mais atenta aos trabalhos que essas crianças vão fazendo e encontrar com elas algo que queiram comunicar.

Referências:

- Fernandes, M.C. (2010). Comunicações: “É para mostrar aos amigos coisas importantes que fazemos na escola” – Intencionalidades e significâncias de um percurso. *O LUGAR DOS NOSSOS TEXTOS, Escritos Partilhados I*, 1-18.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar – O modelo pedagógico da escola moderna* (2.ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Niza, S. (2001). Editorial. *Escola Moderna*, 13 (5), 3-4.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*, 37 (5), 5-13.

Anexo B.8. Semana 8 (14 a 18 de novembro de 2016)

B.8.1. Plano Semanal nº4 (14 a 18 de novembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Pintura do Chaplin em grupo	Ginástica	Registo Passeio ao bairro Conselho Freguesia (La)	Ginástica	Terminar atividades da semana
Apresentação da sala 2 (Área da Casinha)	Registo visita pai do X Inventários Quadro das idades		Conversa inicial Projeto Arco-Íris Quadro das idades	
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Visita da tia do X	História do Pijama	Sessão de música com instrumentos	Análise do Quadro das idades e Formas geométricas	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

B.8.2. Planificação de atividade: Instrumentos

<p>Atividade: Exploração de instrumentos</p>	<p>Data prevista de realização: 16 novembro</p>
<p>Intencionalidades educativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover o desenvolvimento da capacidade de escutar. 2. Proporcionar a vivência de momentos musicais estruturados. 3. Incentivar a exploração de diferentes andamentos. 	<p>Tipologias de atividade: Escutar, mover-se, tocar</p> <hr/> <p>Material: Instrumentos musicais (tambor, guizos, castanholas, pandeiretas, pratos, clavas, triângulos...), saquinha das surpresas</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar batimentos rítmicos corporais. • Mover-se de acordo com padrões rítmicos de locomoção. • Tocar os instrumentos de acordo com diferentes andamentos (rápido, médio, lento). • Respeitar o tempo das atividades. 	<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza os batimentos rítmicos corporais, de acordo com o andamento modelo. • Anda pela sala, batendo os pés no chão de acordo com o andamento modelo. • Toca os instrumentos e pára quando lhe é pedido, através do sinal combinado. • Toca os instrumentos, respeitando os ritmos modelo.
<p>Estratégias/Fases</p> <p>Fase 1 – Aquecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunir o grupo em roda, de pé, na sala, em silêncio (combinar um sinal de silêncio, para utilizar durante a sessão). Começar o aquecimento do corpo e a exploração de ritmos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bater com as mãos nas pernas; ○ Bater palmas; ○ Bater com os pés no chão. • Andar pelo espaço repetindo os batimentos corporais rítmicos, alternando o ritmo, de acordo com as indicações. <p>Fase 2 – Exploração dos instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças em roda, sentadas no chão. • Distribuir os instrumentos pelas crianças, com a ajuda da canção “Saquinha das surpresas” – cada criança retira um instrumento e guarda-o. 	

- “Vamos lá ouvir as surpresas que receberam” – pedir às crianças que explorem os instrumentos de acordo com os ritmos indicados. Relembrar os ritmos mais lentos e mais rápidos (com mãos e pés). Associar os ritmos às personagens ou aos acontecimentos da história do Dia do Pijama criada pelo grupo, sempre que possível.
- Se possível (de acordo com tempo e disposição do grupo), pedir a divisão em dois grupos. O primeiro mantém um ritmo mais lento e o segundo um mais rápido e depois trocam.
- Guardar os instrumentos na Saquinho das Surpresas (canção alterada).

Fase 3 – Conclusão da sessão

- Enquanto ouvem música gravada calma, alongar o corpo (esticar os braços em cima) e respirar fundo.

B.8.3. Semana Real nº 4 (14 a 18 de novembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Pintura do Chaplin em grupo	Ginástica	Registo Passeio ao bairro Conselho Freguesia (La)	Ginástica	Conversa inicial Projeto Arco-Íris Terminar pintura do Chaplin
Apresentação da sala 2 (Área da Casinha)	Registo visita pai do X Inventários Quadro das idades		Conversa inicial Projeto Arco-Íris Quadro das idades	
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Visita da tia do X Registo da visita do pai do X	História do Pijama	Sessão de música com instrumentos	Análise do Quadro das idades e Formas geométricas	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

Legenda:

A – Não concretizado

A – Planeado/Introduzido ao longo da semana

A – Alteração do dia

B.8.4. Registo Diário nº34, 14 de novembro de 2016

Depois da realização do Plano do Dia e do momento de “Contar, mostrar, escrever”, passámos à avaliação das tarefas da semana passada e distribuição das desta semana. Todas as crianças receberam bola verde na sua avaliação, mas quando chegou a vez do S, colocou-se à dúvida - tendo em conta o seu comportamento durante a semana e a indicação do seu nome no Diário, no separador "Não Gostámos", será que o presidente merece a bola verde? Foi para mim algo complicado gerir este momento, já que pela primeira vez (na primeira vez que geria a avaliação das tarefas) uma criança não poderia receber bola verde e eu não sabia muito bem como chegar até essa conclusão com o grupo.

Quando lhe foi perguntado, ele respondeu imediatamente que merecia bola verde, porque se tinha comportado de modo exemplar. Referimos que o seu nome tinha aparecido no Diário e ele manteve-se calado. Depois perguntámos ao grupo o que achavam e o grupo dividiu-se nas opiniões, sendo que algumas crianças referiram a cor amarela e outras verde.

Tentei ajudar o grupo a pensar sobre o que ele tinha sido capaz de fazer bem e o que tinha corrido mal, de modo a chegarmos a um balanço sobre a prestação do S. Ao conversar com ele, reforcei o que ele tinha feito bem, mas como algumas coisas tinham corrido menos bem, ele teria de receber uma bola amarela. Ele chorou por causa da decisão tomada com o grupo e nós dissemos-lhe que na próxima tarefa ele poderia esforçar-se mais e, assim, poderia receber uma bola verde.

Passámos à distribuição das tarefas desta semana, sendo que duas se mantêm, porque o SantO faltou quase toda a semana e não conseguiu completar a sua tarefa; a do AfS e do V também se mantêm, já que ninguém foi com eles ao ecoponto e portanto não a conseguiram cumprir. De resto, tentei que as crianças que não assumiram nenhuma tarefa a semana passada fossem responsáveis por alguma tarefa.

Quando começaram as atividades, a Ve levou consigo pequenos grupos, à vez, para o ginásio para realizarem uma pintura do Chaplin, reproduzindo um quadro que tinham encontrado no processo de pesquisa sobre o ator. Essa imagem foi projetada na parede, com a ajuda do pai da MI, e as crianças, uma a uma, iam utilizando canetas para passarem por cima dos contornos da imagem, com as cores correspondentes. Os contornos ficaram completos e foram realizados por todo o grupo, alternando-se os pequenos grupos.

Enquanto isso, aqueles que estiveram na sala, começaram por marcar as presenças e inscrever-se no mapa das atividades, como se tenta que aconteça sempre. Alguns estiveram reunidos na mesa da escrita, a escrever e ilustrar as notícias que tinham contado na reunião da manhã.

Ao conversar com a educadora, percebemos que seria importante tentar incentivar aqueles que não falam na reunião da manhã a conversarem também sobre o que fizeram, ou algo de que gostem, mesmo que fosse noutra momento do dia. Por isso, foi ter com a Da, que tinha acabado de fazer um puzzle e perguntei se ela podia vir conversar comigo um bocadinho. Ela disse que sim e assim que nos sentámos e lhe perguntei o que tinha feito no fim de semana, ela disse-me que tinha ficado em casa e tinha brincado com a prima (da sala 2 JI) às professoras. Fomos conversando sobre isso e quando perguntei se ela gostava de escrever uma notícia, ela respondeu que sim, por isso eu escrevi o que ela tinha dito e depois ela esteve a ilustrar.

Quando estava com a Da, apareceram a C e a Le, que tinham acabado de fazer a atividade de pintura com a Ve, e me contaram que tinham gostado muito. Como a Le raramente escreve notícias, perguntei-lhes se queriam fazer um registo sobre isso, a explicar o que tinham feito. A C disse logo que sim, mas a Le hesitou e, portanto, propus que fizessem um registo em conjunto. Ambas concordaram e eu escrevi o que elas me contaram sobre o que tinham feito. Depois ilustraram as duas a notícia, assinaram e colocaram a data.

Quando todas terminaram, estava na hora de arrumar a sala para irmos todos à sala 2 JI ver a casinha deles, como nos tinham convidado. Ao chegar à sala 2 JI, sentámo-nos no chão, perto da área da casinha e ouvimos a explicação de um pequeno grupo sobre a casinha da sala, que tinha sido reorganizada.

Mostraram todo o tipo de objetos que têm (embalagens de comida, embalagens de produtos de limpeza, roupas, sapatos, comandos e telefones, panfletos...) e como os arrumaram em cada sítio. As crianças estiveram muito interessadas no que ouviam e comentaram que a casinha estava muito organizada. Depois de ouvirem toda a explicação, levantaram-se em pequenos grupos para poderem andar pela casinha e ver todos os pormenores indicados pelo grupo.

Este momento foi visto pelos adultos como uma oportunidade para lembrar as crianças de que a casinha deve estar sempre organizada, para conseguirmos brincar melhor. Além disso, também mostrou às crianças que tipo de objetos podemos trazer para completar a nossa casinha e como podemos organizá-los pelo espaço.

Sáimos todos da sala 2 JI diretamente para o recreio, mas antes chamei a MI e SantQ, os responsáveis por colocar as mesas desta semana, para irmos completar a tarefa. Assim que me ouviram, a N e o FranM aproximaram-se e disseram: “Joana, estamos aqui para pôr as mesas”. Eu agradei-lhes a ajuda e expliquei que esta semana já tínhamos trocado os responsáveis e que ainda que eles tivessem feito um ótimo trabalho, hoje teriam de ser outros meninos a completar a tarefa. Foi ótimo ver este sentido de responsabilidade deles que, mesmo tendo a oportunidade de ir para o recreio rapidamente, lembraram-se da sua tarefa e disponibilizaram-se para a cumprir, sem que nenhum adulto lhes dissesse isso.

Ao chegar ao refeitório com os responsáveis, perguntei à MI e ao SantQ quem estava a faltar na nossa sala e eles disseram que não faltava ninguém e, por isso, colocámos todos os pratos normalmente. Também a B., da sala 2, me disse o mesmo, pelo que deixámos todos os pratos. O R, da sala 3, disse que não sabia e pediu para ir ver ao mapa de presenças. Eu disse que ele podia ir com a Le (também responsável da sua sala) e quando voltou disse que a Ra (estagiária da Cerci) lhe tinha dito que costumavam ser 20, mas hoje estavam 19. Perguntei-lhes o que tínhamos de fazer então, e ele disse que tinha de se tirar um prato, porque já tinham colocado todos, para ficarem 19. A Le tirou um dos pratos que estava na mesa e depois o R contou todos os pratos para verificar se o número estava correto.

Parece-me que este momento foi importante, já que levou a que, pelo menos o R, percebesse que não podemos pôr todos os pratos todos os dias, porque o número depende de quem está ou não.

Da parte da tarde, estava previsto recebermos a visita da tia e da mãe do X, que nos viriam ensinar a fazer braçadeiras de lã, mas acabaram por não conseguir vir. Explicámos ao grupo que elas tinham ficado retidas numa reunião importante do trabalho e que teríamos de remarcar a visita, assim que fosse possível. Depois combinámos que poderíamos aproveitar a tarde para fazer o registo da visita do pai do X, no dia em que nos ensinou a cortar romãs.

Um grupo ficou responsável por escrever o que tinha acontecido. Conseguimos, mesmo sem que fosse preciso olhar para as fotografias, pensar sobre o que tinha acontecido naquele momento e organizar os pensamentos em sequência. Todos os que participaram no registo (C, AfS, V, X e FranT) estiveram atentos e envolvidos, contribuindo com ideias para a descrição do momento.

Com a Va, um segundo grupo, pintou as metades das romãs com duas cores diferentes e utilizou-as como carimbos para cobrir a folha branca do registo. Em algumas partes, a carimbagem não resultou muito bem, porque o interior da romã não estava bem seco, mas as crianças acabaram por completar a atividade e pareceram gostar bastante de o fazer.

Um pouco antes das 16h reunimo-nos todos para realizar a avaliação do Plano do Dia e escrever no Diário o que o grupo tinha feito e/ou gostado. Depois do lanche, algumas crianças estiveram a ajudar a terminar a pintura das folhas com carimbagem e, enquanto isso, fui chamando algumas para assinar a carta para ser enviada a outro grupo de JI.

B.8.5. Registo Diário nº35, 15 de novembro de 2016

Hoje na reunião da manhã falaram-se de muitas coisas diferentes. Enquanto falávamos do Plano do Dia, a propósito da história do Dia do Pijama, iniciou-se uma conversa em torno dos pijamas que as crianças têm, sendo que muitas delas referiram os temas/desenhos dos seus pijamas e aquele que queriam trazer vestido na segunda-feira.

Depois foi preciso começar a conversa sobre o passeio ao bairro e registar alguns aspetos para a La partilhar amanhã no Conselho da Freguesia. Começámos por enumerar algumas coisas que vimos, sendo que a primeira que as crianças apontaram foi imediatamente os cavalos. Falaram depois das casas, que são muitas e em algumas vivem alguns meninos e meninas da sala. Todos os que moram no bairro conseguiram identificar, nas fotografias, o seu prédio.

Conversámos também sobre os minimercados que vimos, as oficinas, o centro de saúde e o centro comunitário.

Como a reunião já estava a durar há algum tempo, foi preciso passar ao tópico do "Não gostámos" e deixar o resto para explorar mais tarde. Pedi à N, que estava ao meu lado e a tentar brincar com o SantO, que se concentrasse porque precisávamos da ajuda dela. Pareceu ter resultado porque assim que ouviu a pergunta da Ve, começou logo a falar do lixo que tínhamos encontrado no chão, lembrando que as ruas estavam muito sujas. A Ve continuou a conversar com ela e ela acabou por dizer que tinha sido

difícil colocar um saco que a educadora tinha apanhado do chão, no lixo, porque existiam poucos caixotes.

Em conjunto, resolvemos que seria importante combinarmos um dia para irmos até ao bairro apanhar o lixo, mas precisaríamos também de fazer alguns "anúncios" (como o AfS lhes chamou) para dizer às pessoas que não se deita lixo para o chão.

A certa altura, a educadora mostrou a fotografia de um contentor para roupa usada e depois de se chegar a uma conclusão sobre para que servia, perguntou ao grupo se eles têm alguma de que já não precisem e que possam dar. Muitos disseram imediatamente que sim, outros pensaram na questão e acabaram por responder afirmativamente, indicando algumas coisas que poderiam dar. O FranT disse que não tinha nada para dar, mesmo após a insistência da educadora.

Terminou-se a reunião e iniciaram-se as atividades pelas áreas. Primeiro estive a ajudar na marcação de presenças e das faltas. A dada altura, apareceu o D, sem que fosse preciso chamá-lo, e disse que queria marcar a presença. Estava a marcar a presença o SantO e portanto ele teve de esperar algum tempo, durante o qual esteve a repetir a frase "Querida marcar a presença". Quando o SantO saiu e ele se aproximou do mapa para procurar o seu nome, foi apontando alguns que dizia serem o seu. Depois percebi que ele queria que o seu nome estivesse escrito na mesma cor que outros nomes e expliquei que tinha sido ele a escolher a cor do seu nome, mas que se quisesse poderia, no próximo mês escolher outra. Ele não aceitava e continuava a dizer que aquele não era o seu nome, o que já tinha acontecido outras vezes, e parece-me que é porque, como foi ele a escrever o seu nome, as letras não estão uniformes e isso faz com que o nome pareça diferente quando escrito a computador (como está na lista de nomes com fotografia ao lado do mapa de presenças). Expliquei-lhe isso mesmo e ele continuou a querer marcar a presença noutra sítio. A La aproximou-se para marcar a sua presença e disse ao D que não poderia marcar a presença onde desejava porque não era o seu nome, nem o dia do mês. Pedi-lhe que pensasse onde deveria fazê-lo e dei a vez à La. Depois dela, ele levantou-se do chão, onde se tinha sentado, e marcou a presença no sítio certo, entregou-me a caneta e foi brincar.

A La, como assistente, ficou hoje responsável pela tarefa já que o responsável, Al e a presidente que o poderia substituir, faltaram. Perguntei quem estava a faltar e ela indicou-os aos dois. Eu perguntei "Então se nós somos 22 e faltam esses dois meninos, quantos estão cá hoje?". Quando me começava a preparar para lhe pedir para contar as presenças, ela respondeu "20". Fiquei surpreendida com a capacidade de raciocínio

dela, o que só demonstrou que devemos sempre criar expectativas para cada criança e agir de acordo com elas, ainda que muitas vezes elas não sejam ainda correspondentes à realidade. Seria pior baixarmos as expectativas, na esperança de não "ferir" a imagem que temos de cada criança, já que isso não contribui para a sua aprendizagem e desenvolvimento, tendo sempre o cuidado de garantir que as nossas expectativas são alcançáveis e não uma perspectiva completamente irreal, porque isso frustraria tanto o adulto como a criança.

Enquanto estive no acompanhamento ao mapa das presenças, a Va esteve a ajudar nas inscrições no mapa de atividades, garantindo que cada criança se inscrevia numa atividade e se dedicava a ela. Depois estive a continuar o quadro das idades com as crianças e a educadora a organizar a ata da semana passada.

Eu estive com o GuiT, o GuiG e o FranT a fazer o desenho para o registo da visita do pai do X, para o qual eles se tinham inscrito. Tanto o GuiT como o FranT desenharam os caracóis do pai do X na sua representação gráfica. O GuiG disse que ia desenhar as romãs e quando lhe perguntei que cor ia usar ele escolheu um lápis de cera vermelho, apontou-o na direção da romã que estava na prateleira em cima do lavatório e disse "É mesmo esta a cor!".

A N e a MI estiveram a manhã toda na mesa dos jogos a fazer um puzzle e as suas interações foram oscilando entre risos e gargalhadas e gritos e choro. Quando me aproximei, nos momentos de conflito, percebi que as discussões começavam porque ambas queriam colocar a mesma peça e, portanto, disse-lhes que se estavam a fazer o puzzle juntas, tinham de conversar para conseguirem fazê-lo até ao fim. Podiam combinar quem ficava com que peças e ajudar-se mutuamente a montar, não tentar puxar as peças da mão uma da outra.

Depois dessa intervenção, tentei manter-me atenta mas afastada, porque a dada altura, a sua discussão tornava-se num momento de riso, mostrando que iam resolvendo os pequenos conflitos sem precisarem da minha intervenção.

O D, o V e o AfS estavam na área das construções, o GuiT e o X no recorte e colagem, a A, o FranT e o FranM nos fantoches, a C nos desenhos e, como quase sempre, a Da, o Af, o GuiG e o SantQ estiveram nos jogos de chão.

Por volta das 11h10, começámos a arrumar a sala, já que a ginástica começava às 11h30. Hoje não fui à ginástica com o grupo porque aproveitei o tempo para ver e organizar os instrumentos para a sessão de música planeada para amanhã à tarde.

Cheguei ao ginásio no final da ginástica e acompanhei o grupo na saída, quando chamei o SantQ e a MI para irmos pôr as mesas. Quando chegámos, por já serem 12h15, as mesas estavam praticamente postas e faltava colocar apenas as colheres. Fizemos isso, juntamente com os outros responsáveis e depois seguiram todos para o recreio.

B.8.6. Registo Diário nº36, 16 de novembro de 2016

Hoje de manhã, na reunião, comecei por apresentar o registo das romãs terminado a todo o grupo, para discutirmos onde o colocaríamos e decidimos que seria melhor deixá-lo na porta para que mais gente o conseguisse ver e aprender a cortar romãs.

Depois conversámos com o grupo, para lembrar que a Ve e a La hoje não estavam presentes de manhã porque iam ao Conselho da Freguesia partilhar o que tínhamos pensado sobre o bairro.

Ainda antes do plano do dia, o grupo esteve a contar-me a história que tinha construído ontem com a Va, a partir da observação das imagens do livro do Dia do Pijama. No momento em que a Va começou a ler a história, todo o grupo se manteve atento e ia completando as frases com aquilo que tinham decidido. Percebeu-se que tinha sido uma construção coletiva, em que todos colaboraram e da qual estavam orgulhosos. Dei-lhes os parabéns por terem sido capazes de trabalhar em conjunto para criarem uma história tão especial, muito bem pensada.

No final da reunião, começámos a leitura do livro do Dia do Pijama (“A fada partiu a asa”). Este momento foi, ao início, um pouco confuso, dado que as crianças estavam apegadas à história que construíram ontem e, por isso, tentámos explicar várias vezes que existiam duas histórias diferentes deste livro agora, a que eles tinham construído e a que estava escrita nas páginas.

Quando a reunião terminou, o grupo foi marcar as presenças e inscrever-se no mapa das atividades. Durante a manhã, estiveram a terminar o desenho das figuras geométricas para o quadro das idades (ficando a faltar apenas o da La), a fazerem os desenhos para ilustrar a história que construíram e a terminar as assinaturas da carta para enviarmos ao outro grupo.

Na vez do AI assinar, ele pegou em duas canetas e ia começar a escrever com ambas. Eu disse-lhe que teria de escolher uma e ele insistiu em utilizar ambas (unindo-as para criar duas sombras de cores diferentes), pelo que lhe disse que a sua ideia me parecia muito interessante e que, mais tarde, ele poderia tentar um desenho no seu caderno com as duas canetas, mas que agora teria de escolher uma. Ele recusou-se várias vezes e eu disse-lhe para ele pensar como queria fazer, que cor escolheria, enquanto eu ia pedir aos restantes que assinassem. Ele continuou o jogo que estava a fazer e eu regressei pouco depois. Chamei-o para a outra mesa, entreguei-lhe o cartão e pedi-lhe que escolhesse uma cor para escrever. Ele retirou a caneta vermelha do copo e depois eu afastei o copo, entreguei-lhe a caixa com os cartões dos nomes e pedi-lhe que escrevesse o seu nome no fundo da folha.

Ele escreveu o seu nome em letras grandes, ocupando toda a largura da folha, e muito calmamente, sendo capaz de o fazer de modo perceptível. A maior parte das letras estava muito bem desenhada, sem que eu tivesse ajudado a pensar como seria melhor fazê-las.

Por volta das 11h40 o grupo reuniu-se todo no tapete para se iniciarem as comunicações. Durante este momento, tentei que as respostas do grupo fossem além do “bom esforço” ou “está lindo”, tentando motivar o grupo a pensar sobre o modo como teria pensado o colega, se fariam do mesmo modo que ele, o que poderia ter utilizado mais. Sinto, no entanto, que o tempo das comunicações não é suficiente para que possamos ouvir todos aqueles que querem comunicar e fazer este esforço com eles para pensar mais a fundo sobre o que estão a ver. De qualquer forma, se fosse mais longo seria mais complicado para o grupo manter-se atento e disponível aos outros e, por isso, não me parece que aumentar o tempo dedicado a este momento fosse a solução mais indicada. Vou tentar, de acordo com o tempo disponível, insistir mais com os comentários relativos a determinado trabalho que eu considere que, naquele dia, por qualquer motivo, poderá tornar-se mais importante para o grupo.

Depois das comunicações, fui colocar as mesas com a MI e o SantQ e fizemos o mesmo exercício relativamente ao número de lugares, pensando se faltaria alguém na sala ou se poderíamos colocar todos os pratos. Hoje o R, assim que chegou ao refeitório disse-me quem estava a faltar, tal como a B fez, quando o ouviu falar sobre o número de pratos.

Depois do almoço, aqueles que não dormem juntaram-se todos para pintarem a escola num painel, para se celebrar o aniversário da associação na sexta-feira. Depois

o painel será preenchido com cartões com mensagens escritas pelas famílias das crianças.

Quando eles regressaram à sala, já estava a decorrer a atividade de música. Nesta atividade, o meu objetivo era que as crianças pudessem explorar os instrumentos, mas tentar que o fizessem todas de acordo com determinado ritmo. Para isso, primeiro comecei por experimentar diferentes batimentos corporais rítmicos com elas, tentando que todos os realizassem de acordo com um mesmo ritmo.

Depois disso, após sentir que grande parte do grupo estava a conseguir manter esse ritmo nos batimentos corporais, passei à distribuição dos instrumentos. Aqui foi o meu grande erro, sobre o qual depois conversei com a educadora. Primeiro que tudo, deveria ter assegurado que as crianças tinham os instrumentos corretos – tanto a N como o Al ficaram com um prato cada, em vez de ficarem com os instrumentos completos. Isto levou a que, para tocar, eles tivessem de bater com os pratos no chão, o que levou a que não só não manipulassem o instrumento da maneira correta, como a que a sua ação incentivasse o restante grupo a bater também com os seus instrumentos no chão. O facto de eu não ter resolvido a situação torna-se ainda mais incompreensível, tendo em conta que dois dos adultos da sala tinham instrumentos que, naquele momento, poderiam ter sido passados a essas crianças. Além disso, cheguei mesmo a recorrer ao Al como modelo para o resto do grupo, o que deveria ter-me feito compreender imediatamente todos os erros desta dinâmica.

Foi realmente um momento inapropriado, em que não fui capaz de observar o que se estava a viver, refletir sobre isso e fazer alterações que evitassem ou remediassem esta situação. Sinto que ainda tenho muita dificuldade em refletir sobre o que se está a passar no momento e repensar aquilo que já tinha pensado, em alterar ou aproveitar as dinâmicas que surgem. Isto dificulta bastante a minha ação, quer na realização das atividades ou na condução do grupo, porque não só corro o risco de criar experiências pouco apropriadas como de perder as oportunidades que estão a crescer no seio do grupo para as expandir e levar o grupo a chegar mais longe.

B.8.7. Registo Diário nº37, 17 de novembro de 2016

Hoje, no momento do “Contar, mostrar, escrever”, o D mostrou a sua viola ao grupo, tocou um pouco para nós ouvirmos, falou sobre afinar as cordas e mostrou como se fazia. Quando alguém do grupo lhe perguntou se podiam tocar um bocadinho, ele

respondeu que não, porque a viola era dele. Nós explicámos que, mesmo sendo dele, ele podia emprestar aos amigos, como eles fazem com ele quando trazem coisas suas. Ele voltou a dizer que não e pedimos-lhe para pensar melhor sobre o assunto, explicando que os brinquedos que trazem para a escola são para partilhar, porque de outro modo podem brincar com eles apenas em casa.

O SantQ mostrou um telemóvel e, depois de algumas perguntas, disse que tinha muitas teclas e que já o tinha utilizado para ligar à mãe a dizer que estava tudo bem. O X mostrou o panfleto do Museu Nacional de História Natural e da Ciência, referindo que tinha ido ao museu dos dinossauros. Lemos o título do panfleto e explicámos que o nome do museu não era esse e que lá dentro havia mais coisas, mas que ele tinha ido ver a exposição dos dinossauros, mostrada nas imagens do panfleto.

Depois de terminarmos a reunião da manhã, as crianças comeram e algumas marcaram a presença, mas rapidamente nos voltámos a reunir à mesa, para assistirmos à apresentação de um projeto de uma sala da creche sobre as tartarugas. Com a educadora, estavam duas meninas, uma delas irmã do D, que mostraram o livro do projeto e a tartaruga. Quando a educadora colocou a tartaruga na mesa, alguns dos que estavam mais próximos começaram a afastar-se, como o S, o D, o Af, com medo que ela chegasse até eles. Outras crianças (Da, GuiG, GuiB, N, GuiT...) quiseram pegar na tartaruga e conseguiram fazê-lo, com a ajuda da educadora.

Despedimo-nos da tartaruga, das meninas e da educadora da creche, arrumámos a sala e todos terminaram a marcação das presenças. Depois chamei o Al para marcarmos as faltas e quando fomos ver quantos meninos e meninas estavam na sala, consegui perceber que ele consegue contar sem se enganar até 12. Terminámos a contagem, chegámos à conclusão de que faltava apenas um menino e expliquei-lhe que número deveria escrever no quadrado, mostrando-lhe nos dias do mapa, como desenhá-lo.

Estive a apoiar o grupo a escrever as suas notícias, enquanto a Va terminou com todos a pintura da base para o inventário da área dos jogos. Entretanto, estava na hora da ginástica e seguimos todos para o ginásio. A sessão de hoje foi algo confusa porque, quando começaram a jogar à apanhada, algumas crianças se magoaram, por chocarem umas contra as outras. Muitas vezes, tivemos de acalmar algumas crianças que se tinham magoado e, para algumas delas, foi preciso ir buscar gelo e retirá-las durante um pouco da dinâmica da sessão.

Hoje, depois de colocarmos as mesas, ainda fui algum tempo ao recreio, onde estive a brincar com alguns meninos e meninas. Comecei a correr com a Le atrás da C, para tentarmos apanhá-la e, no momento em que olhei para trás, já estavam o D e o V num triciclo atrás de mim, com a espada na mão a dizer que eram polícias e que tinham de nos apanhar. Envolvemo-nos todos nessa brincadeira e pouco tempo depois estava na hora de ir para dentro almoçar.

À hora de almoço, como hoje não estive a educadora, o grupo foi apoiado por mim, pela R (estagiária) e a C., da creche. Correu bem, ainda que alguns tenham demorado algum tempo a comer, por não gostarem muito do arroz tostado.

Na sesta dormiram todos. Quando acordaram ficaram comigo, com a P. (da sala 2), com a R e a C. (estagiária da escola profissional), enquanto a Va foi para o ginásio com os que não dormem da nossa sala, para continuar a pintura do Chaplin.

Quando estavam todos prontos para a tarde, reunimo-nos no tapete, para continuar a leitura da história do Dia do Pijama. Quando perguntei o que se lembravam de ontem, o V foi capaz de contar toda a história que já tínhamos lido até ali, provando que ontem esteve realmente atento e interessado durante a leitura. Continuámos a leitura e as crianças faziam imensas referências à história que tinham construído, que eu ouvia e tentava comparar com a história lida, destacando o que se assemelhava ou se diferenciava.

Depois de lermos algumas páginas, chamei a presidente, Le, e a assistente, La para realizarmos a avaliação do plano do dia e escrevermos o que fosse necessário no Diário. A Le tem algumas dificuldades na linguagem, não só ao nível da articulação das palavras, mas também ao nível da própria competência da comunicação com os outros. Parece-me que ser a presidente a incentivar a falar mais, a dirigir-se aos outros com um propósito, o que, com o nosso apoio, a ajuda a procurar estratégias para comunicar.

B.8.8. Registo Diário nº38, 18 de novembro de 2016

Hoje, na reunião da manhã, planeámos o dia e passámos ao momento do “Contar, mostrar, escrever”, em que o AfS mostrou o fato de treino do clube onde joga futebol. Mostrou o símbolo do clube e depois eu perguntei-lhe que símbolo seria o que estava no outro lado do casaco e ele respondeu que não sabia. Perguntei ao grupo se alguém sabia e a C disse que era da Nike e eu disse-lhe que ela tinha razão, que era uma marca, mas que não era a Nike, perguntando se ela conhecia outra. Ela disse que

então era a Adidas e eu confirmei, perguntando se já tinham visto aquele símbolo noutros sítios. Quando responderem que o tinham visto nos ténis, estivemos a ver os ténis de todos, identificando as três riscas em todos aqueles que tinham ténis da Adidas.

A C mostrou a sua camisola da Minnie, explicando que gostava muito dela, mas que já não era nova. A MI mostrou um fantoche em peluche, que é reversível e portanto, tanto é a Branca de Neve com os 7 anões, como pode ser a bruxa má.

No final da reunião, o grupo comeu o reforço e marcou as presenças e depois voltámos a reunir-nos à mesa porque veio à nossa sala um grupo da sala 3 JI mostrar como se fazia uma experiência com as flores que nos tinham dado há algum tempo. Explicaram que se colocava água, nas mesmas quantidades, em duas garrafas e numa delas se deitava um pouco de corante alimentar. Depois cortavam-se os caules das flores e colocavam-se algumas em cada garrafa para ver se, com o tempo, existiria alguma diferença entre as flores de cada garrafa.

Depois da experiência, marcaram-se as presenças e as faltas. O D e o AfS estiveram a fazer um registo sobre a experiência realizada durante a visita do grupo da sala 3. A Va esteve a acabar o quadro das idades com a La, a única que faltava. Um pequeno grupo foi com a Ve para terminarem a pintura do Chaplin.

Quando o D, o AfS e a La terminaram, reuni-me com eles e os restantes elementos do grupo do projeto do arco-íris (Al, FranM, V e GuiT) para conversarmos sobre o que iríamos fazer durante o projeto. Perguntei-lhes o que queriam saber e automaticamente me disseram que queriam saber quando aparece o arco-íris. Ao conversarmos sobre isto, surgiram várias opiniões diferentes, que incluem: quando está sol e nuvens; depois de chover, quando aparece o sol; e quando estão nuvens.

Depois de registar esta pergunta, tentei perceber se queriam descobrir mais alguma coisa e chegámos a uma nova questão – quantas cores tem o arco-íris, já que alguns afirmavam ter 7, outros 3 e outros 13. Combinámos pesquisar na internet, em livros e perguntar às famílias se nos conseguiam ajudar.

Durante todo o momento o grupo esteve sempre muito agitado, mas mesmo assim conseguimos chegar a algumas ideias para iniciar o projeto. Parece-me, no entanto, importante ter uma nova conversa com o grupo, antes de iniciar a pesquisa, para tentar perceber se existe alguma atividade que queiram fazer, além de pesquisar (por exemplo, perceber se não seria importante tentarmos ver um arco-íris).

Quando terminámos a conversa, estava já na hora de arrumar para iniciar as comunicações. Hoje foi a primeira vez que a Da comunicou um desenho que fez ontem

à tarde e que eu estive a ver com ela. Ela mostrou-me o desenho e estivemos a conversar sobre ele e depois perguntei-lhe se ela não gostava de o comunicar ao grupo. Ela respondeu imediatamente que sim e hoje não se esqueceu que iria comunicá-lo.

Mostrou o seu desenho ao grupo e falou facilmente sobre ele, dizendo exatamente o mesmo que me tinha dito ontem. Surpreendeu-me bastante vê-la tão à vontade no momento, tendo em conta que costuma ser das crianças que menos intervêm. O V, ao comentar o seu desenho, disse que gostava muito do que ela tinha feito, mas que se calhar ela se tinha esquecido de desenhar as asas do avião. Eu perguntei ao V se ele sabia desenhar um avião e se ele podia desenhar um com a Da para ela aprender o que ele estava a dizer acerca do avião e ele respondeu que sim, poderia ajudar a Da.

Depois comunicou o GuiB, o seu desenho de uma cobra com vassouras. Utilizou diversas cores e, como a educadora comentou, viu-se que ele tinha pensado bem no que queria fazer e tinha sido capaz de estar concentrado a desenhar o que pensou.

As comunicações atrasaram-se e já não fomos pôr as mesas, fomos todos para o recreio. O almoço correu bem, mas a ida para a sala foi muito agitada, ainda que todos tenham acabado por dormir.

Hoje, depois da sesta, foi preciso trocar a roupa à M e ao GuiG, que estava um pouco envergonhado pelo que tinha acontecido e, por isso, agimos com naturalidade e fomos trocar-lhe a roupa.

À tarde, realizámos a reunião do Conselho, em que se discutiram três assuntos importantes. O primeiro foi a rotina desde que termina o almoço e até que todos se deitam, para que se defina bem o que as crianças devem fazer, de modo a evitar a agitação habitual destes momentos. A educadora conversou com o grupo, discutindo todos os passos que devem fazer e como os fazer e escreveu-os em folhas para colocar na sala.

Falámos também de outro tema, relacionado com o desaparecimento de alguns brinquedos do V, que têm ido parar ao telhado. Nenhum dos adultos sabia desta situação, até que os pais do V conversaram com a educadora mais cedo esta semana. A educadora esperou pela reunião do Conselho para abordar este tema em grupo, primeiro perguntando ao V por que motivo ele não tinha partilhado esta sua preocupação com nenhum dos adultos na escola. Depois tentou apurar quem teria sido o responsável e, relativamente a uma bola, várias crianças identificaram o D, que explicou o que tinha acontecido. Quanto aos restantes brinquedos, que o V disse que tinha sido também o

D, mas que o D negou, nenhuma das outras crianças viu nenhuma situação que as levasse a considerar o D como o responsável. A educadora conversou com o V, lembrando-o que tem de ter cuidado com o que diz sobre as outras pessoas, porque se não tiver a certeza do que aconteceu, poderá estar a ser injusto e as outras pessoas, neste caso o D, poderiam ficar a sentir-se tristes. Combinámos que teriam de ter mais cuidado ao brincar com os brinquedos no recreio, para não os perderem nem estragarem.

Abordámos ainda um terceiro assunto, tendo em conta que nos últimos dias, à hora do almoço, numa das mesas, tem sido entornada água todos os dias, quer pelo D, pelo V ou pelo FranM. A educadora lembrou que hoje a M tinha ficado com a roupa toda molhada e que isso acontecia todos os dias a alguém e que não poderia acontecer novamente.

Depois lemos o Diário e, tendo em conta o aparecimento do nome do FranM várias vezes, outra vez esta semana, a educadora perguntou ao grupo que consequência poderíamos acordar para o FranM. Uma das crianças disse que ele poderia ficar sem ver a Elsa no computador e quando tentámos acordar o número de dias, várias crianças referiram 3 ou 4. A educadora lembrou que todos fazemos coisas erradas e que deviam pensar melhor, tendo em conta que não iam gostar nada que essa fosse a sua consequência se algum dia fizessem algo de errado. Acordámos então que durante um dia, na segunda-feira, o FranM não poderia estar no computador.



Figura B.8.8. Da a comunicar o seu desenho.

B.8.9. Reflexão Semanal nº8 (14 a 18 de novembro de 2016)

Esta semana apercebi-me, também em conversa com a educadora, de que nem sempre sou capaz de agir de acordo com o que as crianças precisam, de levá-las a chegar até onde, como educadoras, queremos que cheguem.

Primeiro que tudo, penso que é fundamental manter as expectativas altas para cada criança, a cada momento, como refere a Child Australia (s.d.) e Katz (2006), porque é isso que permite valorizar a minha própria ação – se eu pensar que, por muito que faça com as crianças, elas nunca vão chegar onde penso ser importante chegarem, então a minha presença, toda a profissão, deixa de fazer sentido. Assim, a valorização das crianças, das suas competências, a crença nas suas capacidades, são o motor de toda a educação, de todas as mudanças que levam ao desenvolvimento.

Esta semana, ao marcar as presenças com a La apercebi-me disso mesmo: “Eu perguntei “Então se nós somos 22 e faltam esses dois meninos, quantos estão cá hoje?”. Quando me começava a preparar para lhe pedir para contar as presenças por achar que a pergunta poderia ter sido demasiado complexa, ela respondeu “20”. Fiquei surpreendida com a capacidade de raciocínio dela” (Excerto do Registo Diário nº34, 15 de novembro de 2016). Se eu não tivesse colocado aquela questão, mesmo pensando que seria algo difícil para ela chegar à resposta correta, nenhuma de nós, nem eu nem ela, chegaria a saber que, na verdade, ela é mesmo capaz de lhe responder.

Deste modo, a criação de expectativas positivas em relação às crianças leva-as a tentar responder-lhes e, portanto, devemos construí-las tendo em conta aquilo que a criança já sabe fazer, mas também aquilo que sabemos que ela conseguirá fazer com algum tipo de apoio – agir na Zona de Desenvolvimento Próximo, ou seja, na “zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (Folque, 2014, p.72).

Para isso, o educador terá de saber adaptar a sua ação a cada criança, utilizando estratégias para que os apoios que cria sejam significativos para a aprendizagem da criança. Eu penso ser capaz de fazer isto na maioria das vezes, quando estou com cada criança individualmente, tentando questioná-las sobre o que fazem, e ao participar nas atividades, como modelo da sua ação.

No entanto, sinto dificuldade em fazê-lo com o grande grupo, porque não sei como promover a participação de todos, sem que os momentos se tornem pouco desafiantes para a maioria. A diferença de idades e de competências dificulta a

adequação das questões que coloco, principalmente, mas também das propostas e do incentivo à participação. Quero com isto dizer que tenho receio de criar desafios inacessíveis aos mais novos e isso leva a que acabe por não desafiar o restante grupo, e, assim, acabo por perder diversas oportunidades de promoção de novas aprendizagens.

Por outro lado, sinto algumas dificuldades em guiar o grupo para, todos juntos, construirmos uma dinâmica de sala, apropriada às vivências do grupo. Penso que, para tornar isso possível, preciso de parar mais vezes para refletir sobre as prioridades a cada momento, sobre como posso atuar para cumpri-las, como apoiar o grupo a conhecer-se e a crescer.

Parece-me que todas estas dificuldades se resumem, principalmente, a uma necessidade de investir mais na construção de uma relação melhor articulada entre a reflexão e a prática, entre o que penso e aquilo que vou aprendendo com a pesquisa e reflexão e aquilo que vou fazendo com as crianças, em sala. Tentar manter-me focada nas minhas intenções, naquilo que é mais urgente trabalhar e reorganizar as atividades, o grupo e a minha própria atuação de acordo com isso.

Referências:

Child Australia (s.d.). *What is pedagogy? How does it influence our practice?*.

Australia: Child Australia

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar – O modelo pedagógico da escola moderna* (2.ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L.G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, (11), 7-21

Anexo B.9. Semana 9 (21 a 25 de novembro de 2016)

B.9.1. Plano Semanal nº 5 (21 a 25 de novembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Desfile	Ginástica	Projeto arco-íris (pesquisa)	Ginástica	Fotografias de Natal
Acampamento na sala	Registo Pudim de castanhas Registo Dia do Pijama		Projeto Arco-íris Registo ginástica	
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Festa do Pijama	Palavras sobre o passeio ao bairro	Sessão de expressão corporal	Caça às formas geométricas	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

B.9.2. Planificação de atividade: Projeto Arco-Íris

Fase III – Execução do trabalho	Data prevista de realização: Semana 21- 25 novembro
Atividade: Pesquisa para o projeto “Arco-Íris”	
Material: Computador com acesso à internet; Papel; Canetas.	Intencionalidades educativas: 1. Promover a participação de todas as crianças na dinâmica da sala. 2. Envolver as famílias nas atividades do grupo.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Reunir informação sobre o tema. • Colaborar com os pares na recolha de informação. 	Áreas de conteúdo: Conhecimento do mundo, Formação Pessoal e Social Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Procura informação através das imagens ou vídeos, na internet. • Conversa com os pares para tomar decisões sobre que informação guardar.
Estratégias Reunir o grupo no gabinete das educadoras para a pesquisa na internet. <u>Antes do momento de pesquisa:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar com o grupo sobre a tabela do projeto, para relembrar o que tinha ficado decidido. Combinar onde ficará afixado na sala. • Perguntar ao grupo se querem escrever um pedido às famílias para nos ajudarem na pesquisa (decidir se é para as suas famílias apenas, se para todas as famílias da sala; decidir como fazer o pedido – carta a cada família, pedido à entrada da sala, com espaço para respostas). <u>No momento de pesquisa:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a pesquisa na internet. • Perguntar ao grupo qual a informação que deseja guardar. • Criar ficheiros de Word com as informações recolhidas (Copiar de sites partes de texto e fotografias, escrever o registo de vídeos, ...). • Imprimir os ficheiros criados e levar para a sala. 	

B.9.3. Semana Real nº5 (21 a 25 de novembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Desfile	Ginástica	Projeto arco-íris (pesquisa) Continuação registo Dia do Pijama	Ginástica	Fotografias de Natal Continuação do registo da ginástica
Acampamento na sala	Registo Pudim de castanhas Registo Dia do Pijama		Projeto Arco-íris Registo ginástica Continuação do registo palavras do passeio	
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Festa do Pijama	Palavras sobre o passeio ao bairro	Sessão de expressão corporal	Caça às formas geométricas	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

Legenda:

A – Não concretizado

A – Planeado/Introduzido ao longo da semana

A – Alteração do dia

B.9.4. Registo Diário nº39, 21 de novembro de 2016

Hoje, quando cheguei à sala de acolhimento, todos os adultos e todas as crianças estavam de pijama. Todos, menos um, o FranM A dada altura, quando chegámos todos à sala e as crianças falavam entusiasticamente sobre os seus pijamas, ele começou a chorar. A educadora confortou-o e disse-lhe que íamos tentar encontrar um pijama para ele. Não existia nenhum pijama na instituição para ele e, entretanto, chegou o D, também sem pijama.

Cantámos a canção do Bom Dia e fizemos o plano do dia. Depois do reforço, encaminhámo-nos para o hall, para realizar um desfile dos pijamas, com todas as salas, de JI e de creche.

Entretanto, o FranM acabou por se acalmar, mas o D, que ao início pareceu indiferente ao facto de estar vestido normalmente, manteve-se para trás no momento de irmos para o desfile, repetindo que não tinha pijama. Eu expliquei-lhe que não fazia mal, que ele podia participar no desfile na mesma e, que além disso, o FranM também não tinha pijama e ia desfilar.

É um pouco complicado pensar sobre este assunto, porque por um lado é preciso compreender que os pais e as crianças não são, de maneira nenhuma, obrigados a participar nas dinâmicas da escola. Por outro lado, é preciso compreender se o facto de as crianças não participarem é uma escolha sua ou se elas acabam por se sentir excluídas do grupo e das atividades. Neste caso, percebemos claramente que a não participação está relacionada com as ações dos pais e não com escolhas das crianças. Como reagir nestes momentos? Na impossibilidade de se ter conversado com as famílias, como perceber se a falta do pijama foi propositada ou por falta de atenção/recursos? Como saber se podemos tentar encontrar uma solução no momento ou se isso irá contrariar a vontade das famílias? Não tendo encontrado uma solução para estas crianças (porque não existiam pijamas na escola para eles), o que podemos fazer para atenuar o seu sentimento de exclusão?

Parece-me que aquilo que acabámos por ir fazendo é o melhor que podíamos ter feito – agir de modo natural, explicar que não existe problema em não ter um pijama vestido, tentar ir consolando a criança e distraí-la da sua frustração, incluindo-a em todas as atividades.

Sentámo-nos todos juntos nos colchões com as outras salas, formando um corredor por onde foram passando todas as crianças de cada sala. Estes momentos de convívio com todas as salas fazem com que as crianças e os adultos se mantenham todos próximos, se conheçam e brinquem em conjunto. Esteve sempre um ambiente descontraído, em que todos se divertiram.

No final de todas as salas terem desfilado, regressámos à sala, onde montámos um pequeno acampamento. Colocámos mantas no chão para as crianças se sentarem ou deitarem, atámos uns lençóis por cima para construir a tenda e ficámos lá debaixo, a ouvir a história em CD trazida pelo GuiT. Quase nenhuma criança ouviu a história, por estarem todos entusiasmados com a tenda, mas acabou por ser um tempo divertido de que as crianças gostaram bastante, o que podemos perceber pelas suas reações, não só na altura da brincadeira, mas também ao final da tarde, ao contar aos pais o que tinham feito durante o dia.

Acabámos a manhã a ver um filme até irmos almoçar – não fomos ao recreio porque estava a chover. Baixámos as persianas e apagámos a luz para criarmos um cinema e a Le começou a aproximar-se dos adultos. Ainda que não tenha conseguido explicar, a Va percebeu que ela estava com medo de escuro e disse-lhe que ela podia sentar-se mais para trás, perto da porta por onde entrava luz. Ela aceitou e ficou mais calma, voltando a concentrar-se no filme. Seguimos diretamente para o refeitório, um pouco mais tarde que o habitual, e todo o almoço demorou bastante tempo.

Depois as crianças foram dormir a sesta, muito contentes por poderem dormir com o seu pijama. Durante a tarde, quando nos voltámos a reunir todos, as crianças foram brincando pelas diversas áreas.

Às 15h50 quase todo o grupo se dirigiu para a sessão de música (reposição da aula da semana passada) e aqueles que não têm música ficaram na sala 3 e foram lanchar com eles. Eu aproveitei para ficar na sala e copiar as ideias do Projeto do Arco-íris reunidas na conversa inicial sobre o tema para a tabela do projeto.

Ao final da tarde, depois da maioria das crianças se ir embora, houve uma reunião com a equipa do JI para se combinar a festa do Natal, que juntou educadoras, auxiliares e estagiárias para reunir ideias. Combinámos que, devido a um pedido de algumas crianças, o tema da festa seria o Circo. Depois pensámos em diversas atuações relacionadas com o tema, que partissem dos interesses das crianças ou das suas vivências em sala. Por exemplo, existirá uma atuação relacionada com o Charles Chaplin, derivada das vivências do nosso grupo e das atividades; existirá um teatro da

história que as crianças construíram a partir das imagens do livro do Dia do Pijama; uma atuação com animais, relacionada com o projeto do Jardim Zoológico da sala 3; uma atuação baseada numa caixa, derivada do trabalho com caixas em cada uma das salas; uma com bailarinas, relacionada com o gosto das crianças pela atividade extracurricular do ballet; e outras atuações relacionadas com o tema, mais direcionadas para o Circo, ou para o Natal.



Figura B.9.4.1. Desfile no Dia do Pijama.

B.9.5. Registo Diário nº40, 22 de novembro de 2016

Hoje o V e o X foram os primeiros a chegar à sala e estavam muito contentes por isso. Eu disse-lhes "Então, como são os primeiros, podem aproveitar já para marcar a presença e inscrever-se Contar, Mostrar, Escrever, se quiserem partilhar alguma coisa com os amigos". Eles rapidamente foram buscar a caneta verde e dirigiram-se ao mapa das presenças. As outras crianças foram chegando e penso que, pela primeira vez, no momento em que nos sentámos para a reunião, todas as crianças tinham marcado as presenças.

Quando a educadora perguntou se podíamos começar a reunião o SantQ disse que não, porque faltava a canção do Bom Dia. Dissemos-lhe que era por aí que queríamos começar e ele respondeu "Então está bem". Depois da canção, em vez de começarmos o plano do dia, passámos ao Contar, Mostrar, Escrever já que a educadora foi conversar com o pai da MI, que vai tratar das fotografias de Natal, mas queria estar presente no momento do plano do dia.

O X mostrou um carro que anda, como ele disse "mega rápido", depois de ser ligado num botão. O FranM mostrou dois cães da Patrulha Pata e estivemos a discutir o que cada um deles fazia na série e os seus nomes. A A terminou este momento mostrando uma revista e um caleidoscópio da Porquinha Peppa. Estivemos a conversar sobre o que era aquele objeto que parecia um binóculo e que tinha um nome um pouco difícil de dizer (que o V conseguiu com facilidade). Falámos do caleidoscópio que tínhamos na sala, comparando os dois e descobrimos que quando rodamos o fim do objeto, as imagens se vão alterando.

Depois escrevemos o plano do dia e passámos à avaliação e distribuição das tarefas. Todas as crianças receberam bola verde, exceto o X, que recebeu bola amarela – só tinha limpo os pincéis e o cavalete um dos dias, sendo que nos outros dias, a tarefa foi completa pelos adultos. Ele reagiu bastante melhor do que eu estava à espera, já que aceitou com facilidade a crítica e concordou com a avaliação, sem chorar e mantendo-se sempre calmo. Dada a sua reação geral aos momentos mais tensos, será que este comportamento não poderá revelar pouca consciência do seu papel na dinâmica da sala, como se o facto de cumprir ou não as tarefas não tenha qualquer influência na vida dos outros?

Após a distribuição das tarefas desta semana, seguimos logo para a casa de banho e, de seguida, para a ginástica. Hoje a sessão foi dedicada à preparação do sarau de ginástica, tal como acontecerá a partir de agora. A professora conversou com as

crianças sobre a apresentação, referindo que o tema seria o Homem-Aranha. Depois montámos os aparelhos de acordo com o esquema que a professora tinha pensado e as crianças, uma a uma, realizaram o percurso ao som de músicas relacionadas com o tema. O percurso incluía andar em cima de um banco sueco e, no meio da passagem, fazer o avião; passar por cima de uma barreira e por baixo de outra; saltar por entre os arcos; andar em cima das "pedras do rio"; e fazer a cambalhota. As crianças mostraram mais dificuldades na cambalhota e no banco sueco, como seria de esperar, precisando de maior apoio do adulto para completar essa parte do percurso.

Ao chegarmos à sala, arrumámos tudo o que era necessário, marcaram-se as presenças e as inscrições no mapa de atividades. Quando estava prestes a iniciar a atividade do plano do dia com o grupo que se tinha inscrito, o registo do pudim de castanhas, a M começou a gritar e a saltar abanando os braços, claramente frustrada. Cheguei perto dela e percebi que tinha sido por causa das peças de um puzzle que a N estava a fazer. Quando ia começar a conversar com as duas, a educadora disse-me que a M não se tinha inscrito e, por isso, mudei a minha abordagem.

Comecei por tentar acalmar a M, que ainda gritava, explicando-lhe que não era preciso fazer isso para resolver a situação. Disse-lhe que percebia que ela queria jogar mas que, antes disso, teria de se inscrever no mapa de atividades. Peguei na mão dela e encaminhei-a para o copo com as canetas e disse-lhe para tirar a rosa. Ela assim o fez e fomos até ao mapa das atividades. Perguntei "Onde é que tu estás?" e essa pergunta levou a que fosse procurar a sua imagem nas fotografias de cada área. Depois perguntei "Onde está o teu nome, aqui?", apontando para a coluna com os nomes. Ela apontou para a sua fotografia, ao lado do seu nome. Perguntei "Então para onde queres ir, qual é a área?" apontando para as três primeiras da tabela, para reduzir o leque de possibilidades, incluindo aquela que ela queria. Ela apontou primeiro para os jogos de chão e eu, indicando os jogos de chão, mesmo ao nosso lado, perguntei "São estes que queres?". Ela abanou a cabeça e apontou para a mesa onde estava antes com a N. Eu disse-lhe que esses eram os jogos de mesa e coloquei o seu dedo por cima da imagem destes. Ela disse que sim e fez a bolinha no espaço correspondente. Depois disse-lhe que ela já podia ir jogar e afastei-me.

Comecei então o registo da receita de pudim de castanha com o GuiT, o FranT e a Le. Primeiro vimos todas as fotografias e conversámos sobre o que tínhamos feito e todos se lembravam de, pelo menos, algumas partes. Depois pedi-lhes que fizessem um desenho sobre o que se lembravam. O FranT focou-se mais nos ingredientes e nos

processos, representando vários aspetos de que tínhamos falado, como as castanhas cozidas ou a varinha mágica. O GuiT representou os ingredientes e o grupo perto da mesa, indicando alguns colegas. A Le começou por desenhar uma menina e quando lhe perguntei quem era ela disse que era a La a fazer o pudim. Perguntei se ela não tinha feito o pudim também e quando disse que sim, perguntei se ela não se queria desenhar ao pé da La. Ela continuou o seu desenho e quando desenhou outra menina, perguntei o que ela e a La estavam a fazer. Ela disse-me que aquelas eram a La e a C, ela não estava no desenho. Voltei a perguntar onde estava ela e porque não se tinha desenhado? Ela disse que se tinha esquecido, agarrou novamente num lápis e voltou a desenhar. No final, explicou que eram ela, a La e a C a fazer o pudim.

Enquanto eles faziam os desenhos, eu ia registando o que tínhamos conversado. Depois estava na hora de arrumar a sala e ir para o recreio. Como já estávamos muito atrasados, não chegamos a ir pôr as mesas.

B.9.5. Registo Diário nº41, 23 de novembro de 2016

A manhã começou com a reunião e o momento do “Contar, mostrar, escrever”. Durante a reunião a M esteve ao meu colo e segurava a sua boneca. Quando reparei na Le, sentada ao meu lado, ela estava na ponta da cadeira, quase em cima da N, ao seu lado. Pedi-lhe que se endireitasse na sua cadeira e reparei que fixou o olhar arregalado na boneca da M. Perguntei-lhe se estava com medo e ela disse que sim, por isso escondi a boneca da M e ela acabou por se endireitar e focar-se na reunião.

A seguir à reunião reorganizámos o espaço da sala, retirando a mesa que estava destinada aos jogos de mesa e colocando outra, alterando a disposição de algumas áreas e das mesas. No entanto, a reorganização não ficou completa durante a manhã, devido à dificuldade de o fazer enquanto o grupo permanecia no espaço. Também o mapa das presenças passou a estar ao lado do mapa das atividades, perto da porta da sala.

Segui para o gabinete das educadoras com o grupo do projeto do arco-íris para iniciarmos a pesquisa na internet. No início do momento, o grupo esteve muito calmo e conversámos sobre o que já tínhamos decidido, quando lhes mostrei a tabela do projeto. A partir dessa conversa surgiram algumas ideias novas que o grupo quer fazer, como a construção de um arco-íris com revistas pintadas, o desenho do arco-íris e a

aprendizagem de uma canção do arco-íris. Todas as crianças participaram, de algum modo, na pesquisa, centrando-se essencialmente na escolha de imagens do arco-íris. Eu ajudei na seleção de pequenas partes dos textos, mas escolhi não incidir muito sobre eles ainda, por sentir que o grupo estava maioritariamente centrado nas imagens e aproveitei isso para conversar com eles sobre o que íamos vendo, alertando para o facto de muitas vezes aparentar estar a chover ou ter chovido porque o céu estava escuro.

À medida que o tempo foi passando, alguns elementos começaram a ficar mais inquietos (os mais novos, o Al e o FranM, e o V) e a dispersar a sua atenção, mas acabei por não insistir tanto com eles pelo tempo que já tínhamos passado em atividade e pelo facto de já termos conseguido recolher alguma informação. A dada altura, a Va foi ao gabinete chamar o D para ir tirar uma fotografia com a irmã (da creche) e apercebeu-se da agitação dessa parte do grupo. Levou-os consigo para a sala e eu fiquei no gabinete com o AfS, a La e o GuiT a acabar de organizar as imagens no ficheiro de Word para imprimirmos o que já tínhamos.

Ao lembrar esse grupo que tínhamos de conversar todos sobre como pedir ajuda às famílias, eles começaram imediatamente a dar ideias. Começaram por dizer que podíamos enviar pelo correio cartas a todas as famílias a pedir ajuda, mas percebemos que essa solução ia demorar muito tempo e custar algum dinheiro. Depois referiram a ida das famílias ou das outras pessoas da escola à nossa sala para nos darem informações. Quando perguntei onde podíamos registar, combinámos fazer um cartaz para que todos os que quisessem pudessem escrever lá o que sabiam sobre o arco-íris.

Regressámos à sala e conversei com aqueles que tinham regressado mais cedo e combinámos que eles iam tentar manter-se mais concentrados nas atividades. Depois o V, o AfS e a L desenharam um pequeno arco-íris na tabela do projeto para que todos saibam que aquela é a tabela do projeto do arco-íris e explicámos que tínhamos tido ideias sobre como as famílias podiam ajudar e que conversaríamos sobre elas amanhã.

Arrumámos a sala, colocando todas as mesas e as cadeiras na área do faz de conta. Enquanto o grupo foi para o recreio, eu fui com a A e o Af pôr as mesas. Pelo caminho, levámos connosco também os responsáveis das outras salas. Acabou por não correr muito bem, já que ao chegarmos o refeitório, ainda não estavam prontos os pratos e os talheres para colocarmos nas mesas. Expliquei-lhes que hoje teríamos de tentar fazer o processo ao contrário e começar por colocar os copos e os guardanapos, o que dificulta a tarefa, especialmente para os mais pequenos, porque perdem o ponto de

referência que o prato constitui. Ainda assim, todos se esforçaram por cumprir a tarefa. Quando terminámos a colocação de tudo o que podíamos, não conseguindo que as mesas ficassem completas, fui com as crianças à casa de banho e lavar as mãos, porque já estava na hora de almoçar.

As crianças até comeram muito bem no almoço, mas o momento acabou por demorar muito tempo por dificuldades na organização da equipa da cozinha. Assim, a sesta acabou por começar já muito tarde, mas as crianças conseguiram acalmar-se e todas dormiram.

A seguir à sesta, foi preciso trocar a roupa à A e à MI que fizeram xixi enquanto dormiam e ao FranM, que acabou por fazer xixi na roupa já acordado. Além disso, foi preciso vestir todos os fatos do ballet. Quando estavam todos preparados para a atividade da tarde, eu, a Ve e a Va (estagiária) seguimos com o grupo para o ginásio, enquanto a Va ficou na sala a terminar a reorganização do espaço.

No ginásio, reunimo-nos todos em roda para realizarmos um jogo de expressão corporal. O grupo não conseguiu manter-se muito focado durante o jogo, sendo que muitas das crianças estavam dispersas e envolvidas em conversas ou brincadeiras paralelas. Estes momentos em grande grupo são geralmente muito difíceis porque é um verdadeiro desafio manter todos calmos e participativos. Todas as atividades são constantemente interrompidas para que os adultos tentem recentrar a atenção do grupo na atividade conjunta. Isto leva a que, mesmo os que são habitualmente mais calmos, vão perdendo o foco ou o interesse e o objetivo da atividade acaba por se diluir. A parte de que as crianças mais gostaram foi quando um deles assumiu o papel de maestro e podia “comandar” as restantes crianças, decidindo quem podia dançar e quem tinha de permanecer quieto.

Já depois das 16h, regressámos à sala, já completamente arrumada e organizada pela Va, para as crianças lancharem. Pouco tempo depois, percebemos que não iria haver aula de ballet, que será reposta na segunda-feira.

B.9.6. Registo Diário nº42, 24 de novembro de 2016

Hoje, durante a reunião da manhã, conversámos sobre diversos assuntos. Combinámos ir às outras salas de JI conversar com os grupos sobre as ideias para o bairro que reunimos, para conseguirmos aplicá-las todos juntos. Também conversámos sobre a chegada do Natal e o modo como iríamos construir a árvore de Natal da sala.

As crianças sugeriram que fosse pintada na porta para que todos soubessem que era Natal na sala e cada um faria um pendente (estrela, Pai Natal, sino ou bola) para colocar, juntamente com as luzes e um coração grande no topo.

Depois construímos o Plano do Dia e passámos ao “Contar, mostrar, escrever”. Logo depois do reforço seguimos para a ginástica. Na sessão, a professora mostrou pequenas alterações no percurso a apresentar no sarau, definiu os grupos e conversou com as crianças sobre a entrada para o espaço.

Ao regressar à sala, reuni o grupo do projeto e fomos sentar-nos numas mesas fora da sala, para construirmos o cartaz de que tínhamos falado ontem. Hoje faltou a La, mas esteve presente o resto do grupo. Perguntei-lhes o que podíamos escrever e começámos o cartaz. Alguns perguntaram se podiam desenhar e, assim, debaixo das perguntas, acabaram por, todos juntos, desenhar várias riscas de diversas cores para representar o arco-íris. Tivemos de regressar à sala porque estava a terminar o tempo das atividades, mas faltava ainda que cada criança assinasse o cartaz, de modo a que todos possam saber quem está a pedir ajuda.

O Al e o FranM voltaram a ser os mais inquietos e o AfS o mais participativo, como seria de esperar, dado ser o mais velho do grupo. O D tem-me surpreendido, mantendo-se calmo durante os momentos de trabalho – hoje esteve a escrever numas folhas enquanto eu escrevia o que dizíamos no cartaz. No entanto, isso não o impediu de ir participando, sendo possível criar uma conversa entre todos sobre o que era necessário fazer.

Quando regressámos à sala, a C e a Le estavam a acabar de escrever algumas palavras no cartaz da visita ao bairro, para continuar a atividade de terça-feira à tarde. Também algumas crianças estiveram a fazer o registo da ginástica, que já não era feito há algum tempo. Depois arrumámos a sala e seguimos todos para o recreio. Não conseguimos ir pôr as mesas porque o refeitório ainda estava sujo devido ao almoço da creche.

O almoço hoje voltou a demorar muito tempo, tanto pela organização da equipa da cozinha como pelo facto de muitas crianças não gostarem da comida (peixe, batata e couve-flor cozidas). Assim, a sesta começou muito tarde e algumas crianças acabaram por não dormir.

Hoje, eu e a C. (estagiária da ESELx) assumimos o tempo das 14h30 às 15h15, em que as educadoras trabalham com as crianças que não dormem, grupo em que se incluem todos os finalistas do JI. Começámos um projeto com eles acerca de vários

tipos de comunicação, particularmente sobre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a necessidade de esta língua existir. Tentaremos alertá-los para a necessidade de utilizar diferentes estratégias de comunicação consoante as competências das pessoas com quem nos cruzamos.

Mostrámos um vídeo de uma música do Agir e depois o mesmo vídeo, mas com uma senhora a interpretar a letra em LGP e conversámos com o grupo sobre isso. As crianças foram partilhando alguns pensamentos e, todos juntos, conseguimos chegar a algumas ideias sobre a LGP, as pessoas que a usam e algumas crianças acabaram mesmo por referir o caso da P., auxiliar de ação educativa da creche, que é surda. Foi portanto um excelente ponto de partida para todo o projeto a realizar.

Às 15h30, eu e aqueles que não dormem juntámo-nos ao restante grupo no ginásio, para a realização do jogo da caça às formas geométricas. O jogo correu muito bem, especialmente se compararmos o momento com o de ontem à tarde. Todas as crianças participaram de algum modo, sendo capazes de cumprir diferentes partes do jogo – ir buscar uma peça, escolher a peça da cor associada ao seu grupo, colocar a peça dentro do arco e construir uma imagem, em conjunto, com todas as peças recolhidas pelo grupo. A parte final, de identificação das formas geométricas e explicação da imagem acabou por ser protagonizada por apenas algumas crianças, como seria de esperar, uma vez que este processo acaba por ser mais difícil para alguns, especialmente os mais novos.

A maior parte do grupo permaneceu no ginásio com a Va e com a R (estagiária) para a sessão de música. Aqueles que não frequentam essa atividade extracurricular foram para a sala comigo e com a Ve e estivemos a copiar, para uma folha de papel, as construções realizadas pelos grupos. Olhando para as fotografias impressas, as crianças escolheram as formas geométricas utilizadas e colocando as peças em cima da folha, contornaram-nas com a cor correta para copiar a imagem. O D foi o que melhor compreendeu a atividade, escolhendo rapidamente todas as formas de que necessitava e contornando-as. O SantO mostrou alguma dificuldade em organizar as peças no espaço umas em relação às outras. A maior dificuldade do GuiB foi manter-se focado na atividade, mas conseguiu representar algumas das formas. A Le, sempre muito calma, foi escolhendo com a ajuda da Ve as peças para as contornar.

Entretanto chegou o grupo, pronto para lanchar e não conseguimos terminar a atividade. Como já era tarde, voltámos a lanchar na sala.

B.9.7. Registo Diário nº43, 25 de novembro de 2016

Hoje começámos o dia com a reunião da manhã, mas desde o início que as crianças se mostraram muito excitadas. Hoje foi o dia de tirar as fotografias de Natal e todas esperavam a sua vez com ansiedade. Ao longo da manhã, a educadora foi levando algumas crianças até ao fotógrafo, o pai da MI, para tirarem as suas fotografias. O local das fotografias foi, ao início, no meio do recreio, um local visível da janela da sala, o que aumentou ainda mais o entusiasmo das crianças, curiosas com o que se ia passando e pouco interessadas na reunião.

Construímos o plano do dia rapidamente e ouvimos algumas crianças no “Contar, mostrar, escrever” ainda que, no geral, o grupo não se mostrasse muito interessado no que os colegas iam dizendo.

Depois do reforço e de uma pausa nas fotografias (para que crianças mais novas de outras salas pudessem também tirar fotografias), pedi às crianças do projeto que assinassem o cartaz para que pudéssemos colocá-lo à porta da sala.

Enquanto isso, o grupo que iniciou ontem o registo da ginástica reuniu-se com a Va para o terminar. As restantes crianças foram brincando pelas áreas. Na área da Plástica, acordámos com elas que só poderiam utilizar lápis porque ao usar as canetas poderiam sujar a sua roupa, muito bonita, para a fotografia. Elas compreenderam e foram fazendo desenhos com lápis de cor e de cera. A C, presidente esta semana, olhou para o Diário e disse à Va que queria ilustrá-lo e, portanto, foi isso que fez durante a manhã.

A dada altura, reunimo-nos todos em fila para irmos para o recreio tirar a fotografia de grupo. Foi um pouco complicado manter o grupo quieto, mas acabou por resultar e conseguimos tirar a fotografia. Depois disso, as crianças que ainda não tinham tirado a fotografia individual ficaram nesse espaço com a educadora e as restantes foram com a Va buscar os casacos para brincarem no recreio.

Passado algum tempo, quando começou a chover e acabámos por ir todos para dentro, já todas as crianças da sala tinham tirado a fotografia. Todas as crianças se sentaram no tapete em frente ao computador para verem o filme da “Brave” trazido pela MI. O grupo manteve-se muito calmo, como é habitual acontecer sempre que veem um filme, até que chegou a hora de ir almoçar.

Hoje o almoço correu bastante melhor, com as crianças a comerem mais rápido. Hoje o AI foi o mais irrequieto durante este tempo – quando me afastava do grupo para

ir buscar pratos e regressava encontrei-o, várias vezes, fora da cadeira, sentado no chão ou perto de outras crianças. O mais difícil em lidar com ele é o facto de ele encarar tudo o que dizemos a sorrir, como se estivéssemos a brincar e quando tentamos pegar nele ou agarrá-lo para conter o comportamento e aproximá-lo para que a comunicação seja mais eficaz, ele deixa-se cair, como se tentasse iniciar connosco uma brincadeira de modo a distrair-nos do que pretendíamos fazer. Acabei por ficar com ele no refeitório e com mais algumas crianças, maioritariamente de outras salas.

Hoje o tempo com as crianças que não dormem correu bem também – conseguimos construir o convite para a P vir à sala conversar connosco e ensinar-nos algumas palavras/expressões em LGP. Depois, organizámos um guião com perguntas para lhe fazer, relacionadas com as curiosidades das crianças (Porque é que fala assim? Como aprendeu a fazer os gestos? Porque é que não ouve? Gosta de música? Gosta de dançar?). Depois houve um conjunto de perguntas, que nós pensámos que seriam mais imediatas, da parte das crianças, que não chegaram a surgir sem a nossa intervenção, como “Como é que ouve os carros a buzinar?” ou “Como é que houve os sinos?”. Apercebemo-nos de que é um pouco difícil para as crianças colocarem-se no papel de um surdo e pensar sobre como será o seu dia-a-dia – por exemplo, as crianças não conseguiram compreender que os surdos não saberiam se alguém está a bater à porta, mesmo quando simulámos a situação. Foi esclarecedor ver isso, perceber a real dificuldade que é, para as crianças desta idade, colocarem-se no papel do outro e imaginar dificuldades, ainda que sejam capazes de ser bastante criativas.

No final da tarde, depois do lanche, reunimos duas crianças de cada sala e fomos entregar o convite à P., que aceitou ir à sala para conversarmos com ela. As crianças mostraram-se cautelosas e observadoras em relação à P, evitando falar com ela, talvez por pensarem que ela não as compreenderia.

No regresso à sala, depois do momento de trabalho com os que não dormem, ainda ajudámos na organização do grupo que dorme e da sala. Montámos as mesas todas juntas, mas a educadora decidiu aproveitar o momento da tarde para conversar com o grupo sobre a festa de Natal, em vez de se realizar a reunião do Conselho.

A educadora lembrou que todos os anos se realiza a festa de Natal e que cada uma das crianças se inscreve numa atuação para a festa. Explicou quais as atuações que existiam e depois perguntou a cada criança em qual desejava inscrever-se. Nunca tinha experienciado nem conhecido este tipo de organização das festas, mas parece-me muito interessante e mais real. Não é uma festa em que cada sala apresenta algo,

é uma festa que é realmente de todo o JI – as crianças de todas as salas organizam-se pelas atuações em que querem participar e que são dirigidas (cada uma delas) por dois adultos, independentemente da sala a que pertençam. Assim, todo o JI colabora para celebrar a época natalícia com as famílias. Além disso, a festa conta com a participação das famílias e de algumas pessoas do Centro Comunitário da Santa Casa, que cria imensas parceiras com a escola.

É, mais uma vez, uma festa da comunidade, para a comunidade.

B.9.8. Reflexão Semanal nº9 (21 a 25 de novembro de 2016)

Esta semana, no Dia do Pijama, vivemos uma situação na sala que me transtornou porque acabou por fazer com que duas crianças se sentissem, inevitavelmente, e apesar dos esforços da equipa, excluídas do grupo. Ainda que possa parecer intrusivo falar sobre o modo como podemos lidar com estas situações, dado estar a referir-me a casos específicos, julgo ser essencial refletir sobre este aspeto porque será, com certeza, uma realidade com a qual me confrontarei enquanto educadora.

Como podemos garantir que as crianças, devido às características das suas famílias, não são excluídas das atividades e do grupo? Como abraçar as diferenças entre os vários elementos do grupo e, no entanto, chegar a uma cultura escolar comum a todo o grupo?

Parece-me que, acima de tudo, o que é importante no nosso papel como educadores é ser capaz de aceitar os contributos de cada criança e família e valorizá-los. Caso as famílias sintam que não conseguem contribuir realmente para a vida do grupo, o educador deve mostrar-lhes que a sua contribuição, por mais pequena que possa parecer, é sempre fundamental. Assim, deverá tentar encontrar com elas modos de concretizar essa aproximação à escola, mesmo que esta seja realizada através da participação nos pequenos encontros que vão acontecendo na escola ou nas conversas diárias sobre a criança e o seu dia em casa ou na escola. Aliás, este é o primeiro passo para que as famílias se sintam em sintonia com a escola – conhecerem as tradições da comunidade escolar, partilharem experiências com outras famílias, participarem nas atividades dos grupos. Depois da construção de um espaço de convívio entre a família

e a escola, passam a estar estabelecidas as condições para uma relação de respeito e confiança mútua.

O segundo passo é tentar sempre compreender, perto das famílias, se existe algum obstáculo, material, moral ou de outra ordem, que possa impedir as crianças de participarem nos eventos da escola, ou mesmo dentro da sala. Depois de se conversar sobre os possíveis obstáculos, o educador tentará encontrar uma solução com as famílias, de modo a garantir que a criança não se sente excluída das atividades planeadas.

É claro que é importante seguir este processo nos momentos que antecedem alguns dias especiais, mas é sobretudo fundamental que se concretize ao longo do ano, através do contacto direto e permanente com as famílias, para partilha das vivências da criança, das perspetivas sobre a vida no JI, as suas expectativas para o trabalho da escola com a criança ou os seus valores e crenças que possam afetar a vida conjunta do grupo ou a participação da criança nas atividades.

Mais do que isso, é importante que ambos os agentes educativos tentem compreender como se pode dar continuidade às vivências da criança, entre os seus diversos contextos de vida. Enquanto isso vai sendo possível na sala de atividades, já que o educador vai incentivando as crianças a conversar sobre o que vão vivendo, não sabe de que modo as experiências que a criança vive no JI são abordadas em casa, ou se o são sequer. Além disso, há muitas crianças que não partilham habitualmente as suas experiências e, portanto, o educador precisa mais ainda da ajuda das famílias para compreender os interesses e os hábitos das crianças. Partindo daí, deverão tentar conjugar esforços para que as vivências proporcionadas à criança tenham em vista o mesmo tipo de objetivos e valores.

Ao compreender os hábitos das famílias e os seus valores, o educador está mais capaz de as apoiar, sempre que necessário, não só no que toca ao desenvolvimento das crianças, como à própria organização familiar, facilitando sempre que possível as rotinas da família, ou o dia da criança na escola, atentando sobre os aspetos destacados pelas famílias a cada dia. Por exemplo, a irmã do SantQ nasceu esta quinta-feira de madrugada, mas ele ainda não sabia e o pai referiu isso quando o trouxe à escola de manhã; assim, ainda que a educadora e a equipa soubessem do acontecimento para estarem preparadas para a sua possível reação nos dias seguintes, não se falou do assunto perto do SantQ.

É importante que a família e a escola se articulem para que a vida da criança seja o mais rica possível, para que ela se desenvolva de acordo com o que é esperado pela sociedade em que se insere, mas também de acordo com os valores da sua família.

Anexo B.10. Semana 10 (28 de novembro a 2 de dezembro de 2016)

B.10.1. Plano Semanal nº6 (28 de novembro a 2 de dezembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã
Análise de obras de Popart	Ginástica	Projeto Arco-Íris Decorações de Natal		Projeto Arco-Íris Decorações de Natal
	Decorações de Natal	Adereços para a festa de Natal		
Comunicações	Comunicações	Comunicações		Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Projeto Arco-Íris	Palavras do passeio ao bairro	História "Feliz Natal, Lobo Mau"		Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia		

B.10.2. Planificação de atividade: Projeto Arco-Íris

Fase III – Execução do trabalho	Data prevista de realização: Semana 28 novembro – 2 dezembro
Atividade: Pesquisa para o projeto “Arco-Íris”	
Material: Livros diversos (com e sem informação sobre o arco-íris); Folhas; Canetas.	Intencionalidades educativas: 1. Promover a participação de todas as crianças na dinâmica da sala. 2. Envolver as famílias nas atividades do grupo. Áreas de conteúdo: Conhecimento do mundo, Formação Pessoal e Social
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Reunir informação sobre o tema. • Colaborar com os pares na recolha de informação. 	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Procura informação através das imagens ou vídeos, na internet. • Conversa com os pares para tomar decisões sobre que informação guardar.
Estratégias Reunir o grupo na ludoteca para a pesquisa nos livros. <u>Antes do momento de pesquisa:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar com o grupo sobre o pedido de ajuda às famílias para saber se já existem informações. <u>No momento de pesquisa:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Dar vários livros ao grupo e pedir que procurem informação sobre o arco-íris (alguns que incluam informações sobre o tema e outros não). Alertar as crianças para o facto de terem, primeiro, de selecionar os livros que podem ser úteis. • Escrever numa folha as ideias que pretendem registar, de acordo com as questões levantadas. 	

B.10.3. Semana Real nº6 (28 de novembro a 2 de dezembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã
Análise de obras de Popart	Ginástica	Projeto Arco-Íris		Projeto Arco-íris Decorações de Natal
	Decorações de Natal Reprodução das obras em Popart	Decorações de Natal Adereços para a festa de Natal		
Comunicações	Comunicações	Comunicações		Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Projeto Arco-Íris	Palavras do passeio ao bairro Decorações de Natal	História “Feliz Natal, Lobo Mau”		Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia		

Legenda:

A – Não concretizado

A – Planeado/Introduzido ao longo da semana

A – Alteração do dia

B.10.4. Registo Diário nº44, 28 de novembro de 2016

Na reunião da manhã de hoje começámos por conversar sobre a carta para enviar ao grupo de outro JI. A educadora disse que já se tinha levado a carta aos correios para pesar e colocar os selos e que já tinha escrito a morada do outro JI e, portanto, estava pronta para ser enviada. Combinou fazer isso na quarta-feira com os meninos e meninas que não dormem na hora da sesta.

Realizámos o plano do dia e passámos ao Contar, mostrar, escrever. O Af mostrou uma fotografia dele, com a irmã, um palhaço e a Minnie. Foi ao circo com a família e aproveitámos para lhe perguntar o que ele tinha visto que pudéssemos aproveitar para a nossa festa de Natal e ele referiu que tinha visto cavalos, leões e palhaços. Seguiu-se a A, que mostrou o seu carrinho de bebé e o seu bebé. Disse-nos que o bebé não tem nome e que costuma passeá-lo só para a escola. O GuiT contou que foi ao estádio D Benfica com o V, o X, uma outra menina e os pais deles ver um jogo. O SantQ contou uma grande novidade ao grupo, revelando que a sua irmã já nasceu e que é muito pequenina.

Depois passámos à avaliação das tarefas da semana passada, mas sem fazermos a distribuição das desta semana, já que o mapa das tarefas será modificado, passando a ser construído num tamanho mais reduzido, em A3, para ser possível levá-lo para a mesa e tornar o momento mais organizado e com maior facilidade de participação das crianças.

No final deste momento da manhã, marcaram-se as presenças e organizou-se a sala para se começar a atividade do tempo curricular participado de Artes. As crianças reuniram-se em frente ao computador para observarem algumas obras de arte em Popart. Em grande grupo, as crianças falaram sobre as cores fortes, a repetição de uma mesma imagem em diferentes cores e os vários padrões. Indicaram rapidamente que em duas das imagens estava representado o Mickey e, quanto à primeira que viram, da Marilyn Monroe, identificaram a mulher como uma velhinha por causa das cores do cabelo. Depois a educadora explicou rapidamente quem era a senhora e falou às crianças das bases do movimento artístico Popart, referindo as suas principais características.

No final da análise das obras, a educadora sugeriu que utilizassem estas obras e o Popart como inspiração para a construção da prenda de Natal para as famílias. As

crianças concordaram imediatamente e assim ficou decidido mais um aspeto em relação ao Natal.

Depois desta atividade, o grupo seguiu para o recreio e, passados alguns minutos, eu fui com o Af e a A pôr as mesas e este momento correu bastante bem hoje. Comecei por perguntar aos dois se faltava alguém (o mapa das presenças não estava completo) e o Af referiu rapidamente que faltava a La. Como a La chegou entretanto, enquanto púnhamos as mesas, acabámos por colocar também o seu prato. Colocámos todos os pratos, depois os copos, os guardanapos e as colheres. O grupo de hoje esteve muito organizado, calmo e cumpriu facilmente todas as etapas da tarefa – enquanto os mais pequenos iam colocando os copos, alguns dos mais velhos ajudaram a dobrar os guardanapos para depois todos os colocarem nas mesas. Ainda assim, não tivemos tempo para regressar ao recreio (e as crianças das outras salas não chegaram a ir brincar lá fora).

O almoço acabou por correr bem, ainda que algumas crianças não gostassem muito da comida. Para a La, a Va pediu um prato com outra comida porque de outra forma, ela não comeria.

No tempo dos finalistas, estivemos com todas as crianças que não dormem a entrevistar a P., com a ajuda da M (assistente social) para a interpretação das respostas. O momento correu muito bem, a P. sentiu-se confortável para responder a todas as questões e as crianças estiveram interessadas, principalmente atentas aos gestos que ela e a M iam trocando. Por várias vezes, imitavam um gesto e perguntavam o que significava e durante todo o tempo iam tentando realizar alguns gestos, o que mostrou o seu entusiasmo.

No final, ainda surgiram mais algumas questões, a que a P também respondeu – como “Como é que falas ao telemóvel?”, que surgiu depois de a P. ter dito que não ouve música mas que consegue sentir a vibração e ter mostrado o que isso queria dizer com o seu telemóvel. Agradecemos a presença e a ajuda da P. e combinámos com as crianças que dedicaríamos o tempo de outro dia a aprender algumas palavras/expressões em LGP.

Ao regressar à sala ainda ajudei a Pa. (auxiliar de ação educativa afeta à sala 2 JI) a terminar a preparação das crianças depois da sesta. Quando estavam todos prontos, a Pa. saiu e juntou-se a nós a R. (auxiliar de ação educativa afeta à sala 3 JI) para nos acompanhar durante a tarde, já que nem a Ve, nem a Va puderam estar durante a tarde.

Tendo isso em conta, em vez de completar a atividade de pesquisa nos livros com o grupo do projeto do arco-íris, já que isso implicaria sair com o grupo para a ludoteca e deixar a R. sozinha com o restante grupo, reunimos o grupo para fazer a avaliação do plano do dia e escrever no Diário. Acabámos por escrever algumas coisas no “Fizemos” e no “Gostámos” e, inevitavelmente, surgiram vários aspetos relativos ao “Não Gostámos”. Por volta das 16h tínhamos de sair para o refeitório, mas continuavam a surgir comentários para colocar no Diário. Eu expliquei então ao grupo que tínhamos de ir embora, mas de qualquer modo, a qualquer altura do dia, eles podiam sempre escrever o seu nome no Diário para se conversar sobre isso na reunião do Conselho, sem esperar pelo fim do dia – sempre que sentissem que não conseguiam resolver uma situação, podiam inscrever-se no Diário para ver se, todos juntos, poderíamos ajudar.

B.10.5. Registo Diário nº45, 29 de novembro de 2016

Hoje, antes da reunião da manhã, quase todas as crianças marcaram a sua presença. Sinto que é preciso tentar cada vez mais que isto aconteça para que depois da reunião não seja necessário dedicar-se tanto tempo, quer das crianças, quer do adulto, ao preenchimento deste mapa e facilitar-se assim o acompanhamento dos adultos ao mapa das atividades. O facto de o mapa das presenças ter sido deslocado para outra parede e estar agora muito próximo da porta permite que os adultos vão ajudando nas presenças, mantendo-se próximos da porta e, por isso, facilitando a receção às crianças e famílias que vão chegando. Antes das 9h30 já estávamos todos sentados à mesa para cantar o Bom Dia.

O plano do dia foi feito rapidamente, combinando-se com as crianças que começariam as decorações de Natal para colocar na porta. Seguimos com o "Contar, mostrar, escrever", em que o S começou por apresentar a sua manta com carapuço e espaço para as mãos a imitar um dragão. Quando conversámos sobre a manta, algumas crianças disseram que era um dragão e outras que parecia um dinossauro. Estivemos então a discutir para tentarmos perceber que animal seria, olhando para os olhos, os "picos" nas costas e as narinas, acabando por chegar à conclusão de que seria um dragão, já que parecia cuspir fogo e os dinossauros não fazem isso.

O GuiT também apresentou um cartão do Homem-aranha e quando perguntámos onde tinha arranjado aquele cartão, o AfS disse imediatamente que seria

a etiqueta de um pijama. A Va leu a parte de trás do cartão para todos e percebemos que realmente era de um pijama do GuiT, que tinha um Homem-Aranha desenhado na camisola. Alguns meninos, sempre que o GuiT dizia Homem-Aranha, diziam Spiderman, como que a corrigi-lo. Discutimos então como se chamava a personagem: Homem-Aranha ou Spiderman? O AfS disse que Homem-Aranha era a alcunha do Spiderman. Eu expliquei depois que um dos nomes era em português e outro em inglês e a Va acrescentou que existiam os dois nomes porque a série é inglesa, mas nós vemos em português. Já estava na hora da sessão de ginástica e, portanto, não foi possível, mas penso que teria sido interessante descobrir com eles se conhecem mais palavras em inglês e como as dizemos em português. Assim que terminou a reunião, foram todos para a ginástica, continuar a preparação do sarau.

Quando regresssei à sala hoje, a Va já tinha conversado com as crianças para lembrar aquilo que tínhamos combinado para a decoração da árvore de Natal e começou a construir as bolas com o S e o FranM. A educadora esteve com um pequeno grupo a fazer um trabalho de reprodução das obras em Popart que vimos ontem.

Eu estive com o V a completar o registo da caça às formas geométricas, ajudando-o a contornar os blocos com as figuras utilizadas no jogo. Ele foi capaz de olhar para as figuras já desenhadas na folha, dizer o seu nome e encontrá-la facilmente na caixa. Mostrou apenas alguma dificuldade em encontrar o hexágono, que não tinha o desenho correto e, além disso, estava desenhado a verde (uma cor que não existe no conjunto de blocos lógicos). A sua primeira reação foi agarrar as peças verdes que encontrava, que acabaram por ser sempre triângulos. Depois expliquei que não existia nenhum hexágono verde, que ele teria de procurar noutras cores, referindo que o hexágono tem 6 lados. Ele continuou à procura e passado um tempo em que não encontrava, perguntei quais eram as formas que ele já conhecia, ao olhar para a caixa. Agarrei num retângulo e ao perguntar como se chamava, ele respondeu corretamente. Depois ele agarrou, à vez, num círculo, num triângulo e num quadrado, dizendo o seu nome corretamente e colocando-os fora da caixa. Depois agarrou num hexágono e disse "É este". Eu perguntei "É? De certeza?" e ele hesitou e então voltei a perguntar quantos lados têm o hexágono. Quando ele respondeu 6, disse-lhe para contarmos os lados e assim teríamos a certeza de que tínhamos escolhido o correto. Assim o fizemos e terminamos o registo.

Enquanto isso, o grupo foi brincando maioritariamente na casinha e nos jogos, de chão e tabuleiro. Por volta das 12h a sala estava toda arrumada e a educadora sentou-se com o grupo a cantar algumas canções antes de seguirmos para o recreio.

B.10.6. Registo Diário nº46, 30 de novembro de 2016

O dia na sala começou com a marcação das presenças e logo depois seguiu-se a reunião da manhã. Esta manhã foi especialmente difícil já que a Va e a Ve se mantiveram afastadas todo o tempo para que eu e a Va (estagiária) nos organizássemos e assumíssemos o controlo do grupo e das atividades. Ainda que o grupo tenha estado um pouco mais agitado do que o habitual, conseguimos realizar o plano do dia, conversando sobre o que faríamos à tarde sendo que é quarta-feira, dia de animação cultural.

Depois seguiu-se o momento do Contar, mostrar, escrever durante o qual o grupo foi ficando cada vez mais disperso. Isso levou a que o momento se prolongasse e, conseqüentemente, a atenção das crianças dispersasse cada vez mais. Disse ao V, que se tinha inscrito no mapa para mostrar um brinquedo e ao GuiB, que também tinha pedido para falar neste momento, que não poderiam partilhar aquilo que desejavam, uma vez que não tinham sido capazes de ouvir os colegas, nem de participar para ajudar o grupo a organizar-se.

Enquanto terminávamos a reunião, as crianças foram comendo o reforço e, entretanto chegou um senhor que já é conhecido das crianças por estar muitas vezes no Centro Comunitário, que se juntou a nós – vinha ajudar na construção dos adereços para a atuação baseada no Charlie Chaplin na festa de Natal.

No final da reunião, arrumámos a sala e a Va (estagiária) e esse senhor foram para a entrada da ludoteca pintar com as crianças folhas de preto, para depois se construírem os adereços. Enquanto isso, na sala, a Ve e a Va continuaram com as crianças a construção das decorações de Natal e o registo das pinturas observadas na segunda-feira.

Eu estive com o grupo do projeto do arco-íris na ludoteca, para realizarmos a pesquisa nos livros, como tínhamos planeado. O momento correu muito bem, ainda que no final do tempo já estivesse a tornar-se complicado para o grupo focar-se nas tarefas. No início, conversei com o grupo sobre como deveríamos tratar os livros e disseram-me

imediatamente que tínhamos de os ver com cuidado para não os estragarmos. Durante todo o tempo de pesquisa, todos respeitaram esta regra, exceto o FranM, que algumas vezes atirou os livros e tentou manipulá-los com menos suavidade. Depois de o ter lembrado da regra e ter avisado que o desrespeito por aquela regra o impedia de continuar a pesquisa com o grupo, ele acalmou-se e pudemos voltar a concentrar-nos na pesquisa.

Eu tinha colocado vários livros em cima da mesa de trabalho, alguns com informação relativa ao tema e outros não. Pedi que cada um visse um dos livros para decidirmos quais os livros que podíamos utilizar na pesquisa e quais aqueles que podíamos excluir. Pareceu-me importante fazer este passo com eles já que, ainda que fosse impossível vermos todos os livros da ludoteca por falta de tempo e, provavelmente perda rápida do interesse do grupo, me parece fundamental que percebam que, antes de começarmos a recolha de informação, precisamos de reunir os recursos que nos podem servir, distinguindo-os daqueles que não são apropriados.

Facilmente identificaram os livros que não estavam relacionados com o tema e colocámo-los na mesa atrás. O V, que tinha pegado num livro com textos mais extensos e a preto e branco, disse rapidamente que aquele também não estava relacionado com o tema. Depois de lhe ter pedido que visse novamente o livro com atenção, ele encontrou uma página com o desenho do arco-íris e disse que não tinha cores e, por isso, antes ele não tinha percebido que podia estar relacionado com o tema.

Cada um deles conseguiu encontrar nos livros partes com informação sobre o arco-íris, através das imagens que acompanhavam o texto. Para eles, foi algo difícil partilharem os livros com o grupo, referindo várias vezes “Eu encontrei neste, este é meu”, pelo que fui explicando que se o projeto é de todos e encontramos informação que pode ajudar a completar o projeto, devemos partilhá-la com todos. Depois lemos, um a um, os textos que as crianças tinham identificado, sendo que, para alguns, me limitei a ler as partes que podiam responder às nossas questões.

Num dos textos apareceu a palavra “refração” – quando a li e ninguém soube explicar o que seria, pedi que fossem buscar o dicionário para podermos procurar o seu significado. Quando o AfS regressou à ludoteca, disse que tinha pedido ajuda à Ve porque não sabia o que era o dicionário. Eu perguntei se alguém conseguia ajudar o AfS a perceber o que era, mas ninguém sabia. Então expliquei que no dicionário podíamos procurar o significado das palavras que não conhecíamos e que este estava organizado por letras. Ainda que tenha lido o significado da palavra, as crianças

continuaram sem perceber o que significava, como seria de esperar. Li a parte de outro texto de outro livro que explicava o fenómeno por outras palavras e tentei explicar o que acontecia com a ajuda de uma das imagens que as crianças tinham escolhido durante a pesquisa e que retrata o fenómeno de refração e reflexão da luz na gota de água.

No final, através daquilo que as crianças foram dizendo em conversa e daquilo que foi registo por escrito, penso que conseguiram perceber que a luz do sol é branca e que, ao tocar nas gotas de água da chuva, essa luz se “divide” em várias cores e aparece o arco-íris.

Uma grande dificuldade minha foi tentar que eles percebessem que não podemos tocar no arco-íris porque o arco-íris é luz. Mas na verdade, depois de conversar com eles, percebi que a ideia deles é que podemos tocar e agarrar a luz e, portanto, seria possível fazer o mesmo com o arco-íris, desde que subíssemos num avião e pudéssemos abrir as janelas. Terei de, numa experiência com a luz e água para criarmos um arco-íris, começar por conversar com eles sobre o facto de podermos ou não agarrar a luz.

Fizemos o registo escrito das informações que recolhemos, mas ficaram a faltar os desenhos das crianças sobre aquilo que compreenderam da pesquisa. No entanto, estava perto da hora de arrumar a sala e, portanto, juntámo-nos ao restante grupo. Depois de a sala estar arrumada, o grupo reuniu-se para as comunicações.

Todo o momento foi muito difícil de gerir, com todas as crianças dispersas e a conversar entre si. Só conseguiram comunicar os seus trabalhos duas crianças, ainda que estivessem quatro inscritas, e que foram constantemente interrompidas, na tentativa de centrar em si a atenção do grupo. Tenho realmente de tentar encontrar estratégias mais eficazes para focar a atenção do grupo nestes momentos em grande grupo para que estes tempos possam ser realmente produtivos para todos.

Acabámos por não ir ao recreio porque estava a chover, nem colocámos as mesas porque estivemos em comunicações. O almoço correu bem, todas as crianças comeram rápido, mas demoraram algum tempo a acalmar-se quando chegaram à sala para a sesta, sendo que alguns não chegaram a dormir. Depois da sesta, enquanto íamos preparando todo o grupo, algumas crianças iam avançando os enfeites para a árvore de natal da sala, com a Ve, na ludoteca.

Quanto estavam todos preparados, reunimo-nos no tapete para ouvir a Ve a contar a história “Feliz Natal, Lobo Mau”. A grande maioria das crianças esteve muito

atenta à história, rindo-se das situações que iam aparecendo e comentando-as. No final, responderam às questões da educadora, sendo capazes de recontar a história.

Sentámo-nos todos às mesas ainda antes do lanche para realizarmos a avaliação do plano do dia e, só depois, nos dirigimos para o refeitório.

B.10.7. Registo Diário nº47, 2 de dezembro de 2016

Na reunião, a C mostrou um rolo de papel higiênico que tinha trazido para podermos fazer algumas coisas. As outras crianças sugeriram que podíamos fazer enfeites para a árvore de Natal, mas como já tínhamos definido como fazer a árvore e todos os enfeites, a educadora sugeriu que o pintássemos e a outros rolos guardados na escola para fazer os pés da árvore.

No final da reunião, a Ve mostrou ao grupo alguns brinquedos em madeira novos que comprou para ficarem na sala. Apresentou cada brinquedo, explicando o que se podia fazer com cada e relembrando que se deviam arrumar com cuidado para não se perderem as peças.

Durante a manhã, as crianças dividiram-se essencialmente por três atividades. Algumas saíram da sala com a Ve para desenharem e pintarem a árvore de Natal da sala em papel de cenário. Enquanto isso, a C pintou alguns rolos de papel higiênico de cores diferentes para depois serem colocados nos pés da árvore.

A Va esteve com outro grupo a construir os mapas do mês de dezembro e, enquanto isso, eu fui chamando as crianças do projeto do arco-íris para representarem, através do desenho, aquilo que tínhamos encontrado na pesquisa.

O Al e o FranM foram os primeiros a fazer o desenho e representaram o arco-íris. Para os ajudar, trouxe para a mesa as imagens da pesquisa na internet e dois livros a que tínhamos recorrido. No entanto, o Al quase não recorreu a eles, já que foi capaz de se lembrar de todas as cores do arco-íris e, com a ajuda do livro, conseguiu facilmente representá-las pela ordem correta. Ainda que quem veja o desenho depois de terminado possa não reconhecer algumas das cores, o modo como foi desenhando demonstrou que o seu raciocínio estava correto e que ele se recordava do que tínhamos pesquisado. Já o FranM mostrou precisar mais do apoio das imagens para se recordar das cores do arco-íris e, principalmente, para reconhecer a ordem pela qual aparecem no arco.

O GuiT, a La e o V, que também fizeram o desenho de manhã, representaram, além do arco-íris, a chuva e o sol, para demonstrar como aparecia o arco-íris. Além disso, eles foram capazes de representar as cores por ordem, na forma de arco. Ficam a faltar os desenhos do AfS e do D, que estavam com a Va na construção dos mapas.

Enquanto o grupo ia fazendo os desenhos, a M e a C aproximaram-se e disseram que também queriam fazer um desenho do arco-íris. Eu dei-lhes uma folha como aos do grupo e elas desenharam a sua representação do arco-íris, sem que eu interviesse muito.

Por volta das 11h30 arrumámos a sala e as crianças reuniram-se em frente ao computador para ver um filme, enquanto eu e a Ve púnhamos as camas na sala. Depois seguimos para o almoço, em que praticamente todos comeram bem, até porque a sobremesa era musse de chocolate.

Depois seguiu-se a sesta e todos dormiram pelo menos algum tempo. Preparámos todos e arrumámos a sala para a realização da reunião do Conselho. Hoje foi o dia em que me senti mais confortável na orientação deste momento que assume um papel tão importante na regulação da vida do grupo.

Começámos por fazer a avaliação do plano do dia e escrever alguns comentários no “Fizemos” (ainda que pudesse ter feito os dois ao mesmo tempo, para poupar tempo e evitar a repetição dos temas).

Depois disse ao grupo que gostaria de começar pela inscrição do AfS na coluna do “Não gostámos”, já que era referente ao facto de não ter conseguido comunicar na quarta-feira. Começando por aí, conversei com o grupo sobre o porquê de isso ter acontecido, relacionando o acontecimento com o facto de termos estado pouco organizados, muito conversadores e não conseguirmos ajudar os amigos nas comunicações, ao interrompê-los.

Além disso, conversámos sobre a importância de ouvir os outros, não só os adultos como os amigos e tentar conversar para resolver os problemas que possam aparecer, relembrando as regras construídas em grupo.

Depois de resolver outra questão que estava inscrita no “Não Gostámos”, passámos à leitura e avaliação da coluna do “Queremos fazer”.

No final da reunião, enquanto a M e a N foram distribuindo bolachas que tinham trazido para os amigos, conversámos sobre a semana e sobre o que tínhamos de continuar na próxima e eu escrevi isso na ata.

Quando regressámos do lanche, pedi ao D e ao AfS que fizessem o seu desenho sobre a pesquisa do projeto para que todos conseguissem terminar ainda esta semana. Ao ver um dos livros, o D apontou para a imagem e percebeu que a menina estava a utilizar uma mangueira e a água da mangueira é que provocava o arco-íris, em contacto com a luz do sol e, assim, conseguiu perceber que não é necessário que chova para se formar um arco-íris.

Ambos desenham as nuvens e o sol e o arco-íris em arco, sendo que o D demonstrou alguma dificuldade em representar as cores pela ordem.

B.10.8. Reflexão Semanal nº10 (28 de novembro a 2 de dezembro de 2016)

Ao longo das últimas semanas, tenho assistido a imensas situações em que uma criança está a chorar e outra, ao reparar, ri-se dela e “faz pirraça”, como muitas crianças do grupo dizem. Esta atitude incomoda-me bastante, porque sinto que as crianças não demonstram solidariedade pelo outro, capacidade de reconhecer as emoções do outro e ajudá-lo a lidar com isso. Surgem maioritariamente quando a criança que começa a chorar esteve envolvida, de algum modo, num conflito, com a criança que se riu dela.

Ainda assim, em algumas situações conseguimos aperceber-nos do cuidado que as crianças manifestam umas com as outras – por vezes, as crianças vão ter com o adulto para avisarem que outra está a chorar, dão-lhe abraços e perguntam o que se passa.

Parece-me importante reforçar este sentimento de cuidado para com o outro, esta responsabilidade pelo bem-estar de todos e não apenas pelo seu. Para isso, será importante levar cada criança a compreender que o mundo existe para além dela, que existem muitos outros, que precisam de nós e de quem nós também precisamos.

Tem sido feito muito trabalho com as crianças neste sentido – por exemplo, no passeio ao bairro e nas conversas depois disso, tentámos perceber o que podíamos ajudar a melhorar, para que todos pudéssemos viver melhor. A construção das regras da sala, com base naquilo que podemos fazer para que os nossos dias se tornem mais organizados e se respeitem todas as pessoas que estão connosco, também contribuem para isso. Esta semana, a educadora também disse ao grupo que gostaria de encontrar os seus nomes escritos mais vezes na coluna do “Gostámos” no Diário, do que na do “Não Gostámos” e que essas inscrições fossem relativas a momentos com o outro, em

que tenham sido ajudados pelo outro ou brincadeiras com outros de que tenham gostado.

Para continuar a desenvolver este sentimento de grupo, de preocupação com o outro, sinto que posso continuar a apostar nos momentos em pequeno e grande grupo para promover a partilha de experiências entre todos, quer sejam ao nível das situações que vivem, da sua perspetiva sobre o mundo ou das emoções que vão sentindo.

Tomando essas partilhas como ponto de partida, valorizar cada criança e aquilo que ela traz para o grupo será importante, não só para que ela se sinta relevante para a vida do grupo, mas igualmente para que o restante grupo compreenda que ouvir o outro o faz sentir bem e que aquilo que ele diz e faz influencia a vida de todos. Por isso mesmo, deverá ser tido em conta, ouvido, respeitado e ajudado.

Além disso, penso que poderei aproveitar os momentos em que consigo estar com apenas uma criança para estar realmente com ela, ouvi-la e mostrar-lhe que existem perspetivas diferentes da sua, que não deixam de ser válidas por isso. Recorrerei à relação que estabeleci com elas para lhes mostrar que dependemos uns dos outros, que todos juntos, na sala, somos uma equipa.

Esta semana, com o que aconteceu no tempo das comunicações de quarta-feira e o que foi acontecendo ao longo dos momentos em grande grupo, foi importante relembrar isso com o grupo, que dependemos todos uns dos outros para que os nossos dias corram bem, para que possamos fazer tudo aquilo que queremos e aprender sempre mais.

Anexo B.11. Semana 11 (5 a 9 de dezembro de 2016)

B.11.1. Plano Semanal nº7 (5 a 9 de dezembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã
Decorações de Natal	Ginástica	Projeto Arco-íris (comunicação)		Presente para a família Ensaios para a festa
Presente para a família	Projeto Arco-íris			
Comunicações	Comunicações	Comunicações		
ALMOÇO / SESTA				
Projeto Arco-íris	Carta	Jogo Não Acordem o Pai Natal		Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia		

B.11.2. Planificação de Atividade: Projeto Arco-Íris

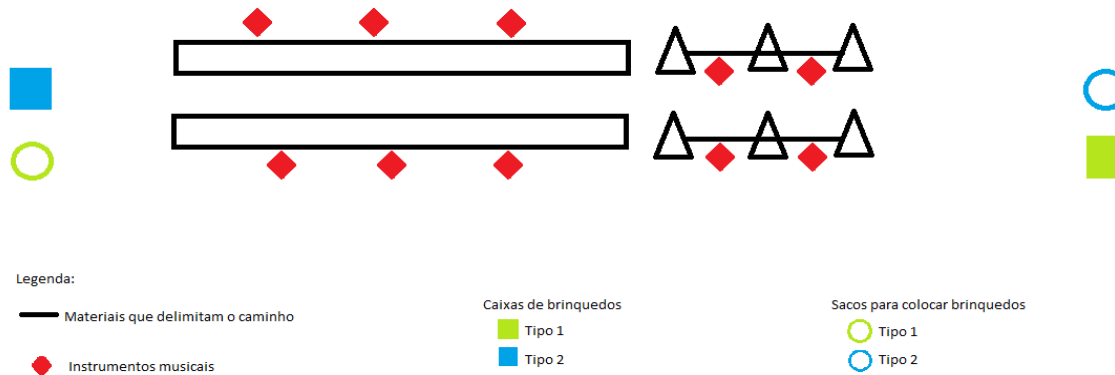
Fase IV – Avaliação e Divulgação	Data prevista de realização: Semana 5 a 9 dezembro
Atividade: Construção do cartaz para comunicação	
Material: Papel de cenário; Imagens recolhidas na pesquisa; Canetas; Tesouras; Colas.	Intencionalidades educativas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover a participação de todas as crianças na dinâmica da sala. 2. Promover a cooperação entre pares.
	Áreas de conteúdo: Conhecimento do mundo, Formação Pessoal e Social
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Organizar a informação num cartaz. 	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Conversa com o grupo sobre a informação recolhida. • Dá sugestões sobre o modo como organizar a informação.
Estratégias Reunir o grupo para a construção do cartaz. Levar todo o material necessário. <u>Antes da construção:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar com o grupo sobre a possibilidade de comunicar os resultados da pesquisa ao grande grupo para que eles nos possam ajudar a terminar o projeto. <u>No momento de construção:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir sugestões ao grupo sobre que informação colocar. • Pedir sugestões ao grupo sobre como organizar a informação. 	

B.11.3. Planificação de Atividade: Não Acordes o Pai Natal

Atividade: Jogo “Não acordes o Pai Natal”	Data prevista de realização: 7 dezembro
Material: Bancos suecos; Cones; Instrumentos musicais (maracas, guizos, pandeiretas); Trapilho; Caixas de brinquedos da sala; Sacos de plástico; Fotos dos brinquedos a utilizar	Intencionalidades educativas: 1. Promover a cooperação entre pares.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Percorrer um caminho de obstáculos sem tocar nos materiais que o delimitam. • Transportar objetos de uma ponta do caminho à outra. • Cooperar com os pares para atravessar o caminho. 	Conteúdos: Deslocamentos e equilíbrios. Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Percorre o caminho de uma ponta à outra. • Evita que os instrumentos produzam som. • Transporta os objetos sem deixá-los cair. • Coloca os objetos dentro do saco correspondente no final do percurso. • Conversa com o par para encontrarem uma solução em conjunto. • Atravessa o caminho ao mesmo tempo que o par, sem tocarem nos instrumentos.
Estratégias <u>Antes do momento de jogo:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar o espaço no ginásio: organizar os materiais de modo a criar um caminho estreito; pendurar os instrumentos, com trapilho, nos materiais do caminho; colocar uma caixa de brinquedos em cada ponta do caminho; colocar os sacos com a fotografia dos brinquedos em cada ponta (o saco de um tipo de brinquedos está no lado oposto ao da caixa desses brinquedos). • Reunir o grupo em fila para se encaminharem para o ginásio. • Organizar as crianças em dois grupos, posicionados em pontas opostas do caminho. • Explicar as regras do jogo – 1. Atravessar o caminho para levar os brinquedos de uma ponta à outra; 2. Não fazer barulho, ou seja, evitar que os instrumentos façam som, para não acordar o Pai Natal (que está a descansar para se preparar para o Natal); 3. Colocar os brinquedos no saco correspondente; 4. Ajudar os amigos sempre que se cruzarem. • Pedir ajuda a duas crianças, uma de cada grupo, para demonstrar como fazer o percurso. 	

Durante o momento de jogo:

- Evitar grandes períodos de tempo de espera para cada criança – curto intervalo entre os inícios do percurso de cada criança.
- Apoiar as crianças no cruzamento entre elas, para evitar que se possam magoar.
- Relembrar que não podem largar os brinquedos, nem tocar nos instrumentos.
- Ir dando pistas sobre como se podem ajudar para passarem ao mesmo tempo.
- Reajustar o caminho para o tornar mais apertado ou mais largo consoante o desempenho das crianças.
- Tentar que cada criança complete o caminho, pelo menos, duas vezes.



B.11.4. Semana Real nº7 (5 a 9 de dezembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã		Reunião da manhã
Decorações de Natal	Ginástica	Projeto Arco-íris (comunicação)		Presente para a família Ensaaios para a festa
Presente para a família	Projeto Arco-íris			
Comunicações	Comunicações	Comunicações		
ALMOÇO / SESTA				
Projeto Arco-íris	Carta	Jogo Não Acordem o Pai Natal		Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia		

Legenda:

A – Não concretizado

A – Planeado/Introduzido ao longo da semana

A – Alteração do dia

B.11.5. Registo Diário nº48, 5 de dezembro de 2016

Hoje de manhã, ao chegarem às crianças à sala, os nomes ainda não estavam todos escritos no mapa das presenças e portanto as presenças só foram marcadas depois da reunião. Começamos a reunião e construímos o plano do dia. Depois passámos ao contar, mostrar, escrever - o GuiT contou que tinha passado o fim-de-semana com os avós e que tinha gostado muito de brincar e passear com eles; o X mostrou uma bola que os seus avós lhe deram e estivemos a discutir se seria ou não do Benfica porque era branca e vermelha; o Af mostrou uma fotografia dele, com a irmã e o Pai Natal e contou que lhe tinha pedido um balão; a N contou que tinha ido ver uma árvore de Natal muito grande e com muitas luzes, com os pais; o SantO mostrou uma "coisa para pôr as chaves" e disse que o pai lho tinha dado - como ele não sabia o nome, estivemos todos juntos a tentar ajudá-lo a descobrir e muitas crianças começaram por falar de fechaduras ou portas, como sendo a "coisa" onde pomos chaves. Depois o AfS acabou por dizer porta-chaves. No final do dia, quando o SantO se ia embora, a Va perguntou-lhe como se chamava o que ele tinha na mão e ele respondeu imediatamente "porta-chaves".

Ainda houve tempo para a MI contar que tinha ido ao circo com a sua avó, ainda que o que ela quisesse mesmo era mostrar o livro que tinha trazido - como ela mostra muitas vezes livros ou brinquedos que traz, mas raramente conta episódios da sua vida, insistimos para que ela falasse sobre o fim-de-semana e guardasse o livro para mostrar noutra reunião.

No final deste momento, passámos à distribuição das tarefas. Comecei por apresentar o novo mapa e depois fomos negociando as tarefas. Chegou à altura de escolher o presidente e o assistente e o AfS e o D voluntariaram-se logo. Como o FranM tinha pedido a semana passada, imensas vezes, para ser o presidente, acabou por ficar também na lista das opções. A educadora disse-me que seria importante que o presidente fosse o AfS para garantir relativamente a estabilidade e ao perguntar ao grupo, todos concordaram que fosse ele o eleito. Faltava assim escolher quem seria o assistente, o D ou o FranM e entre os adultos a opinião era de que o D, que se tinha esforçado imenso a semana passada, merecia esta oportunidade. No entanto, ao fazermos a votação com o grupo, a maioria escolheu o FranM como assistente. Depois disso, a educadora revelou a sua opinião, dizendo que o grupo estaria a ser injusto com o D, mas explicando que ainda assim se manteria a decisão do grupo.

Depois de distribuídas todas as tarefas, iniciaram-se as atividades pela sala. A Va esteve a ajudar na marcação das presenças, enquanto eu estive a apoiar no mapa das atividades. De seguida, reuni o grupo de crianças que tinham escrito textos na reunião da manhã para os ilustrarem e escreverem.

Enquanto isso, a Ve esteve com o Al a terminar o seu Pai Natal para enfeitar a árvore do grupo e começou os autorretratos com algumas crianças para as prendas para as famílias. A Va esteve com algumas crianças a pintar as bases para essas prendas.

Chegou a hora de arrumar a sala e seguimos para o recreio por já ser um pouco tarde para se iniciarem as comunicações. No almoço, alguns demoraram bastante tempo a comer e já começaram a sesta muito tarde.

Enquanto as crianças do grupo se preparavam após a sesta, estivemos com o grupo de crianças que não dorme para que eles fizessem a ilustração das respostas da P. às perguntas que lhe tinham colocado. A maior parte das crianças lembrava-se das respostas depois de indicarmos uma pergunta e foram capazes de as representar e de explicar cada elemento do seu desenho.

Depois de terminarem as ilustrações, reunimo-nos para reunir algumas palavras e/ou expressões que as crianças quisessem aprender a dizer em LGP e surgiu uma variedade de pedidos, relacionados com as interações sociais (“Olá”, “Bom Dia”), com o tema do Natal (“árvore de Natal”, “rena”) ou objetos do quotidiano (“rádio”).

Ao regressar à sala com os que não dormem, já estava o grupo reunido à volta da grande mesa para se realizarem as comunicações que não o foram de manhã. Sinto que este momento, hoje, foi muito mais significativo para a vida do grupo do que outras comunicações. O facto de estarmos reunidos à mesa poderá ter influenciado o grupo, possivelmente facilitando a sua concentração, de qualquer modo, os comentários do grupo foram além do habitual “Gostei muito, foi um bom esforço”. Aliás, esse comentário nem chegou a surgir em nenhuma ocasião durante as comunicações de hoje – as crianças fizeram perguntas e sugestões aos colegas que comunicaram, explicando como teriam feito o trabalho, se fossem eles a fazê-lo (que outras personagens, cores ou formas escolheriam), identificando aspetos que poderiam ser alterados para se perceber melhor a intenção dos que o fizeram e questionando aspetos particulares do trabalho (“Porque é que desenhaste uma borboleta ao pé de ti?” “Porque é que o rei está em cima do castelo e não cá em baixo?”).

No final das comunicações dei os parabéns ao grupo, não só por terem conseguido ouvir os colegas, mas também por terem feito comentários para ajudar os colegas a pensar mais e poderem melhorar os seus futuros trabalhos.

Passámos depois à avaliação do plano do dia e à escrita no Diário daquilo que tinham gostado ou feito durante o dia e daquilo que não tinham gostado.

B.11.6. Registo Diário nº49, 6 de dezembro de 2016

Hoje, desde que chegaram à sala, as crianças começaram a marcar as suas presenças e depois seguimos com a reunião. Construimos rapidamente o plano do dia e passámos ao Contar, mostrar, escrever. Perto do final da reunião, apareceu na sala a prof M., da ginástica e como ainda faltavam uns minutos para as 10h (hoje trocámos a hora da sessão para mais cedo porque a educadora precisava de trabalhar com o grupo, mas tinha a reunião com os pais do GuiB), ela juntou-se a nós e ainda assistiu à partilha de algumas crianças. Explicámos-lhe o que estávamos a fazer e depois o SantQ. mostrou o seu Mickey que canta várias canções diferentes, identificando a sua preferida e cada um dos personagens que estavam nos botões da roda. O X também mostrou um livro com um CD, com vários poemas.

Seguimos para a sessão da ginástica, onde continuámos com a preparação do sarau, a realizar no dia 21 de dezembro. As crianças já sabem a que grupo pertencem, como e quando devem ocupar as suas posições no percurso e são capazes de se manter organizadas no percurso, sendo que as maiores dificuldades são a realização do avião no banco sueco e o final da atuação, em que têm de ficar sentados no centro do percurso e fazer o símbolo do Homem-Aranha, o tema da atuação, com as mãos.

Ao regressar à sala, o grupo voltou a sentar-se à volta da mesa para comer o reforço e depois arrumámos a sala para dar início às atividades. Fiquei perto da área polivalente, para ajudar na marcação das presenças e na inscrição no mapa das tarefas.

Depois segui com o grupo do projeto (exceto o Al, que não esteve presente) para o hall de acesso ao recreio. A sessão com o grupo não correu bem, nem perto do que esperava, pelo menos o momento inicial. A Va deu o brinquedo com que o FranM estava a brincar a outro menino, quando nos reunimos na sala para ir fazer o projeto, explicando-lhe que ele não precisaria do brinquedo enquanto estivesse a fazer o projeto

e que, por isso, outro menino poderia brincar com ele durante esse tempo, mas ele não aceitou e esteve a chorar durante muito tempo.

O D. que ia iniciar uma atividade de pintura das bases da prenda de Natal com a Va, ficou frustrado quando percebeu que em vez de fazer isso, iria trabalhar com o grupo para o projeto. Ainda que tenha saído da sala sem se mostrar incomodado por isso, quando o grupo se sentou para começar a trabalhar, ele começou a deslocar-se pelo espaço. Expliquei que teria de se sentar para ajudar o grupo, mas ele recusou-se. Ficou muito frustrado quando o impedi de continuar a circular pelo espaço e o sentei ao meu colo. Por isso, conversei com ele e perguntei se ele queria ir para a sala e ajudar noutro dia, já que hoje não estava capaz. Ele não respondeu, mas ao encaminhá-lo para a sala, ele acalmou-se e acabou por ficar lá.

Começámos então a trabalhar – conversei com o grupo sobre a possibilidade de partilharmos o que tínhamos descoberto com o grupo da sala, já que alguns deles se tinham mostrado interessados no projeto e, assim, podíamos depois pedir-lhes ajuda para completar as atividades que ainda desejávamos cumprir. O grupo concordou com a ideia e a partir daí, combinámos colocar a informação num cartaz para reunirmos as informações da pesquisa a comunicar.

No pouco tempo que tivemos até à hora de regressar à sala, ainda conseguimos cortar o papel para o cartaz, cortar as folhas para escrever as informações que tínhamos recolhido, cortar algumas imagens recolhidas na pesquisa na internet e escrever o título (que eu escrevi e o AfS copiou por baixo). Combinámos que eu escreveria os títulos das perguntas e que depois um deles as copiaria e que assinaríamos o cartaz no dia seguinte, completando tudo o que fosse necessário. Combinámos também colocar uma caixa no cartaz a explicar como tinha surgido o projeto, mas não tivemos tempo de discutir o que escreveríamos.

Acabámos por regressar à sala a tempo de a arrumar com o grupo. Quando terminámos, o grupo seguiu para o recreio.

B.11.7. Registo Diário nº50, 7 de dezembro de 2016

Hoje na reunião da manhã, após o plano do dia, o X mostrou algumas letras e números que tinha feito com a mãe em casa, com a ajuda de um escantilhão, dizendo que existia um parecido na sala. Eu pedi-lhe que mostrasse aquilo de que falava e ele

levantou-se e foi até à área da escrita, agarrando num escantilhão com várias letras. Depois sentou-se e disse que podia ajudar quem quisesse a fazer letras como as que ele tinha feito. O AfS disse imediatamente que queria fazer essas letras e combinaram que hoje, durante a manhã, eles se reuniram na mesa da Oficina de Escrita e Reprodução para fazerem isso. E assim foi, no início das atividades da manhã, inscreveram-se ambos em escrita e, juntos, foram desenhar letras com a ajuda do escantilhão.

Durante a manhã, a Va terminou as pinturas das bases com todas as crianças que ainda não o tinham feito e as decorações que faltavam. A educadora e a Va (estagiária) estiveram com as crianças da atuação do Chaplin a preparar os adereços de que necessitam. Enquanto isso, eu estive com algumas crianças do grupo do projeto do arco-íris a continuar a construção do cartaz. Nesse momento, as crianças que tinham textos da reunião da manhã estiveram a escrevê-los e ilustrá-los.

Depois, a meio da manhã, saí da sala com o AfS e a A para nos irmos reunir com o restante grupo da atuação da história do pijama – vamos preparar um teatro a partir da história construída pelo grupo acerca das imagens do livro do Dia do Pijama. Seguimos com mais duas crianças de cada sala e a C (estagiária da Esex) para as mesas no hall e conversámos sobre o que tínhamos de fazer. Lemos a história, identificámos as personagens, distribuímo-las pelas crianças e combinámos os adereços que cada um podia ter. Acordámos que começaríamos os adereços assim que possível e depois disso, regressámos às salas.

Seguiu-se o momento das comunicações, em que o V mostrou um registo de uma construção que tinha feito com umas peças de encaixe da área da Matemática. Explicou como tinha construído o avião e indicou todas as suas partes, referindo também alguns pormenores de que se tinha esquecido, mas que percebeu que seriam importantes enquanto apresentava, como por exemplo a cadeira do piloto.

Depois das comunicações seguimos todos para o recreio, enquanto eu fui pôr as mesas com os responsáveis. O almoço correu bem hoje, tal como a sesta. À tarde não conseguimos realizar o jogo que tínhamos planeado, por condicionantes relacionadas com o espaço e os materiais – um grupo de educadores e investigadores da educação realizaram uma visita à escola para conhecer o espaço e ocuparam o ginásio, tal como os bancos suecos que iríamos utilizar. Por este motivo, expliquei ao grupo que não íamos conseguir realizar o jogo hoje, mas que tentaríamos realizá-lo na próxima semana.

Durante a tarde, fizemos então a avaliação do plano do dia e o Diário. Neste momento, o FranT começou a chorar porque queria ir ter com a avó (auxiliar de ação educativa da creche) para comer o seu bolo de aniversário e a Va explicou-lhe que ele poderia comer bolo depois do lanche. A A inscreveu-se no “Não gostámos” e demos-lhe imediatamente a palavra já que as suas inscrições para o diário são raras. Ela disse que não tinha gostado que o FranT tivesse chorado porque isso a tinha deixado triste. Nós alertámos o FranT para o que a A tinha dito, sugerindo que ele lhe desse um abraço e agradecesse pelo que ela tinha dito. Depois demos os parabéns à A por ter pensado no amigo e se ter mostrado preocupada e, igualmente, por ter utilizado a coluna do “Não gostámos” de forma diferente da habitual, evitando apontar as atitudes dos amigos, mas expressando emoções em relação às emoções dos outros.

B.11.8. Registo Diário nº51, 9 de dezembro de 2016

Saí com as crianças da sala de acolhimento com a R (auxiliar de ação educativa da sala 3) porque a Ve teve de tratar de assuntos relacionados com o cargo de coordenadora. Chegámos à sala e as crianças começaram a marcar as suas presenças, enquanto algumas se inscreviam no Contar, mostrar, escrever.

Depois reunimo-nos à mesa e começámos a reunião – cantámos a canção do Bom Dia, fizemos o plano do dia e passámos ao Contar, mostrar, escrever. O V mostrou uma estrela de papel que tinha feito com a mãe para colocar na nossa árvore de Natal, tal como a La mostrou uma fita dourada que também queria colocar na árvore. Além disso, a La mostrou um brinquedo que tinha recebido na festa de Natal do trabalho do pai, onde tinha visto o Pai Natal.

Enquanto terminávamos o Contar, mostrar, escrever, as crianças iam comendo o reforço. Depois arrumámos a sala e começámos as atividades. Eu ajudei, inicialmente, na marcação das presenças e na inscrição no mapa de atividades. Depois pedi às crianças que escreveram textos que os fossem ilustrar – o D estava envolvido numa atividade de matemática proposta pela educadora e o FranT tinha saído da sala para preparar a sua atuação com o seu grupo e por isso, ainda não o fizeram (hoje a manhã de outros adultos da escola foi dedicada a isso, mas a dos adultos da nossa sala não pôde, já que a Va não veio hoje).

A Ve esteve com as crianças que ainda não tinham feito o autorretrato e a apoiar um grupo com os jogos matemáticos que lhes tinha proposto.

Começámos a arrumar a sala para nos organizarmos para as comunicações. Acabámos por iniciá-las já um pouco tarde e, dada a agitação do grupo, só um menino comunicou. Seguimos para o recreio e uns minutos depois da brincadeira, fui colocar as mesas com os responsáveis.

O almoço correu muito bem hoje, todos comeram bastante rápido e sozinhos. Também a sesta e ainda qua as crianças tenham ficado com a C (auxiliar de ação educativa da creche), correu muito bem – eles acalmaram-se rápido, ainda com a Ve, mas mantiveram-se assim e quase todos dormiram. Quando cheguei do meu almoço, o FranT estava cá fora a trocar a roupa porque tinha feito xixi, com a C. Ao entrar na sala, o D estava acordado e ainda conversei com ele enquanto deixava que as outras crianças dormissem mais um pouco. Pedi-lhe que se vestisse, já que ele já tinha ido à casa de banho e abri um pouco a persiana e, imediatamente, algumas crianças começaram a acordar. Foram-se levantando para ir à casa de banho e foram-se vestindo sozinhas ou com a nossa ajuda, enquanto eu e a C levantávamos as camas.

Despachámo-nos rápido (também faltaram 3 crianças hoje, o que facilitou um pouco) e montámos a sala para a reunião do Conselho. Na reunião de hoje, ainda se escreveram algumas coisas no “Gostámos”, inclusive um elogio da Ve a todo o grupo por terem comido a sopa toda sozinhos hoje. Além disso, realcei que o grupo estava de parabéns porque, pela primeira vez, a coluna do “Gostámos” estava mais preenchida do que a do “Não Gostámos”. Escrevemos na ata que a semana tinha corrido bem por isso e por termos conseguido resolver os conflitos que tinham surgido.

B.11.9. Reflexão Semanal nº11 (5 a 9 de dezembro de 2016)

Esta semana continuaram-se os preparativos para a festa de Natal e iniciaram-se os ensaios para as atuações. É importante pensar como integrar estes momentos no dia-a-dia da instituição, de modo a que não se tornem uma obrigatoriedade para as crianças, nem um fardo para os adultos e parece-me que tal é conseguido com sucesso na associação.

A festa de Natal

não é uma festa em que cada sala apresenta algo, é uma festa que é realmente de todo o JI – as crianças de todas as salas organizam-se pelas atuações em que querem participar e que são dirigidas (cada uma delas) por dois adultos, independentemente da sala a que pertençam. Assim, todo o JI colabora para celebrar a época natalícia com as famílias (Excerto do Registo Diário nº42, 25 de novembro de 2016).

Assim, as crianças saíram da sala durante esta semana e, durante a próxima semana, isso acontecerá mais vezes, para participarem em momentos em que estão com crianças e adultos de outros grupos. Ainda que isso não pareça criar desconforto às crianças, já que todas elas se conhecem e a todos os adultos também, acaba por alterar o dia-a-dia da instituição.

Criam-se alguns constrangimentos ao nível da equipa – as auxiliar e as educadoras só podem sair da sala alternadamente, o que dificulta a calendarização dos ensaios das diversas atuações e leva a que a ocorrência destes momentos se torne imprevisível: “A educadora e a Va (estagiária) estiveram com as crianças da atuação do Chaplin a preparar os adereços de que necessitam.” (Excerto do Registo Diário nº49, 7 de dezembro de 2016). Essa ausência da sala, por sua vez, poderá afetar as atividades que ocorrem dentro da sala: “Depois pedi às crianças que escreveram textos que os fossem ilustrar – ... e o FranT tinha saído da sala para preparar a sua atuação com o seu grupo e por isso, ainda não o fizeram” (Excerto do Registo Diário nº50, 9 de dezembro de 2016).

Além disso, esta época natalícia acarreta não só a preparação da festa do JI, mas também a preparação do sarau de ginástica:

Seguimos para a sessão da ginástica, onde continuámos com a preparação do sarau, a realizar no dia 21 de dezembro. As crianças já sabem a que grupo pertencem, como e quando devem ocupar as suas posições no percurso e são capazes de se manter organizadas no percurso, sendo que as maiores dificuldades são a realização do avião no banco sueco e o final da atuação, em que têm de ficar sentados no centro do percurso e fazer o símbolo do Homem-Aranha, o tema da atuação, com as mãos. (Excerto do Registo Diário nº48, 6 de dezembro de 2016)

Mesmo vivendo nesta multiplicidade de tarefas e atividades relacionadas com a época, as equipas tentam manter as rotinas dentro de sala estáveis, de modo a auxiliar as crianças a manter a noção do tempo e a sentirem-se seguras – o estabelecimento de uma rotina permite “à criança lidar mentalmente com relações de tempo essenciais: o antes e o depois, o simultâneo, o sucessivo, o permanente, o esporádico” (Gutiérrez,

2008, p.86). Assim, mesmo que não seja possível prever com antecedência a ocorrência dos ensaios, as crianças compreendem que estes acontecem esporadicamente e sabem que no final da manhã vão prosseguir com a rotina habitual – seguem para o recreio, depois almoçam e dormem a sesta (ou ficam na sala dos finalistas) e, no final da tarde, lancham.

Ainda que possa parecer que este tipo de organização da festa leva à criação de diversos constrangimentos, que outros tipos poderiam não levantar, parece-me que, já que o bem-estar das crianças e a sua felicidade são sempre salvaguardados, isso torna o momento da celebração e mesmo os seus preparativos mais significativos para todos, crianças, adultos e restante comunidade.

Referências:

Gutiérrez, A.F. (2008). Os hábitos na educação durante os seis primeiros anos de vida. In T.L. Arribas (Org.), *Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (5.ª ed.) (pp.85-106). Porto Alegre: Artmed.

Anexo B.12. Semana 12 (12 a 16 de dezembro de 2016)

B.12.1. Plano Semanal nº8 (12 a 16 de dezembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	Ginástica	Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	Ginástica	Ensaio Geral das atuações de Natal
Presente para a família	Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)		Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	
Comunicações	Comunicações		Comunicações	
ALMOÇO / SESTA				
Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	Comunicação do projeto do Arco-íris	Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

B.12.2. Planificação de Atividade: Projeto Arco-Íris

Fase IV – Avaliação e Divulgação	
Atividade: Preparação da comunicação	Data prevista de realização: Semana 5 a 9 dezembro
Material: Cartaz; Tabela de planeamento do projeto; Canetas.	Intencionalidades educativas: 1. Promover a participação de todas as crianças na dinâmica da sala. 2. Promover a cooperação entre pares. Áreas de conteúdo: Conhecimento do mundo, Formação Pessoal e Social
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Organizar o momento da comunicação em grupo. 	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Assume responsabilidade por parte da comunicação. • Explica a informação relativa à parte que lhe foi atribuída.
Estratégias Reunir o grupo para preparação da comunicação. <u>Antes da preparação:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Relembrar o grupo da importância da comunicação do projeto – para que o grande grupo aprenda aquilo que nós já aprendemos. <u>No momento da preparação:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Sugerir divisões da informação pelas crianças do grupo (de acordo com aquilo com o que elas se demonstraram mais à vontade durante o projeto) • Assegurar que cada criança sabe o que tem de dizer. 	

B.12.3. Semana Real nº8 (12 a 16 de dezembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	Ginástica	Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	Ginástica	Ensaio Geral das atuações de Natal
Presente para a família	Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)		Comunicação do projeto do Arco-íris	
Comunicações	Comunicações		Comunicações	
ALMOÇO / SESTA				
Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	Comunicação do projeto do Arco-íris Ensaios para a festa de Natal	Preparação da festa de Natal (ensaios e adereços)	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

Legenda:

A – Não concretizado

A – Planeado/Introduzido ao longo da semana

A – Alteração do dia

B.12.4. Reflexão Semanal nº12 (12 a 16 de dezembro de 2016)

Existe uma temática bastante importante, para qualquer contexto educativo, sobre a qual ainda não refleti, o trabalho de equipa. Assim, aproveito a oportunidade proporcionada pelas festas de Natal para o fazer, uma vez que estes momentos revelaram claramente o modo como a equipa se organiza.

É importante começar por referir, acerca da festa de Natal, o modo como todo o processo de preparação para o evento decorreu. Inicialmente, foi concretizada uma reunião com todas as educadoras, auxiliares de ação educativa e estagiárias integradas no JI, caracterizada pela partilha e discussão de ideias entre todos os que nela participaram:

Ao final da tarde, depois da maioria das crianças se ir embora, houve uma reunião com a equipa do JI para se combinar a festa do Natal, que juntou educadoras, auxiliares e estagiárias para reunir ideias (Excerto do Registo Diário nº38, 21 de novembro de 2016).

Neste momento, apercebi-me, mais do que até então, do espírito de equipa que se vive na instituição, em que todos partilham tarefas e responsabilidades, independentemente do seu cargo profissional, todos têm espaço para sugerir e comentar, de modo a tornar a reflexão mais rica e adequada à realidade do contexto. Foi importante para mim participar neste momento, não só porque testemunhei esta vivência colaborativa, mas especialmente porque pude tomar parte nela, sentir-me incluída e ver as minhas sugestões valorizadas, mesmo enquanto desempenhando o meu papel de estagiária.

Durante as semanas que se seguiram, este espírito foi vivido ao máximo, na preparação das 3 festas de Natal da instituição – todas as equipas se mostraram disponíveis para ajudar com o que fosse necessário, colaborando entre si para cumprir as tarefas necessárias. Dois dias antes da festa, este aspeto foi particularmente visível – muitas das profissionais estiveram a completar os adereços necessários, a organizar o alinhamento e pensar nos recursos necessário, todas juntas numa das salas, partilhando experiências, pedindo e ouvindo opiniões ou sugestões, de modo a otimizar as oportunidades de criar um excelente espetáculo de Natal. É o trabalho, efetivamente, cooperativo, em que todos se unem para atingir um propósito comum, que contribui para o desenvolvimento profissional dos que participam (Forte & Flores, 2014).

Este tipo de trabalho entre os profissionais origina inúmeras vantagens para todos (Forte & Flores, 2014): apoio moral para lidar com dificuldades ou frustrações, reflexão mais profunda sobre a prática, energia para tornar as ideias efetivas na prática, redução da pressão causada pela quantidade de trabalho, aumento da segurança nas atitudes e ainda aumento da capacidade para aprender com os outros.

Esta cultura profissional de colaboração é possibilitada pelas características da personalidade dos diversos profissionais da instituição, que incluem a “abertura e a comunicação, a confiabilidade, disponibilidade, atitude democrática, comprometimento e responsabilidade, dinamismo e afabilidade”² (Forte & Flores, 2014, p.101). Além disso, parecem-me estar reunidas outras condições que estimulam a colaboração profissional, proporcionadas pela própria dinâmica da instituição:

(i) a existência de um gabinete de trabalho com espaço para diversas pessoas, que é também um espaço de refeição da equipa facilita os encontros entre os profissionais, proporcionando-lhes espaço e tempo para partilharem vivências;

(ii) a concretização de reuniões semanais de educadoras, para discussão dos casos das crianças, dos eventos a realizar ou outros aspetos relacionados com a vida no equipamento;

(iii) o encorajamento à formação contínua de todos os profissionais, com especial incidência para as educadoras, proporcionado não só pela definição do contexto como MEM, mas também pela partilha de informações sobre diversas ações de formação por parte da Direção.

O colmatar deste processo de colaboração associado à celebração do Natal coincidiu, precisamente, com o dia da festa de Natal do JI, a última a ser concretizada. Neste dia, estiveram presentes, além da equipa de JI, também algumas educadoras e auxiliares de creche e a diretora para apoiar no que fosse necessário – fazer as pinturas faciais, vestir as crianças, organizar os grupos, apresentar o espetáculo, preparar e arrumar o espaço ou orientar as famílias.

No final, todos expressaram a sensação de dever cumprido e notava-se a felicidade de todos por o momento ter corrido como esperavam – assim, além de partilharem a responsabilidade pelas tarefas, é igualmente partilhado o sentimento de realização e satisfação pelo sucesso de todos. Foi especialmente importante a ação da educadora cooperante, no seu papel como coordenadora de JI, ao agradecer, no final

² Tradução própria.

da festa, a todos a sua participação e empenho e congratular toda a equipa envolvida. O seu incentivo leva a equipa a ver o seu esforço reconhecido e motiva-a para continuar a trabalhar no sentido de atingir o sucesso profissional, não só próprio, mas igualmente de todos os membros da equipa.

Concluindo, o processo de colaboração profissional acaba por advir da responsividade dos profissionais, na criação de respostas criativas ao contexto, mas ao mesmo tempo, é o fator que mais contribui para que isso seja possível (Forte & Flores, 2014).

Referências

Forte, A. M. & Flores, M.A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 91-105.



Figura B.12.4.1. Festa de Natal – A História do Pijama.

Anexo B.13. Semana 13 (3 a 6 de janeiro de 2017)

B.13.1. Plano Semanal nº9 (12 a 16 de dezembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
	Ginástica	Projeto Arco-Íris Registos mensais	Ginástica	Projeto Arco-Íris Projeto Basket
	Registo do Sarau e Natal Construção dos mapas		Projeto Basket	
	Comunicações	Comunicações	Comunicações	
ALMOÇO / SESTA				
	Registos mensais	Comunicação do projeto LGP	Descoberta matemática com as mãos	Reunião do Conselho
	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

B.13.2. Planificação de Atividade: Projeto Arco-Íris

Fase III – Execução do trabalho	Data prevista de realização: Semana 3 a 6 janeiro
Atividade: Arco-íris imaginário	
Material: Cartaz; Folhas brancas; Canetas de cor.	Intencionalidades educativas: 1. Promover a participação de todas as crianças na dinâmica da sala.
	Áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Construir um arco-íris imaginário, de acordo com as suas preferências pessoais. 	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Desenha/pinta riscas coloridas, construindo um arco-íris. • Identifica as diferentes cores que utilizou. • Justifica a escolha das diferentes cores, associando cada uma delas a uma preferência.
Estratégias Reunir o grande grupo. Relembrar que o projeto sobre o arco-íris vai ser continuado e que, a partir de agora, todos os que desejem participar em cada atividade, podem fazê-lo. <u>Antes da atividade:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Relembrar como é o arco-íris, recorrendo às imagens do cartaz. • Explicar a atividade e apresentar um exemplo pessoal, descrevendo o arco-íris construído e justificando as escolhas. Destacar que, sendo imaginário, não precisa de ter exatamente as mesmas cores que um arco-íris real, nem precisam de ser, efetivamente, 7 as cores que o compõem. • Alertar para o facto de que o que é apresentado ser apenas um exemplo. Pedir, com base no arco-íris apresentado, exemplos às crianças para facilitar a compreensão. • Registrar o nome de todos os que desejam fazer o seu arco-íris imaginário. Sugerir a participação da equipa. <u>No momento da atividade:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Relembrar cada criança dos objetivos da atividade. • Apoiar as crianças na construção do seu arco-íris imaginário. • Registrar as justificações apresentadas pelas crianças para as cores escolhidas. 	

B.13.3. Semana Real nº9 (12 a 16 de dezembro de 2016)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
	Ginástica	Projeto Arco-Íris Registos mensais	Ginástica	Projeto Arco-Íris Projeto Basket
	Registo do Sarau e Natal Construção dos mapas		Projeto Basket	
	Comunicações	Comunicações	Comunicações	
ALMOÇO / SESTA				
	Registos mensais	Comunicação do projeto LGP	Descoberta matemática com as mãos	Reunião do Conselho
	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

Legenda:

A – Não concretizado

A – Planeado/Introduzido ao longo da semana

A – Alteração do dia

13.4. Reflexão Semanal nº13 (3 a 6 de janeiro de 2017)

Esta semana regressei à dinâmica da sala após uma pausa de duas semanas, por causa da interrupção letiva. Esta semana, olhei, a partir de uma nova perspetiva, para a relação que estabeleci com as crianças tendo como base a reação do grupo ao meu regresso, o que me leva a considerar importante a reflexão acerca da relação entre mim e as crianças e a importância que esta relação assume no processo pedagógico.

Parece-me que este meu regresso à sala não demonstrou alterações na relação que tinha com as crianças, o que revela que essa relação já estava consolidada antes desta interrupção na minha presença: continuam a recorrer a mim para as ajudar na resolução das dificuldades, partilham experiências, pedem e aceitam a minha participação nas brincadeiras e trocamos afetos.

Este tipo de relação, afetuosa, de partilha, é uma das bases fundamentais para todo o processo pedagógico, já que tal como referido por Moita (2012, citando Vasconcelos, 2004), toda a “pedagogia é relação, uma rede de compromissos determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética, nomeadamente na interação com as crianças”.

Uma relação verdadeira entre o educador e a criança é construída nos diversos momentos do dia. Acontece nos momentos em que conseguimos estabelecer uma interação individualizada com a criança, onde nos esforçamos por escutá-la, conhecê-la e estimulá-la. Também é importante compreender que a construção da relação educador-criança ocorre nos momentos de grupo, em que o educador se esforça por reconhecer a criança e o seu papel, de modo a levá-la a sentir-se valorizada no seio do grupo, evitando que esse sentimento de valor se cinja aos momentos em que a criança está sozinha com o adulto.

Mais do que ensinar conteúdos às crianças, o educador tem a responsabilidade de viver verdadeiramente com as crianças, transmitir-lhes valores, criar com elas uma relação segura, afetiva e constante, de modo a incentivá-las a explorar o mundo nas oportunidades que lhes vai proporcionando, assegurando-lhes apoio e estímulo.

Há sempre crianças com as quais é mais difícil chegar a este tipo de relacionamento, que se mostram mais reservadas ou que se tentam mostrar mais autónomas, sem necessidade de depender do adulto, como eram os casos da N e da

MI. No início do meu período de estágio, estas duas meninas escolhiam manter as suas interações comigo àquelas que eram necessárias, tendo em conta a dinâmica da sala.

Hoje mostram-se dispostas a interagir comigo e, mais do que isso, são muitas vezes elas que me procuram, demonstrando afetividade e proximidade nos seus gestos e palavras. É muito satisfatório aperceber-me desta evolução na minha relação com as crianças, compreender que me tornei uma figura de referência na sua vida, significativa nos seus dias e a quem recorrem sem reservas.

É, acima de tudo, gratificante perceber que a minha dedicação ao grupo se traduz na construção de uma relação de afeto, principalmente por sentir que essa é a principal função do educador, acarinhar, abraçar, envolver, educuidar (Dias, 2012)!

Referências:

Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*.

Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado).

Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Anexo B.14. Semana 14 (9 a 13 de janeiro de 2017)

B.14.1. Plano Semanal nº10 (9 a 13 de janeiro de 2017)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Compras Bolo de aniversário	Ginástica	Projeto arco-íris Projeto Basket	Ginástica	Registo Experiência
	Bolo de aniversário Projeto Arco-íris		Projeto Arco-Íris	
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Projeto Arco-íris	Registo Projeto Basket	História "Presos"	Experiência Arco-Íris	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

B.14.2. Planificação de Atividade: Projeto Arco-Íris

Fase III – Execução do trabalho	Data prevista de realização: Semana 3 a 6 janeiro
Atividade: Experiência da luz	
Material: Copo de vidro com água; Lanterna; Folha branca.	Intencionalidades educativas: 1. Promover a participação de todas as crianças na dinâmica da sala.
	Áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo de formação do arco-íris. • Registar a experiência. 	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Identifica as componentes necessárias à criação de um arco-íris: luz e água (ou sol e chuva). • Explica o processo de formação do arco-íris. • Regista a experiência, através do desenho, representando os materiais utilizados, o processo e os resultados.
Estratégias Reunir o grande grupo. <u>Antes da experiência:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os materiais a utilizar. • Conversar com as crianças para fazer a comparação dos materiais aos elementos naturais (sol e chuva). <u>No momento da experiência:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a participação das crianças. • Alertar para os resultados. <u>Após a experiência:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir às crianças que registem o que observaram. • Registar, nos desenhos das crianças, as suas descrições. 	

B.14.3. Planificação de Atividade: Projeto Arco-Íris

Fase III – Execução do trabalho	Data prevista de realização: Semana 9 a 13 janeiro
Atividade: Construção de um arco-íris	
Material: Folhas de jornal; Revistas; Tintas guache; Papel cenário; Rolos; Pratos; Bibes.	Intencionalidades educativas: 1. Promover a participação de todas as crianças na dinâmica da sala. 2. Promover a cooperação entre pares.
	Áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Construir um arco-íris com revistas e jornais pintados. • Cooperar com os pares 	Indicadores <ul style="list-style-type: none"> • Participa na construção do arco-íris, pintando revistas/jornais ou modelando-os para colocar no cartaz. • Cooperar com os pares na construção do arco-íris.
<p>Estratégias</p> <p>Reunir o grande grupo e registar o nome de todos os que desejam participar na atividade.</p> <p><u>Antes da atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relembrar como é o arco-íris, recorrendo às imagens do cartaz. • Explicar que se irá construir um arco-íris com jornais e revistas, pintando-os, de acordo com aquilo que foi dito pelo grupo inicial do projeto. <p><u>No momento da atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relembrar cada criança dos objetivos da atividade, perguntando quantas e quais são as cores do arco-íris. • Apoiar as crianças na pintura das revistas/jornais. • Apoiar as crianças na modelagem das revistas/jornais pintados. 	

B.14.4. Semana Real nº10 (9 a 13 de janeiro de 2017)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Compras Bolo de aniversário	Ginástica	Projeto arco-íris Projeto Basket	Ginástica	Registo Experiência
	Bolo de aniversário Projeto Arco-íris		Registo "Presos" Projeto Arco-Íris	
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Projeto Arco-íris	Registo Projeto Basket	História "Presos"	Experiência Arco-Íris	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

Legenda:

A – Não concretizado

A – Planeado/Introduzido ao longo da semana

A – Alteração do dia



Figura B.14.4.2. Ida às compras.



Figura B.14.4.2. Experiência do arco-íris.

B.14.5. Reflexão Semanal nº14 (9 a 13 de janeiro de 2017)

Esta semana está a chegar ao fim o projeto do arco-íris que tem vindo a decorrer com o meu apoio e, por isso, julgo ser importante refletir sobre todo o processo vivido.

Fazendo um balanço geral acerca do projeto, é possível afirmar que as crianças estiveram envolvidas e adquiriram conhecimentos sobre o tema, compreendendo o processo de formação deste fenómeno e reconhecendo-lhe algumas características. No entanto, sinto que o projeto se prolongou durante bastante tempo (desde meados de novembro), mas não por incluir demasiadas atividades - a etapa da investigação, até à comunicação ao grande grupo de sala, decorreu durante bastante tempo, o que deveria ter sido evitado, mesmo tendo em conta as condicionantes relacionadas com a festa de Natal e as interrupções letivas. Isto porque, tal poderá ter levado à diminuição do entusiasmo das crianças quanto à participação no projeto, que julgo ter sido recuperado nas atividades práticas seguintes (que, no entanto, só foram concretizadas em janeiro).

A construção do projeto e de toda a sequência de vivências deu-se de um modo que nunca me tinha ocorrido: primeiramente, a investigação sobre o arco-íris foi concretizada com o grupo do projeto; de resto, todas as atividades relacionadas com o projeto foram alargadas ao grande grupo, dando a oportunidade a todas as crianças de participarem e contribuírem para essa dinâmica. Sempre pensei, de acordo com aquilo que fui conhecendo de outros projetos, que todas as experiências seriam vividas pelo grupo inicial e só depois relatadas e, eventualmente, reproduzidas com todo o grupo. Deste modo, ao trazer as atividades para os tempos curriculares comparticipados e ao expandi-las a todas as crianças, existe uma oportunidade mais efetiva de todos se apropriarem dos conhecimentos, em vez de se manter a comunicação do pequeno grupo como veículo exclusivo das aprendizagens.

Quanto à comunicação dos resultados da pesquisa ao grande grupo, senti diversas dificuldades na organização do momento com as crianças – não sabia exatamente de que modo seria melhor propor a comunicação ao grupo. Decidimos construir um cartaz para mostrar as informações que tínhamos reunido, mas após conversar com a educadora cooperante, compreendi que talvez tivesse sido interessante utilizar a experiência da luz para criar um arco-íris e utilizá-la como suporte à comunicação, em conjunto com o cartaz.

Depois de se alargar o projeto a todo o grupo, foi algo complexo para mim, compreender quais as crianças que deviam participar nas atividades – todas as do grupo

inicial tinham obrigatoriamente de cumpri-las? Deviam ser concretizadas por cada criança do grupo? Participavam apenas aquelas que mostravam vontade em fazê-lo? Percebi, com a educadora, que devia tentar que a atividade fosse concretizada por todas as crianças que eu sentisse que necessitava de avaliar ou conhecer melhor se isso pudesse acontecer através da sua participação.

Ao longo de todo o projeto senti constantemente dificuldade em equilibrar a minha intervenção com o espaço que dava às crianças para participarem e serem autónomas nas decisões. Apoiei todo o processo, mas muitas vezes questionando-me sobre o meu papel e a minha preponderância no processo – até que ponto o adulto tem de intervir para ampliar as experiências e orientar o grupo no rumo certo? Se eu intervir, as crianças não perdem a oportunidade de serem elas as condutoras do processo? Se eu não intervir, como garanto que o projeto cumpre o seu propósito?

Olhando para todo o processo, e tendo em conta que este é o primeiro projeto, real, que conta verdadeiramente com a participação das crianças, em que participo, parece-me que até fui sendo capaz de organizá-lo de modo a responder aos interesses das crianças, relacionando as suas propostas com as intenções e objetivos que tinha para o projeto, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem, em diversos domínios, ao grupo.

Anexo B.15. Semana 15 (16 a 20 de janeiro de 2017)

B.15.1. Plano Semanal nº11 (16 a 20 de janeiro de 2017)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Análise das árvores Pintura de uma árvore Registo da experiência	Comunicação do projeto de Basket	Preparação da sessão de cinema	Ginástica	Atividade "A Bela e o Monstro"
	Projeto Arco-íris (Avaliação)		Registo Sessão de cinema	Visita – Como fazer cartazes?
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Projeto Arco-íris	Rimas - Pimpinela	Sessão de cinema	Descoberta matemática com as mãos	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

B.15.2. Planificação de Atividade: Análise de árvores

Atividade: Análise das árvores	Data prevista de realização: 13 janeiro
Intencionalidades educativas: 1. Estimular a observação de elementos naturais. 2. Promover o desenvolvimento de conceitos relacionados com a textura e a cor. 3. Incentivar a utilização de diversas técnicas artísticas.	Conteúdos: Contagem de objetos, adição
	Material: Máquina fotográfica, árvores
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Descrever as árvores observadas, referindo cor e textura.• Identificar técnicas artísticas para representação da árvore.	Indicadores <ul style="list-style-type: none">• Descreve a textura do tronco da árvore.• Identifica a cor dos diversos elementos da árvore.• Indica, pelo menos, uma técnica artística para representar a árvore.
Estratégias <ul style="list-style-type: none">• Relembrar as crianças da história “Presos” e conversar acerca do que tinham sugerido para realizar o registo – construir uma árvore e colocar lá os objetos que ficaram presos.• Explicar que é necessário encontrar uma forma de representar a árvore e sugerir a observação das árvores no recreio.• Organizar o grupo e encaminhar todos para o exterior.• Incentivar as crianças a tocar nas árvores e explicarem o que veem/sentem (introduzir o conceito de áspero em contraste com macio).• Conversar, após a observação das árvores, acerca do que foi visto e definir técnicas artísticas para a representação da árvore (sugerir pintura com esfregão, com espátulas, com palhinhas...)	

B.15.3. Semana Real nº11 (16 a 20 de janeiro de 2017)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Análise das árvores Pintura de uma árvore Registo da experiência	Comunicação do projeto de Basket	Preparação da sessão de cinema	Ginástica	Atividade “A Bela e o Monstro”
	Projeto Arco-íris (Avaliação)		Registo Sessão de cinema	Visita – Como fazer cartazes?
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO / SESTA				
Projeto Arco-íris	Rimas - Pimpinela	Sessão de cinema	Descoberta matemática com as mãos	Reunião do Conselho
Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	Balanço do Dia	

Legenda:

A – Não concretizado

A – Planeado/Introduzido ao longo da semana

A – Alteração do dia



Figura B.15.3.1. Exploração e análise das árvores.

B.15.4. Reflexão Semanal nº15 (16 a 20 de janeiro de 2017)

Esta semana foi mais do que a última semana de estágio em JI. Foi a última semana de Prática Profissional Supervisionada do Mestrado. Foi o início do fim de todo o percurso académico e a porta de entrada para o mundo profissional.

Estes meses em JI foram, sem dúvida, um longo caminho, muito desafiante, em que me deparei com um grupo muito enérgico, habituado a expor as suas curiosidades e vontades, que exige imenso dos adultos, a cada momento – em pequeno ou em grande grupo, para os cativar e levar mais longe ou para os acalmar e focar a sua atenção no que realmente importa. Um grupo de crianças que mostram uma vontade enorme em ser autónomas a cada dia, carinhosas e persistentes, inquietas, que vivem muito rápido e esperam sempre por mais, fazendo questão de demonstrar isso aos que as rodeiam.

Foi a minha primeira experiência de confronto com o MEM – ter vivido o MEM em berçário na PPS I em nada se assemelhou ao MEM que agora vivi em JI. Conhecer os instrumentos e as rotinas, vivê-los com o grupo e orientar a dinâmica da sala de acordo com eles, provocou em mim uma aproximação ao modelo. Uma aproximação aos princípios, às estratégias, ao modo como o processo de aprendizagem é orientado – despertou-me para a importância do trabalho em parceria e pequenos grupos entre as crianças, para a visão do processo educativo como um processo de cooperação e partilha de responsabilidade entre o educador e as crianças, para a conceção de outros grupos como parceiros na aprendizagem e, especialmente, para a construção de uma dinâmica em que as crianças participem efetivamente, em que a sua opinião é pedida e escutada. Ao mesmo tempo, a vivência deste modelo, ainda que constitua, em parte, aquilo que pretendo para a minha prática pedagógica, não é aplicável, tal como o vivi, a qualquer grupo ou mesmo contexto que possa encontrar e, portanto, terei de ser capaz de adaptar aquilo que considero fundamental às crianças que encontrarei, consoante o meio em que esteja inserida.

No seguimento disso, apercebi-me de que o contexto é verdadeiramente importante para a prática pedagógica de um educador, em diversas perspetivas. Primeiro, a própria organização educativa, os seus princípios e valores, revelam-se como um fator de extrema influência para aquilo que acontece dentro ou fora da instituição, limitando ou expandido as possibilidades de aprendizagem das crianças: por

exemplo, o modo como a organização educativa se relaciona com o meio em que se insere ou os esforços que faz para se incluir nesse meio, afetam diretamente a sua inserção na comunidade e, assim, não só a quantidade/diversidade de recursos educativos disponíveis aos grupos, mas igualmente, a possibilidade de as crianças compreenderem a importância da relação com aqueles que as rodeiam.

Durante esta PPS, aprendi imenso sobre o envolvimento das famílias, que se compõe em mais do que a vinda das famílias à sala para a concretização de atividades com as crianças. Trata-se de comunicar abertamente com as famílias, de mostrar-lhes que reconhecemos e valorizamos o seu papel na vida e na educação das crianças e encontrar o melhor modo de articular a ação da escola com as vivências da criança.

Além disso, experienciei também a necessidade de estabelecer uma boa relação com a equipa, que é o nosso suporte, o apoio para lidar com todas as dimensões da profissão. O trabalho em equipa proporciona inúmeras oportunidades para tornar as ideias para a educação possíveis, é com a equipa que se concretizam os diversos planos e estratégias pedagógicos que nos permitem seguir os nossos valores e construir novos, em conjunto com aqueles que com quem trabalhamos.

No final, olhando para todo o tempo da PPS, e ainda que muitas vezes tenha sentido que não intervim como desejava, julgo que assumi um papel no grupo e que a minha presença não deixou de ser significativa por isso.

Foi um processo repleto de desafios, com um forte impacto sobre mim, durante o qual me confrontei comigo própria, os meus valores e princípios. Levou a que, agora, que estou cada vez mais perto do meu objetivo de me tornar educadora, me conheça melhor, aos meus pontos fortes e fracos, onde me sinto mais ou menos confiante. Cada vez compreendo melhor o caminho que quero seguir, reconhecendo ainda assim que a profissão de educador, pela busca interminável por conseguir sempre melhor, será mais acerca da viagem nesse caminho do que a chegada a um ponto final.

ANEXO C – NOTAS DE CAMPO

Tabela C1

Notas de campo

Data	Nota de campo	Envolvidos	Tema
26 de setembro de 2016	A M levantou-se após a reunião da manhã e dirigiu-se à zona do lavatório. Subiu para o banco e agarrou a sua garrafa, para beber água.	M	Acessibilidade aos materiais
	Depois da reunião da manhã, o AfS, como Presidente da semana, foi verificar as tintas no cavalete. Depois de se aperceber que os copos estavam quase vazios, foi ao armário do lavatório buscar os frascos das diferentes cores e despejou mais tinta em cada copo.	AfS	Acessibilidade aos materiais
	Todas as salas de JI vão ao recreio ao mesmo tempo, mais ou menos entre as 11h30 e as 12h. Depois todos regressam às salas.		Recreio Rotina
	O FranM levou o peluche que mostrou na reunião da manhã para o recreio.	FranM	Recreio
	No recreio as crianças brincam por todo o espaço. Muitos ficam na área da casa ou do escorrega. O SantQ, por exemplo, não saiu do escorrega durante todo o tempo de recreio.	SantQ	Recreio
	Nas pontas da casa de banho existem duas portas – uma delas para o lado do corredor que liga à sala 1 JI e a uma sala de Creche e outra que liga às salas 2 e 3 JI e ao refeitório.		Casa de banho
	Existem sanitas e lavatórios pequenos, à altura das crianças, sendo que existem ainda 2 bancos para os mais pequenos que não consigam chegar ao lavatório.		Casa de banho

	Também os dispensadores de sabonete e de papel estão baixos na parede.		
	Quando cheguei ao refeitório, estava lá uma senhora a servir os pratos das crianças, colocando-os, depois, na mesa à sua frente. Depois as educadoras/auxiliares levam os pratos para as mesas e entregam-nos às crianças.		Refeitório
	Existem três mesas para cada grupo do JI e, ao fundo, uma mesa mais baixa para as crianças de creche e algumas cadeiras altas.		Refeitório
	A La e a C, apesar de não serem finalistas, ficam com esse grupo na hora da sesta, porque as famílias acreditam que elas não necessitam da sesta: a La já não tem sono para dormir à tarde; a C adormecia muito tarde, à noite, quando fazia a sesta e chegava cansada de manhã, por isso os pais pediram que ela já não dormisse na escola.	La C	Sesta
	Na hora da sesta, quando se apercebeu que não tinha chucha, o FranT começou a chorar e, minutos mais tarde, veio até à sala a avó para lhe entregar uma chucha.	FranT	Sesta Chucha Relações familiares
	A educadora recebe cada criança com um abraço ou beijinho. No final do dia, despede-se do mesmo modo, de cada uma das crianças.	Educadora	Relação educadora-crianças
	O S é filho da educadora da sala 3: quando estavam todos os grupos no recreio, aproximou-se dela, abraçou-a e chamou-lhe «mãe».	S Educadora sala 3	Relações familiares

27 de setembro de 2016	O AL pediu-me para o ajudar no jogo do computador, porque ele não tem facilidade em mover o rato.	AL	Computador
	A MI começou a chorar porque o FranM estava no seu lugar. A educadora aproximou-se e disse ao FranM que ele sabia que os lugares eram sempre os mesmos e, por isso, precisava de ir para o seu lugar.	MI FranM	Refeitório
	O FranM demorou mais tempo na casa de banho e quando lá cheguei para ver se estava tudo bem, estava em frente ao espelho a fazer caretas.	FranM	Interesses da criança
28 de setembro de 2016	O GuiT esteve a conversar comigo sobre dinossauros, a propósito do dinossauro que trouxe para a escola. Explicou-me que o dele era o T-Rex, o rei dos dinossauros, e que todos os dinossauros já morreram há muito tempo, por causa de um meteorito. Depois, ao falar de vacas e cavalos, referiu que as vacas correm devagar, os cavalos é que correm muito depressa.	GuiT	Interesses das crianças
	No preenchimento do mapa das presenças, o AfS ajudou alguns colegas a encontrar o seu nome.	AfS	Mapa das presenças Linguagem Oral e abordagem à escrita
	O SantO esteve imenso tempo a fazer caretas ao espelho na sala de acolhimento mexendo o nariz, os olhos e a boca e rindo-se com o resultado que encontrava.	SantO	Interesses das crianças
	O AfS, quando encontrou um caderno em cima da mesa, chamou o V, de quem era o caderno, para lhe perguntar se não ia fazer mais desenhos.	AfS	Linguagem Oral e abordagem à escrita

	De manhã, quando me sentei ao pé da C e da Le e reparei nas suas calças, disse-lhe «Já viram, hoje temos as três calças cor-de-rosa!». Depois do almoço, enquanto seguíamos para a casa de banho, a Le disse-me algo que eu não consegui entender. Pedi-lhe várias vezes que repetisse para tentar compreender o que dizia. Foi só quando ela apontou para as suas calças que consegui perceber que voltava a rir-se do facto de termos as calças da mesma cor.	C Le	Linguagem Oral e abordagem à escrita Relação criança-adulto
	O AL pediu para me ajudar e manteve-se comigo até à marcação da última presença. Sempre que um menino ou menina chegava ao pé de nós para marcar a presença, o AL identificava imediatamente o seu nome no mapa.	AL	Mapa das presenças Linguagem Oral e abordagem à escrita
29 de setembro de 2016	O AfS disse, no tempo dos finalistas, que se sentia feliz no seu desenho porque se tinha desenhado a brincar com o S.	S AfS	Relações criança-criança
	Quando chegámos à sala a seguir ao lanche, a Va pediu ao GuiT e ao GuiB que fossem buscar o seu fato de judo ao cabide	GuiT GuiB AAE	Judo
30 de setembro de 2016	O FranT identificou rapidamente a canção do Balão do João, quando esta foi tocada em flauta transversal.	FranT	Música
3 de outubro de 2016	A M sentou-se atrás do GuiT enquanto ele pintava no cavalete, à espera que ele terminasse.	M GuiT	Atelier de expressão plástica
	O FranT não conseguia dormir e pediu a mão à auxiliar. Ela disse-lhe para ele agarrar a mão de uma amiga. Quando cheguei à sala ele e a M estavam a dormir de mãos dadas.	M FranT	Sesta Relação criança-criança
4 de outubro de 2016	Em conversa com a educadora, percebi que os pais das crianças pagam as mensalidades de acordo com os seus rendimentos.		IPSS

6 de outubro de 2016	O D estava a procura do seu cartão com o nome pra se inscrever no "Contar, mostrar, escrever". Eu estava perto dele e quando ele agarrou no cartão certo perguntei-lhe "É esse?" Ele acenou, virou-se e começou a andar. Ajoelhou-se em frente à lista dos nomes afixada perto do mapa das presenças e, depois de identificar lá o seu nome, comparou as letras com as que existiam no cartão. Depois levantou-se e foi sentar-se à mesa.	D	Linguagem Oral e abordagem à escrita Contar, mostrar, escrever
7 de outubro de 2016	O S. e o FranM passaram todo o dia a anunciar a quem se cruzava com eles que eles eram muito amigos.	S FranM	Relação criança-criança
10 de outubro de 2016	Hoje insisti bastante com a MI para que utilizasse o garfo, já que muitas vezes utiliza as mãos para levar a comida à boca.	MI	Refeitório Talheres
12 de outubro de 2016	O GuiT hoje estava muito contente na hora da sesta porque o seu Mickey é igual ao que o SantO tem todos os dias consigo.	GuiT SantO	Sesta
18 de outubro de 2016	A N estava a fazer um desenho dos pais e o FranT estava ao pé dela a observar. De repente, aponta para o desenho do pai, para uma parte da cabeça com 'dois cabelos espetados' e diz: "Ó N, o teu pai é careca! Porque é que desenhaste cabelo?" A menina olha para ele e depois atentamente para o desenho. Tirou a tampa da caneta e fez um risco unindo os dois 'cabelos' que tinha desenhado, de modo a parecerem o topo da cabeça.	N FranT	Representação gráfica Relação criança-criança
	A N estava a fazer um desenho e eu disse-lhe para arrumar para irmos ao recreio. Ela disse-me que ia só fazer mais um desenho. O FranT responde imediatamente: "N, não ouviste? Vamos ao recreio!" com uma expressão de alegria e entusiasmo. A N olha para ele, depois para mim, sorri e levanta-se para ir guardar o caderno.	N FranT	Recreio Relação criança-criança

	<p>O GuiB andava a correr pela sala atrás do D. a gritar com ele e tentando pará-lo. Parei-os e perguntei o que se passava. GuiB: “Ele tirou-me o boneco!” D. “Mas ele não empresta!” Eu “E já lhe pediste D.?” D.”Posso GuiB?” GuiB “Sim, podes!” O GuiB afastou-se logo a seguir para ir brincar, tal como o D.</p>	<p>GuiB D</p>	<p>Relação criança-criança Partilha</p>
	<p>O GuiT e o AfS estavam os dois a pintar os cartazes para a comunicação do projeto dos ursos, com tinta e esponjas. A dada altura, o GuiT afasta-se do seu trabalho, com um ar preocupado, e dirige-se ao AfS: “AfS desculpa, eu rasguei um bocadinho da folha, mas foi sem querer...” O AfS levantou-se do seu lugar, aproximou-se da folha que o GuiT estava a pintar e, ao reparar no pequeno rasgão disse “Não faz mal GuiT, foi sem querer. Mas e agora?” A Va. que ouviu o problema disse que depois de seco podiam colocar um pouco de fita-cola e ambos ficaram satisfeitos com a resposta.</p>	<p>GuiT AfS</p>	<p>Relação criança-criança</p>
	<p>O S ficou muito contente por ver as sabrinhas cor-de-rosa no cesto da área da casinha. Assim que as encontrou, descalçou os ténis e tentou calçar as sabrinhas. Ainda que o seu pé ficasse metade de fora dos sapatos, ele andou imenso tempo com eles.</p>	<p>S</p>	<p>Área do faz-de- conta</p>
	<p>O S partilhou com o grupo que ontem não tinha vindo porque esteve em casa com o pai a montar a casota do Bolinhas. A educadora lembrou que seria melhor ele explicar o que é uma casota e quem é o Bolinhas, já que alguns colegas podiam não saber. Ele ficou confuso com a pergunta (parecendo não compreender como isso seria possível) e o AfS ajudou-o, explicando ao grupo que o Bolinhas é o cão do S e que a casota era a sua casa.</p>	<p>S AfS</p>	<p>Contar, mostrar, escrever</p>

	A MI mostrou o seu DVD dos “Monstros Inc” e ao ver a capa, o S comentou: “Está ali o sinal do ToyStory”, apontando para as letras no cimo da capa (que diziam realmente ToyStory).	S	Linguagem oral e abordagem à escrita
19 de outubro de 2016	O GuiG tinha um carro do Af na mão porque julgava que esse brinquedo era da sala. O Af esticou o braço para chegar ao brinquedo e disse que era dele. O GuiG hesitou mas depois de o Af lhe sorrir, ele largou o brinquedo e foram para a área dos jogos brincar juntos com outros carros.	GuiG Af	Relação criança-criança Partilha
	O AfS escreveu a sua notícia do dia no computador. Quando cheguei no final de a ter escrito para confirmar com ele se estava tudo bem, ele apontou para a palavra “tablet” e disse que no início e no fim a palavra era igual. Disse ainda que na palavra “comprar” e “pai” existiam letras iguais.	AfS	Oficina de escrita e reprodução Linguagem oral e abordagem à escrita
	O FranT foi marcar a presença e ao reparar que a marca do FranM tinha passado para a sua linha, disse: “Ó Joana, mas não consigo, o FranM desenhou aqui um “P”. Eu: “Um P?” FranT: “Sim, de Pedro”.	FranT	Linguagem oral e abordagem à escrita
	Ao marcar a presença, normalmente o GuiG demora algum tempo a encontrar o seu nome, apontando para alguns antes de chegar ao seu. Hoje foi capaz de identificar o seu à primeira tentativa. Será que teve sorte? Já decorou a posição do seu nome? Ou já é realmente capaz de identificar?	GuiG	Linguagem oral e abordagem à escrita
	Tal como ontem, o GuiB mostrou alguma dificuldade em ouvir e compreender o que lhe dizia. Disse-lhe que tinha de ir marcar o dia no calendário, a sua tarefa da semana. Ele veio comigo até à zona dos mapas da sala e depois eu pedi-lhe que fosse buscar uma caneta. Quando regressou com a caneta, dirigiu-se	GuiB	Instrumentos de pilotagem Foco de atenção

	<p>imediatamente ao mapa das presenças. Eu disse: “GuiB, não é marcar a tua presença, isso já fizeste hoje. É o dia no calendário. Onde é que está o calendário?” Depois de ontem já termos conversado sobre isso e ele ter marcado o dia no calendário, ele continuou durante algum tempo próximo do mapa das presenças, de caneta na mão. Pedi-lhe que pensasse bem e que encontrasse o Calendário da sala, com os dias do mês. Ele olhou para o Mapa do Tempo (semelhante ao calendário), mas passado algum tempo acabou por apontar para o Calendário.</p>		
	<p>No recreio, referindo-se a uma boneca da La com que o X brincava, o GuiT disse que o brinquedo era de menina. Quando lhe perguntei porquê ele não soube explicar, repetindo apenas que era “um brinquedo de menina”, ainda que ele próprio segurasse um colar da La, que identificou como brinquedo de menino ou menina.</p>	GuiT	<p>Representações sociais</p> <p>Recreio</p>
	<p>A M, no final da tarde, depois do lanche, pediu para fazer uma nova pintura no cavalete porque queria desenhar a tia. Ela é, sem dúvida, a criança do grupo que mais procura oportunidades para fazer pinturas com guache, no cavalete.</p>	M	<p>Atelier de expressão plástica</p> <p>Interesses das crianças</p>
	<p>Quando o FranT acordou da sesta, disse-lhe para ir à casa de banho tirar a fralda e fazer xixi. Passado algum tempo, ele voltou para a sala e correu até mim: “Joana, não fiz xixi na fralda!” e atirou-se para o meu colo de braços abertos.</p>	FranT	<p>Controlo dos esfíncteres</p> <p>Relação criança-adulto</p>
	<p>Hoje a Le tinha duas chuchas consigo enquanto dormia.</p>	Le	Sesta
	<p>A C trouxe um computador da Minnie. Num dos jogos, tinha de contar o número de corações no ecrã e depois clicar no número no teclado correspondente ao total de corações. Na reunião da manhã,</p>	C	<p>Contar, mostrar, escrever</p> <p>Matemática - Número</p>

	contámos todos juntos, 8 corações. A educadora virou o computador para ela e rapidamente ela clicou na tecla com o número 8, mostrando ser capaz de associar o nome do número à sua representação gráfica.		
20 de outubro de 2016	A educadora pediu ao SantQ, que tinha passado a manhã toda muito irrequieto na sessão de ginástica, que se sentasse a fazer um puzzle. Ele sentou-se e ficou concentrado e empenhado em terminar o puzzle até à hora do recreio.	SantQ	Foco de atenção
	A N agarrou no início da reunião uma caneta e uma folha branca e começou a escrever o seu nome. Depois disse que iria escrever tudo o que se passasse na reunião. No momento do “Contar, mostrar, escrever”, quando o X começou a falar, ouviu-se a N a dizer “X” enquanto escrevia no papel.	N	Linguagem oral e abordagem à escrita
	O D. disse hoje, na reunião da manhã «O autocarro é para os dias em que está a chover», referindo-se à rotina matinal que completa antes de chegar à sala.	D	Percurso escola-casa
	O AfS estava a escrever no seu caderno há algum tempo. Quando me aproximei, reparei que tinha várias letras escritas, todas em linha. Perguntei-lhe o que estava a fazer e ele perguntou-me logo “Podes ler o que está aqui escrito?”. Eu respondi “Mas quem é que escreveu?”. AfS: “Fui eu”. Eu: “Então, tu sabes o que está escrito. Ou não?”. AfS: “Não, não sei”. Eu: “No que é que estavas a pensar quando escreveste?” AfS: “Não sei, estava só a escrever letras” Eu: “Ah, está bem”	AfS	Linguagem oral e abordagem à escrita
21 de outubro de 2016	No final do dia, quando muitos estavam sentados a ver um filme, houve um conflito entre o GuiB e o S. Quando me apercebi e me aproximei estava o S a levantar-se de mão no ar em direção ao GuiB. O D, que estava no meio dos dois,	GuiB S D	Conflitos

	esticou os braços e disse: “Não se bate!”, demonstrando compreender o que tinha sido falado na reunião do Conselho, sobre estratégias para resolver os problemas.		
	Antes de entrarmos na sala depois da hora dos finalistas, a educadora colocou o tapete por cima de nós (C, S e eu) e tapou-se também para pregarmos um susto ao resto do grupo que já estava sentado à volta da mesa para começar a reunião do Conselho.	Educadora C S Grupo	Relação educadora-criança
	«Se esse é o teu filho, quem é o pai?», perguntou a MI a propósito do cão que a N mostrou e disse ser o seu filho, no momento do «Contar, mostrar, escrever»	MI N	Curiosidade
24 de outubro de 2016	Hoje, quando chegou à sala, a Le trazia um fantasma na mão, feito em casa por ela e pela tia. Apresentou-o ao grupo, explicando como o tinha feito.	Le	Participação das crianças
	Quando se inscreveu no “Contar, mostrar, escrever”, o GuiT não desenhou as letras do seu nome tão bem como já consegue. Foi alertado para isso pelos adultos, que lhe disseram que teria de se esforçar mais porque já era capaz de fazer muito melhor. À tarde, ao terminar a escrita e ilustração do seu texto, esteve imenso tempo a escrever o seu nome, olhando atentamente para o cartão e o nome ficou completamente legível.	GuiT	Linguagem oral e abordagem à escrita
	No momento das comunicações, o D estava a mostrar a sua cobra de plasticina ao grupo. Quando foram pedidos comentários, o S disse ao D que ele se tinha esquecido de fazer os olhos e a boca da cobra. O D reconheceu que o S tinha razão e a Va sugeriu que ele acrescentasse esses elementos à tarde e que o S o podia ajudar.	D S	Comunicações
	O GuiG, durante a pesquisa sobre o Halloween, disse que queria ser um gato	GuiG	Escolhas das crianças

	<p>mau e, por isso, escolheu uma imagem de um gato preto. Durante o dia, sempre que se falava sobre o Halloween, ele referia que ia ser “um gato mau”, levantando os braços e abrindo as mãos (como se fosse um gato prestes a atacar).</p>		
	<p>Quando eu estava a fazer o registo da conversa sobre o Halloween, a C aproximou-se e perguntou-me o que estava a fazer. Quando percebeu que estava a escrever sobre os disfarces, disse que ia desenhar-se vestida de bruxa, o disfarce que tinha escolhido. Perguntou se podíamos pôr o seu desenho no cartaz. Eu disse que sim, que ela podia desenhar numa folha e depois cortar à volta do desenho para colarmos no cartaz.</p>	C	Participação das crianças
	<p>Quando a C e a La entraram na sala, após terem estado na sala 2 durante o tempo da sesta, correram até à Le – que não viam desde o fim do almoço -, que sorriu largamente e esticou os braços na direção das meninas. Todas deram as mãos e começaram a andar à roda, sorrindo e cantando</p>	C La Le	Relação criança-criança
25 de outubro de 2016	<p>Hoje estava na sala com a educadora enquanto o grupo estava no recreio. Ela estava a preparar a Agenda Semanal para ser afixada e como já estava na hora de almoço das educadoras, a educadora da sala 2 veio ter com ela para irem almoçar juntas. A Ve aproveitou para lhe pedir a opinião sobre as fotografias a colocar na Agenda. Entretanto juntou-se a nós a educadora da sala 2, que também partilhou a sua opinião.</p>	Educadoras de JI	Relação entre educadoras
	<p>Hoje, na aula de Ginástica, a prof. M sugeriu que fizessem o jogo das cores: as crianças corriam pelo espaço e quando a prof. dissesse uma cor, eles</p>	Af M	Conhecimento do Mundo

	<p>tinham de tocar num objeto dessa cor. Apercebi-me que o Af e a M não sabem as identificar as cores. Por exemplo, quando a cor foi 'vermelho', aproximei-me com o Af de uma pilha de colchões e disse "Qual é o vermelho?" e ele apontou para o colchão azul.</p>		
	<p>Hoje alguns meninos trouxeram chapéu-de-chuva e o S e o GuiB quiseram apresentar os seus na reunião da manhã. A educadora aproveitou para fazer algumas comparações entre os chapéus, conversando com as crianças sobre diversas propriedades: cor, tamanho, tipo de material. Depois fez-se a comparação também com o chapéu do GuiT. No final, a educadora sugeriu que fizessem um trabalho todos juntos.</p>	<p>Educadora Grupo</p>	<p>Participação das crianças Contar, mostrar, escrever</p>
26 de outubro de 2016	<p>Quando estava sentado na sua cama depois de acordar, o AL, olhando para a cama onde estava a A, perguntou à Va por que motivo a A estava deitada na cama da C. A Va verificou é realmente na cama onde a A estava deitada tinha uma etiqueta com o nome da C.</p>	AL	Linguagem oral e abordagem à escrita
	<p>A N, que usou hoje, pela primeira vez, o fato do ballet, estava visivelmente feliz, sorrindo, agitando o tutu e mostrando a sua roupa a cada pessoa que passava.</p>	N	Ballet
	<p>O Af, assim que me aproximei da sua cama na hora da sesta, pediu-me a sua chucha.</p>	Af	Sesta
27 de outubro de 2016	<p>À tarde, a N pediu-me ajuda para fazer um puzzle. Eu, que tinha de fazer outra coisa com alguns do grupo, fui passando por ela, motivando-a para continuar, mais do que ajudando a completar. Ela acabou o puzzle e quando me aproximei novamente, dei-lhe os parabéns por ter conseguido e conversei com ela sobre a imagem do puzzle. Ela olhou para a imagem da caixa e comparou cada parte</p>	N	Jogos

	da imagem com as partes do que tinha construído.		
	Quando estávamos a pintar o painel para a porta, conversámos sobre o que podíamos fazer para tornar o painel assustador. Disseram que podiam desenhar gatos mais, uma casa assustadora, bruxas e fadas assustadoras. Ao longo do trabalho ia lembrando que tinha de ser assustador, já que eles se iam focando em desenhar flores e corações em tons de rosa. Realmente o painel não ficou assustador como seria suposto já que é relativo ao Halloween, mas parece-me estar de acordo com a visão que muitas as crianças têm desta época festiva, uma vez que, na primeira conversa sobre o tema referiram príncipes, princesas, rainhas e reis.	GuiG S La C GuiB	Representações sociais Participação das crianças
	Quando acordou, o FranM foi à casa de banho e, ao regressar à sala, ficou sentado no chão, com a roupa ao lado. Os adultos disseram-lhe várias vezes para se vestir. Ele não reagia. A sala já tinha sido arrumada e estava preparada para se iniciar a experiência planeada. Estávamos prestes a iniciar a experiência quando a educadora fez um ultimato ao FranM, ou se vestia imediatamente ou teria de sair da sala até estar vestido e pronto para entrar e participar. Ele continuou sem reagir, permanecendo sentado a olhar para a educadora. Ela levantou-o e levou-o até a uma das salas de creche. O FranM só regressou à sala a meio da experiência, trazido pela F., auxiliar da sala onde tinha ficado.	FranM	Birra
	Hoje o FranT foi buscar ao cabide a sua fralda para a colocar antes de dormir. Não tinha nenhuma fralda, mas voltou à sala, deitou-se e disse “Não faz mal, não	FranT	Controlo dos esfíncteres

	é preciso”. Quando acordou não tinha xixi na cama.		
28 de outubro de 2016	Ao fazer a teia de aranha, um dos passos era enrolar a lã nos paus. O FranT conseguiu completá-lo sem dificuldade, tendo encontrado uma estratégia eficaz: passar a lã por cima de um pau e por baixo do seguinte. No final, mostrou-se satisfeito com o seu trabalho e ansioso por colocar a aranha na teia.	FranT	Raciocínio e lógica Motricidade fina
	A N levantou a mão para tentar chegar ao braço do Af e eu disse “Ai, que eu também vou dizer à minha mãe o que estou a ver” (porque a N refere várias vezes que vai contar à mãe quando entra em conflito com outras crianças). Ela olhou muito espantada para mim e disse imediatamente: “Não podes...”. Eu: “Porquê?”. N: “Porque tu não tens mãe”. Eu: “Tenho sim” N: “Não, os crescidos não têm mãe”.	N	Representações sociais
31 de outubro de 2016	Hoje os pais juntaram-se aos grupos para irem fazer o desfile pelo bairro. Vieram bastantes e quando saímos da sala estavam todos à entrada para nos acompanhar desde a saída da escola.	Famílias	Participação das famílias
	Os pais de cada criança estavam com os filhos e assumiam a responsabilidade também por outras crianças. Por exemplo, os pais do SantO, além de estarem com ele, acompanhavam também o D e o Al.	Famílias	Participação das famílias
	Encontrei a M a chorar no recreio. Perguntei o que se passava e ela disse que queria a mãe (que a acompanhou no desfile e de quem tinha acabado de se despedir). Depois de lhe explicar que a mãe voltaria à tarde, mas que não podia almoçar connosco, disse-lhe que precisava de ajuda para ir guardar umas coisas na sala e perguntei-lhe se queria ir comigo. Ela disse que sim. Quando regressamos ao recreio, ainda esteve	M	Frustração

	algun tempo perto de mim, hesitante em ir brincar, mas depois de algum incentivo lá acabou por fazê-lo.		
	No baile, o Af estava parado numa das pontas do espaço. Aproximei-me, agarrei as suas mãos e comecei a dançar com ele. Ele começou-se a rir e encaminhei-o até ao centro do espaço. Entretanto, chegou a sua mãe e eu rodei-o para que ele a visse. Quando a reconheceu riu-se e eu coloquei as suas mãos nas da mãe.	Af	Relação criança-adulto
	O Af tinha o lençol vestido para ser um fantasma, mas ainda antes de sairmos da sala começou a tentar tirá-lo, puxando-o para cima. Perguntei-lhe se não o queria usar e quando me disse que não, ajudei-o a tirar.	Af	Medos
	O GuiT estava a gritar tentando chegar às mãos do D, que seguravam o seu boneco. Aproximei-me e perguntei o que se passava e o GuiT disse-me que o D tinha tirado o seu morcego. Eu disse ao D que não podíamos tirar os brinquedos aos outros meninos e pedi-lhe que entregasse o brinquedo ao GuiT. Ele recusou-se e eu expliquei que se ele queria brincar com o morcego do GuiT tinha de lhe pedir e esperar que ele lho emprestasse. Voltou a recusar-se e acabei por tirar-lhe o brinquedo da mão e entreguei-o ao GuiT, dizendo ao D que escolhesse outra brincadeira. Mais tarde, depois de acabar o seu desenho à vista, o GuiT levantou-se, dirigiu-se até ao D e emprestou-lhe o morcego.	D GuiT	Conflitos Partilha
2 de novembro de 2016	Hoje começou o novo mês na sala, já que ontem, dia 1, foi feriado. Quando falámos sobre a data, o grupo demorou imenso tempo a compreender que estávamos num novo mês. Começámos por olhar para o calendário e observámos os riscos que ocupavam os espaços depois do 31 e depois	Grupo	Instrumentos de pilotagem Noção de tempo

	<p>conversámos sobre o facto de o mapa das presenças estar cheio. Quando as crianças perceberam que o mês de outubro tinha acabado, a educadora levantou-se e foi até ao mapa dos aniversários, para mostrar os diferentes meses. Em conjunto dissemos os meses do ano e o grupo percebeu que estávamos em novembro.</p>		
	<p>O S trouxe duas embalagens, de champô e gel de banho, e uma garrafa de água para deixar na área da casinha, referindo que podiam usar esses objetos para fingir que estavam a tomar banho ou a pôr água nos copos.</p>	S	<p>Contar, mostrar, escrever</p> <p>Área do faz-de-conta</p>
	<p>A La trouxe uma pequena ventoinha onde pode guardar doces. Ao ver a hélice, o GuiB disse que era para voar. A educadora conversou com o grupo sobre esta afirmação e perceberam que os pássaros não têm hélices, mas os aviões e helicópteros sim.</p>	La	<p>Contar, mostrar, escrever</p>
3 de novembro de 2016	<p>Hoje, na ginástica, jogaram ao jogo das estátuas. O GuiG mostrou bastante dificuldade em parar e manter-se relativamente imóvel, correndo pelo espaço ainda durante algum tempo após o apito e até depois de todos os outros já estarem parados.</p>	GuiG	<p>Motricidade</p>
4 de novembro de 2016	<p>Hoje a N escreveu o seu nome sozinha e, pela primeira vez, desenhou letras, com a ajuda do cartão.</p>	N	<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>
	<p>Hoje, na reunião do Conselho, o AfS ao olhar para o Diário, leu o título de cada uma das colunas para si a partir dos desenhos. Depois perguntou-me qual era a primeira coluna e disse-me todas as outras para eu confirmar.</p> <p>Um pouco mais tarde, estava com o seu dedo em cima da frase do “Não Gostámos”, percorrendo cada palavra e verbalizando o que julgava estar escrito. Hesitou um pouco na parte do “Não</p>	AfS	<p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p>

	gostei”, mas acabou repetir a expressão como se já tivesse a certeza do que estava escrito (talvez por garantir que estava na coluna do “Não Gostámos”). Continuou quando identificou o nome do S, voltando atrás, acompanhando cada palavra com o dedo e lendo desde o início “Não gostei que o S”.		
	A M e a N estiveram na área do faz-de-conta – a dada altura, a M estava deitada em cima da mesa e a N, com luvas e uma máscara, desempenhando o papel de médica, tocava-lhe na barriga para analisá-la.	M N	Área do faz-de-conta
11 de novembro	Quando cheguei ao hall da instituição encontrei o SantQ sentado com a mãe. Aproximei-me deles e perguntei se já tinham provado o doce que tínhamos feito. Depois conversámos sobre a irmã do SantQ que irá nascer em breve. Passado algum tempo, dirigi-me à mãe da Da, que tinha acabado de chegar e perguntei-lhe se ela já tinha provado o nosso pudim de castanhas.	SantQ Mãe do SantQ Da	Relação com famílias
14 de novembro de 2016	Enquanto a maior parte das meninas do grupo está reunida perto da casa e da estrutura da cozinha, a A está com a irmã na estrutura do escorrega, a brincar com uma boneca que trouxeram de casa.	A	Recreio Relação criança-criança
16 de novembro de 2016	Enquanto cantávamos a canção do Bom Dia, chegaram o GuiB e o seu pai. Cantámos o Bom Dia também para eles, incluindo os seus nomes na canção	GuiB	Relação com famílias
23 de novembro de 2016	Hoje procedemos a uma nova reorganização do espaço – as áreas da matemática e das ciências passaram a estar mais perto da entrada da sala, onde estava o atelier de expressão plástica, que passou a estar no espaço onde estava a área da matemática		Organização do espaço
7 de dezembro de 2016	O Z., do CDC, veio ajudar o grupo da atuação do Chaplin a construir os adereços. Quando chegou à sala ainda estávamos na reunião da manhã e, por isso, juntou-se a nós. No final, enquanto	Z (CDC) Grupo	CDC

	<p>as crianças comiam o reforço, ele cantou-lhes uma canção – Cartas de amor – e todas as crianças ficaram caladas para o ouvir, reunindo-se à sua volta.</p>		
	<p>Hoje fiquei muito surpreendida com a MI. Normalmente não é muito afetuosa, mas depois da sesta, enquanto eu estava sentada no chão para ajudar o grupo a calçar-se, ela colocou os seus braços à minha volta. Ao olhar para trás, sorri e perguntei-lhe «Um abraço? Mas que maravilha!». Abri os braços e abracei-a também e fiz-lhe cócegas. Ela riu-se e depois sentou-se ao meu colo para a ajudar a calçar.</p>	MI	Relação adulto-criança
	<p>O GuiT e o X estavam a brincar na casinha e um deles começou a gritar. Eu aproximei-me e perguntei o que se passava. Começaram ambos a falar ao mesmo tempo. Eu disse que me parecia boa ideia os dois respirarem fundo e tentarem falar um de cada vez. O GuiT começou por dizer que queria o brinquedo que o X tinha, mas ele não emprestava. O X respondeu logo, dizendo que ainda não tinha brincado. Eu disse-lhes que, como conseguimos ouvir calmamente cada um deles a explicar o seu ponto de vista, já tínhamos percebido que os dois queriam o brinquedo, portanto teriam de encontrar uma solução que agradasse aos dois. Disse-lhes que ficaria à espera de saber qual a solução que tinham encontrado. Passado uns minutos, o GuiT chamou-me e disse «Já resolvemos, ele brinca mais um bocadinho e depois é a minha vez». Dei os parabéns aos dois por terem conseguido encontrar uma solução boa para todos, sem sequer precisarem da ajuda de um adulto.</p>	GuiT X	Conflitos

4 de janeiro de 2017	Um pequeno grupo estava a completar os arco-íris imaginários, composto pelo GuiT, o V e o SantQ. O SantQ não conseguiu justificar quase nenhuma das suas escolhas, mas conversei mais com o V e o GuiT para tentar que justificassem cada uma das escolhas de cor que faziam, dadas as suas competências ao nível da expressão e comunicação	SantQ GuiT V	Linguagem oral e abordagem à escrita Participação das crianças
5 de janeiro de 2017	Hoje o pai do V veio busca-lo mais cedo, mas o grupo ainda estava na sessão de música. Enquanto esperava pelo menino, perguntou-me se podia dar uma vista de olhos à sala. Estivemos a conversar sobre os textos do V. e mostrei-lhe o seu desenho do arco-íris imaginário, explicando o propósito da atividade e revelando que ele tinha associado a mãe a uma das cores que utilizou.	Pai do V	Relação com as famílias
6 de janeiro de 2016	A mãe da A disse que têm uma Joana na família. Eu perguntei se era bebé. Ela ficou surpreendida com a minha questão e eu expliquei que a A já me tinha dito que «também tinha uma Joana, uma bebé»	A Mãe da A	Relação com famílias

ANEXO D – OBJETIVOS DA ASSOCIAÇÃO

Os objetivos de seguida apresentados foram recolhidos através da análise de um panfleto entregue aos pais na reunião de Boas Vindas (14 de outubro de 2016):

- a) “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”;
- b) “Garantir uma resposta social de equipamento de infância de qualidade”;
- c) “Garantir a todas as famílias o acesso das suas crianças à educação pré-escolar de forma igualitária e equitativa face aos seus rendimentos”;
- d) “Combater as desigualdades e situações de vulnerabilidade (género, económicas, sociais) através do acesso à educação”;
- e) “Proporcionar às crianças vivências positivas que promovam a aquisição de competências de auto desenvolvimento e de bem estar”;
- f) “Promover a participação da sociedade civil e do poder local na resolução dos problemas da comunidade”.

ANEXO E – ORGANOGRAMA DA EQUIPA DA INSTITUIÇÃO

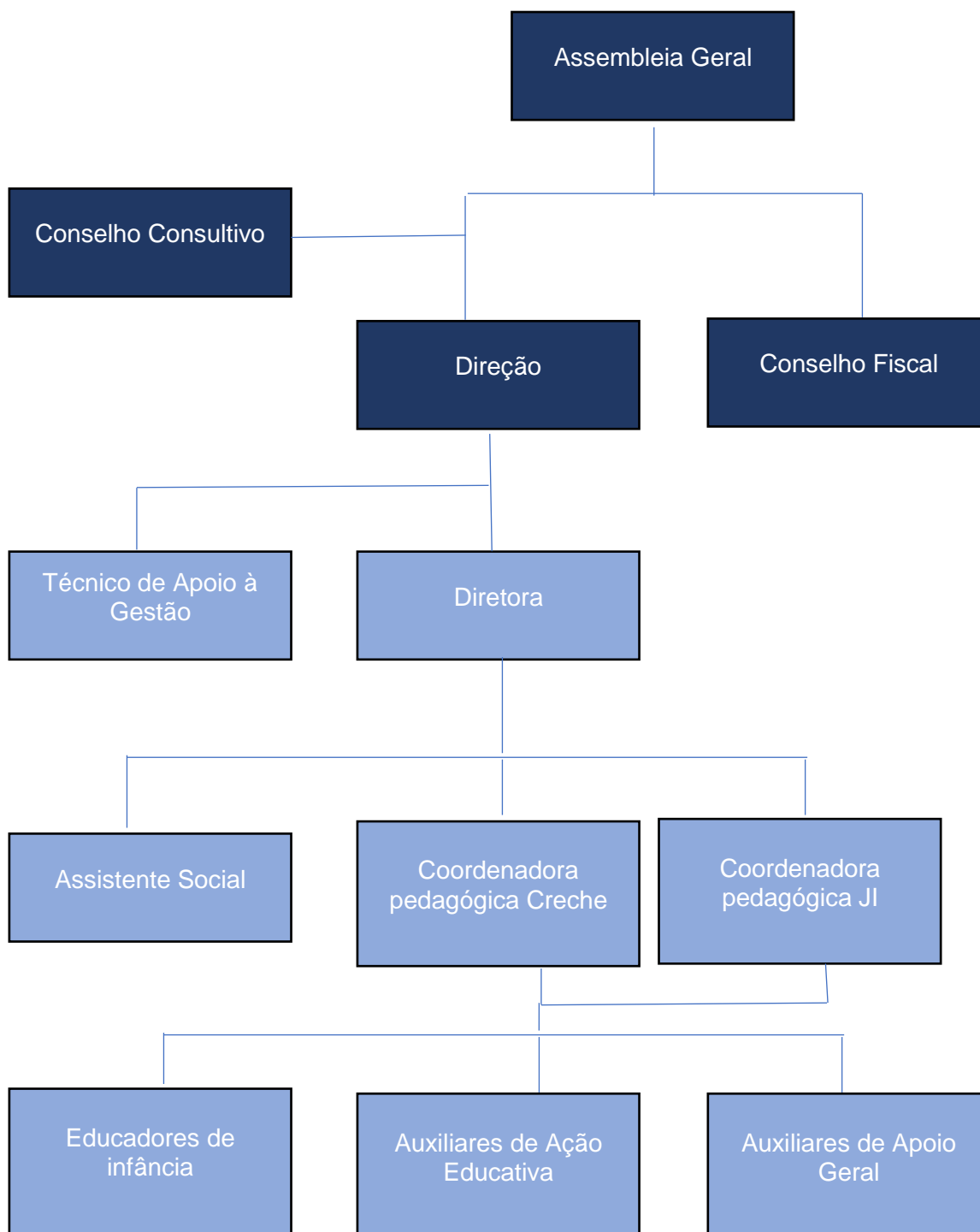


Figura E1. Organograma da equipa da instituição.

ANEXO F – INTENÇÕES DA EDUCADORA (PP, 2016/2017)

Apresentam-se as intenções, como prioridades de intervenção, descritas no Projeto Pedagógico de Sala (2016/2017):

- Desenvolver a organização cooperada e o cumprimento de regras, de modo a cultivar, no dia-a-dia o espírito de grupo e de cooperação;
- Incentivar a utilização e explicitação de diversas estratégias, na resolução de situações do quotidiano e na resolução de problemas;
- Desenvolver o espírito crítico, incentivando o interesse, a curiosidade e a admiração por novas descobertas;
- Alimentar e desenvolver a sensibilidade artística e cultural, promovendo um maior contato com a música, a plástica e a dramática.

ANEXO G – FOTOGRAFIAS DA SALA DE ATIVIDADES

Todas as fotografias foram recolhidas no contexto da PPS, com a autorização da educadora.



Figura G1. Área polivalente/jogos.



Figura G2. Área do faz-de-conta ("Casinha")



Figura G3. Área da biblioteca.



Figura G4. Atelier de Expressão Plástica.



Figura G5. Oficina de Escrita e Reprodução. Figura G6. Laboratório de Ciências e Matemática.

ANEXO H – PLANTA DA SALA DE ATIVIDADES

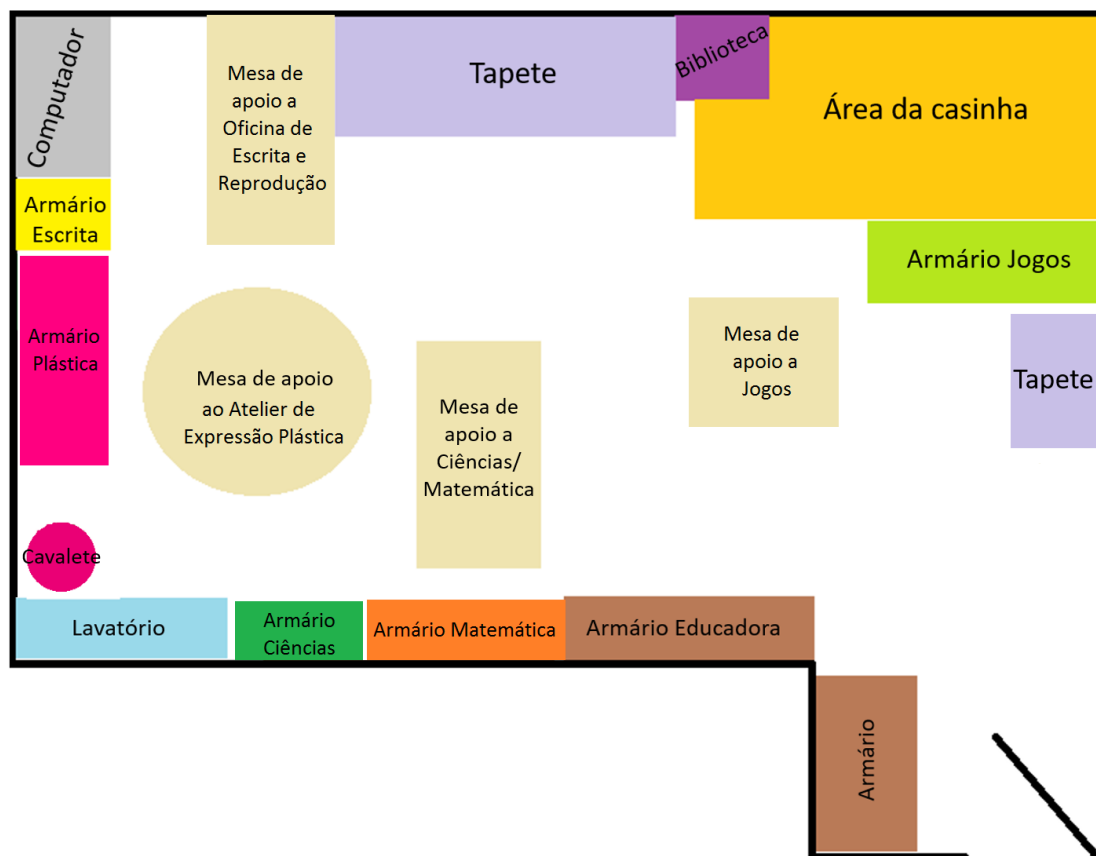


Figura H1. Planta da sala de atividades, à data de 20 de janeiro de 2017.

ANEXO I – INVENTÁRIOS



Figura 11. Inventário da área dos Jogos e construções.



Figura 12. Inventário da área do Faz-de-conta.



Figura 13. Inventário da Biblioteca.



Figura 14. Inventário da Oficina de escrita e reprodução.



Figura 15. Inventário do Atelier de Expressão Plástica.

ANEXO J – ROTINA DO GRUPO

Tabela J1

Rotina do grupo

Momento da rotina	Notas de campo ilustrativas
Chegada à sala (9h00-9h15)	as crianças de todas as salas permanecem na sala 3 até por volta das 9 horas, quando as suas educadoras as vão buscar e se distribuem pelas suas salas (...) Quando chegaram à sala, a sua tarefa foi colocar as cadeiras à volta da mesa para a reunião e ir marcando as presenças, com a ajuda da educadora. (Excerto do Registo Diário nº2, 27 de setembro de 2016)
Reunião da manhã (9h30-10h)	<p>começou-se a reunião com a canção do Bom Dia e fez-se o Plano do Dia. (Excerto do Registo Diário nº10, 10 de outubro de 2016)</p> <p>Na reunião de hoje, no momento do “Contar, mostrar, escrever”, o S mostrou a sua trotinete do Homem-Aranha, que trouxe para brincar com os amigos no recreio. (Excerto do Registo Diário nº5, 30 de setembro de 2016)</p> <p>No final da reunião distribuíram-se as tarefas para a semana. O presidente da semana voluntaria-se e depois o grupo deve aprovar que seja esse candidato a assumir a tarefa. (Excerto do Registo Diário nº6, 3 de outubro de 2016)</p>
Reforço (10h-10h15)	Hoje, em vez de comerem as maçãs no tempo do reforço, que é sempre no final da reunião da manhã, as crianças comeram as bolachas que fizeram ontem (Excerto do Registo Diário nº7, 9 de outubro de 2016)
Atividades em projeto (10h15-11h30)	<p>No final da reunião, todos se dividiram pelas tarefas planeadas (Excerto do Registo Diário nº3, 28 de setembro de 2016)</p> <p>Alguns estiveram com a educadora a terminar o fantocheiro, outros fizeram colagens a partir de recortes de revistas, outros desenharam nos cadernos, outros estiveram a brincar com plasticina, ou nos jogos de chão ou, ainda, na</p>

	casinha. (Excerto do Registo Diário nº4, 29 de setembro de 2016)
Ginástica (às terças e quintas-feiras) (horário rotativo, entre as 10h e as 12h)	Depois da reunião da manhã, e por ser terça-feira, ocorreu a sessão de expressão motora, com uma professora da Câmara Municipal. As crianças vão todas para o ginásio até por volta das 10h30. (Excerto do Registo Diário nº2, 27 de setembro de 2016) Pouco depois de a sala estar arrumada para o início das atividades, o grupo encaminhou-se para o ginásio, para a sessão de expressão motora. (Excerto do Registo Diário nº13, 13 de outubro de 2016)
Tempo das Comunicações (11h45-12h)	Apresentaram as suas colagens a C, a Le e a La. Depois de terminarem a sua partilha, os colegas podem fazer comentários. Por exemplo, o S disse que o trabalho da C estava muito bonito e que ela estava de parabéns porque se tinha esforçado. (Excerto do Registo Diário nº4, 29 de setembro de 2016)
Recreio / Colocar as mesas para o almoço (12h-12h20)	No recreio, as crianças brincaram nos escorregas, na casinha, andaram de triciclo e utilizaram os brinquedos que trouxeram de casa. (Excerto do Registo Diário nº3, 28 de setembro de 2016) Antes de irem para o recreio, o AfS e o SantO foram comigo e com a An. (estagiária da Cerci que acompanha o grupo) pôr as mesas, juntamente com os responsáveis por essa tarefa das outras salas. (Excerto do Registo Diário nº13, 13 de outubro de 2016)
Higiene (12h20-12h30)	os grupos ficaram no recreio até à hora de almoço e foram de lá diretamente para a casa de banho (Excerto do Registo Diário nº6, 3 de outubro de 2016)

<p>Almoço (12h30-13h30)</p>	<p>No refeitório, as crianças estão sentadas por salas e as mesas já estão postas pelos responsáveis dessa tarefa identificados do Mapa de Tarefas. A equipa do refeitório serve a comida e as educadoras entregam a comida às crianças. Às segundas, quartas e sextas, são as educadoras as responsáveis pelo momento do almoço, às terças e quintas, são as auxiliares de cada sala. (Excerto do Registo Diário nº1, 26 de setembro de 2016)</p>
<p>Sesta/Tempo dos finalistas (13h30-15h)</p>	<p>Na sesta, no momento de dormir, algumas crianças pedem para ter os brinquedos que levaram para a escola nesse dia. A educadora, quanto todos se mostraram calmos, entregou a cada criança o brinquedo pedido, lembrando-os que não devem brincar com eles naquela altura. (Excerto do Registo Diário nº5, 30 de novembro de 2016)</p> <p>Começou por levantar as persianas e depois colocou música animada e foi acordando alguns. Com a ajuda de outra auxiliar fomos encaminhando o grupo para a casa de banho, ajudando-os a vestir e calçar e arrumando os catres, cada um separado de outro pelo saco de plástico correspondente a cada criança, com os respetivos lençóis. (Excerto do Registo Diário nº3, 28 de setembro de 2016)</p> <p>No tempo dos finalistas, fomos todos para o ginásio para realizar um jogo de cooperação. Cada criança tinha uma folha, a sua ilha, no início do jogo, mas ao longo do jogo foram-se perdendo ilhas. No entanto, nenhuma pessoa podia ser deixada no “mar”, tendo assim o grupo de cooperar para assegurar que todos podiam ser salvos. (Excerto do Registo Diário nº5, 30 de novembro de 2016)</p>
<p>Tempo curricular participado (15h-15h45)</p> <p>Exceção: Tempo curricular participado de Artes (Segundas-feiras de manhã)</p>	<p>O grupo reuniu-se à volta da mesa para começar a confeção das bolachas. As crianças, à vez, iam colocando e misturando os ingredientes numa taça. (Excerto do Registo Diário nº8, 6 de outubro de 2016)</p>



	<p>À tarde realizámos a experiência das cores. Começámos por conversar com o grupo, já dividido por duas mesas separadas, sobre o motivo de realizarmos a experiência, relacionado com uma afirmação do V - “Eu vi nos desenhos que vermelho com azul dá roxo.” (Excerto do Registo Diário nº23, 27 de outubro de 2016)</p> <p>Quando começaram as atividades, a Ve levou consigo pequenos grupos, à vez, para o ginásio para realizarem uma pintura do Chaplin, reproduzindo um quadro que tinham encontrado no processo de pesquisa sobre o ator. (Excerto do Registo Diário nº34, 14 de novembro de 2016)</p>
<p>Balanço do Dia (15h45-16h)</p> <p>Reunião do Conselho (Sextas-feiras, 15h-16h)</p>	<p>fizeram a avaliação do Plano do Dia e preencheram o Diário (Excerto do Registo Diário nº4, 29 de setembro de 2016)</p> <p>Seguiu-se a avaliação do Plano do Dia e a conversa sobre o Diário – a MI, a La e a C referiram ter gostado das brincadeiras que fizeram nesse dia com as amigas, o GuiT afirmou não ter gostado de uma atitude do GuiB (Excerto do Registo Diário nº6, 3 de outubro de 2016)</p> <p>No final da reunião [do Conselho], escreve-se a ata da reunião, em que se descreve um resumo da semana e se faz um plano geral da semana seguinte. Hoje, a partir deste plano, construído com base no “Queremos Fazer”, escreveu-se um convite a um grupo da creche, para que na terça-feira alguns meninos e meninas fossem à sua sala apresentar o teatro da “Capuchinho Vermelho”. (Excerto do Registo Diário nº5, 30 de setembro de 2016)</p>
<p>Lanche (16h-16h30)</p>	<p>Depois desta sessão, o grupo foi lanchar ao refeitório. (Excerto do Registo Diário nº10, 10 de outubro de 2016)</p>

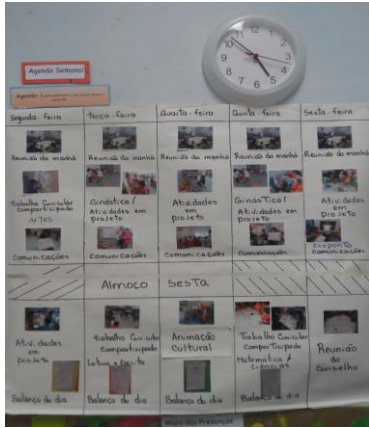
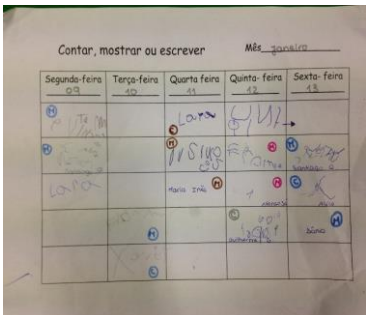

<p>Atividades extracurriculares (a partir das 16h30)</p>	<p>Já depois das 16h, regressámos à sala (...) Pouco tempo depois, percebemos que não iria haver aula de ballet, que será reposta na segunda-feira. (Excerto do Registo Diário nº41, 23 de novembro de 2016)</p>
<p>Exceção: atividade extracurricular de Música (15h50)</p>	<p>Às 15h50 quase todo o grupo se dirigiu para a sessão de música (reposição da aula da semana passada) e aqueles que não têm música ficaram na sala 3 e foram lanchar com eles. (Excerto do Registo Diário nº39, 21 de novembro de 2016)</p>




ANEXO K – INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM

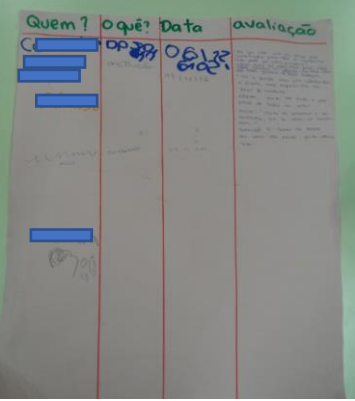
Tabela K1

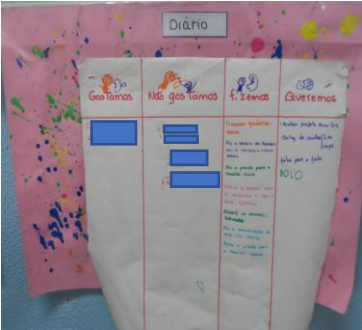
Instrumentos de pilotagem


Momentos da Rotina	Instrumentos de pilotagem	Descrição
<p>Manhã 9h15 – 11h</p>	<p>Mapa das presenças</p> 	<p>As crianças marcam a sua presença quando chegam à sala, com uma bola verde. Todas as que cheguem após o início da reunião da manhã, fazem-no no início das atividades da manhã. Uma criança (por semana) fica responsável por apoiar o grupo na marcação das presenças, por marcar as faltas, com bolas vermelhas, e por fazer a contagem das crianças presentes.</p>
<p>Reunião da manhã Balanço do Dia</p>	<p>Plano do Dia</p> 	<p>Durante a reunião da manhã, realiza-se o Plano do Dia. O grupo discute e a educadora regista: o dia, o mês, o ano e o dia da semana, o que há para fazer e quem faz.</p> <p>No balanço do dia, realizado antes do lanche, o grupo procede à avaliação do Plano do Dia, identificando se as atividades foram cumpridas (bola verde), foram iniciadas mas não terminadas (bola amarela) ou se não chegaram a ser iniciadas (bola vermelha). A avaliação é registada pelo Presidente ou o Assistente, com o apoio dos adultos.</p>

<p>Reunião da manhã</p>	<p style="text-align: center;">Agenda Semanal</p> 	<p>A Agenda Semanal organiza a vida do grupo durante a semana, indicando quais os tempos dedicados a cada tipo de atividade, atividades em projeto, trabalho curricular compartilhado, animação cultural ou reuniões de grupo. Recorre-se a ela durante a realização do Plano do Dia.</p>
<p>Reunião da manhã</p>	<p style="text-align: center;">Mapa "Contar, mostrar, escrever"</p> 	<p>As crianças inscrevem-se, quando chegam à sala, para contar ou mostrar algo. As partilhas são realizadas no final da reunião da manhã, no momento do "Contar, mostrar, escrever". A partir das partilhas que fazem, as crianças podem escrever textos com o apoio dos adultos.</p>
<p>Reunião da manhã (Segunda-feira)</p>	<p style="text-align: center;">Mapa das tarefas</p> 	<p>No início de cada semana, faz-se a distribuição das tarefas pelas crianças do grupo. A educadora preenche o instrumento de acordo com as negociações feitas com o grupo. A educadora tenta mediar as decisões tentando evitar que sejam sempre as mesmas crianças a assumir as tarefas. Antes disso, avaliam em conjunto o cumprimento ou não das tarefas na semana anterior, utilizando o código de cores vermelho, amarelo e verde.</p>

<p>Após a reunião da manhã</p>	<p>Mapa do tempo</p> 	<p>Todos os dias, após a reunião da manhã, a criança responsável pelo preenchimento do Mapa do Tempo nessa semana, verifica o estado do tempo e representa-o através de desenho.</p>
<p>Após a reunião da manhã</p>	<p>Calendário</p> 	<p>A criança responsável pelo preenchimento do Calendário, nessa semana, após a reunião da manhã, faz um círculo à volta do dia atual. Assinam-se os eventos do grupo (aniversários, comunicações de projetos, festividades) no calendário. Os fins-de-semana e feriados são representados pelo desenho de uma casa.</p>
<p>Mapa das atividades</p>	<p>Mapa de Atividades</p> 	<p>As crianças inscrevem-se no Mapa das Atividades consoante a atividade que desejam completar. O instrumento expõe as diferentes atividades que podem ser concretizadas, nas diversas áreas da sala. Não se faz ainda distinção entre bola aberta ou fechada pela recente introdução do instrumento na rotina. As bolas são desenhadas com a caneta da cor acordada para o mês.</p>

<p>Tempo das comunicações</p>	<p>Mapa das Comunicações</p> 	<p>As crianças inscrevem-se no Mapa das Comunicações, indicando o seu nome, o tipo de trabalho que desejam apresentar e a data. Podem fazê-lo ao longo de todo o dia – se se inscreverem de manhã, comunicarão no final dessa manhã; caso o façam durante a tarde, a sua comunicação ocorre no final da manhã seguinte. No momento das comunicações preenche-se a coluna da Avaliação, com o que a criança e o grupo dizem acerca do trabalho apresentado.</p>
-------------------------------	--	--

<p>Ao longo do dia</p> <p>Reunião do Conselho (Final da semana – Sexta-feira à tarde)</p>	<p style="text-align: center;">Diário</p> 	<p>No Diário, existem quatro colunas – “Gostámos”, “Não gostámos”, “Fizemos” e “Queremos”. As crianças podem inscrever-se sempre que desejam no Diário ao longo do dia, pedindo ajuda, se necessário, aos adultos ou aos pares.</p> <p>No final da semana, na Reunião do Conselho, lê-se o Diário, para se resolverem em cooperação as questões levantadas. Esta discussão origina as regras da sala, construídas a partir das reais necessidades do grupo.</p> <p>Faz-se igualmente a avaliação dos itens indicados na coluna “Queremos”.</p>
---	--	--

<p>Na Reunião do Conselho</p>	<p style="text-align: center;">Regras do grupo</p> 	<p>As regras do grupo são construídas por todo o grupo, no momento da Reunião do Conselho, sempre que se verifique necessário. Partem das vivências do grupo e têm a função de auxiliar as crianças a definirem quais as atitudes adequadas na vida em conjunto. São escritas na forma positiva.</p>
-------------------------------	--	--

ANEXO L – INFORMAÇÕES SOBRE O GRUPO

Tabela L1

Idades das crianças do grupo (à data de 31 de outubro de 2016)

Idades das crianças	Nº de crianças
2	2
3	10
4	8
5	2

Tabela L2

Irmãos das crianças do grupo (à data de 31 de outubro de 2016)

Irmãos	Nº de crianças	
0	11	
1	8	3 na escola
2	2	
3 ou mais	1	

Tabela L3

Percurso institucional das crianças do grupo

Anos na instituição	Nº de crianças
2	4
3	5
4	11
5	1

Tabela L4

Outras informações sobre as crianças do grupo

Outras informações	Nº de crianças
Vive no bairro	11
Família nuclear	15
Família nuclear alargada	1
Família monoparental	1
Família monoparental alargada	2
1 dos pais desempregado	5

ANEXO M – SUMÁRIO DAS INTENÇÕES E OBJETIVOS PARA A AÇÃO

Tabela M1

Intenções e objetivos para a ação

	Caracterização	Intenções	Objetivos
Crianças	Diferenças no nível de participação das crianças na vida do grupo.	Estimular a participação de todas as crianças na dinâmica da sala.	Mediar e facilitar as intervenções e interações das crianças.
			Organizar atividades estruturadas acessíveis a todas as crianças.
	Modelo pedagógico MEM	Incentivar a cooperação entre as crianças.	Incentivar a criação de parcerias entre as crianças.
	Necessidade de construir um sentimento de grupo		Promover valores de entreajuda, partilha e respeito.
	Emergência de inúmeros conflitos entre as crianças Necessidade de intervenção do adulto	Contribuir para a crescente capacidade de resolução autónoma dos conflitos.	Mediar a resolução de conflitos.
			Promover as discussões em grande grupo acerca dos conflitos.
	Falta de apropriação dos instrumentos de	Promover a apropriação, por	Apoiar o preenchimento dos instrumentos.

	pilotagem, por parte do grupo	parte das crianças, dos instrumentos de pilotagem.	Alertar o grupo para a função dos instrumentos.
Famílias	Envolvimento das famílias na vida da instituição	Envolver as famílias na vida do grupo.	Partilhar com as famílias as vivências das crianças no JI.
	Necessidade de dar continuidade ao trabalho da equipa		Acolher as famílias na sala.
			Interagir com as famílias nos eventos festivos.
Equipa	Necessidade de integração na equipa	Participar, a par da equipa, nos eventos e atividades organizadas a nível do equipamento.	Conhecer a dinâmica da equipa (valores, normas, ...) e os seus membros.
	Existência de diversos eventos organizados por toda a equipa		Colaborar com a equipa.

ANEXO N – PROJETO “COMO COMUNICAMOS COM PESSOAS SURDAS?”



PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PROJETO “COMO COMUNICAMOS COM PESSOAS SURDAS?”

Catarina Ramos

(N.º 2015201)

Joana Conceição

(N.º 2015121)

Trabalho apresentado no âmbito da Unidade Curricular
Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce
2.º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar
Docentes: Clarisse Nunes e Marina Fuertes

2016-2017

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do contexto educativo e identificação da situação.....	3
3. Apresentação do plano de intervenção.....	7
3.1. Fundamentação do plano de intervenção.....	9
3.2. Avaliação.....	12
4. Resultados da implementação do plano.....	13
5. Reflexão.....	15
Referências bibliográficas.....	18

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos definidos na ótica da criança e na ótica da comunidade.....	7
Tabela 2. Plano de intervenção.....	8
Tabela 3. Síntese da avaliação dos objetivos do plano de intervenção.....	12
Tabela 4. Síntese da avaliação das intencionalidades do plano de intervenção.....	12

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CERCI	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MEM	Movimento da Escola Moderna
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

A infância apresenta-se como um período de amplo desenvolvimento da criança, durante o qual a educação pré-escolar desempenha um papel fundamental. Assim, concordando com Vala (2012), “a função do ensino pré-escolar é levar a criança a obter experiências e informações que enriqueçam o seu conhecimento” (p.5-6).

Deste modo, e tendo em conta os objetivos do presente trabalho, apresenta-se este documento no âmbito da Unidade Curricular Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no qual se delinea um plano de intervenção, concretizado com as crianças em contexto real, que consideramos ter contribuído largamente para aumentar a experiência das crianças que nele foram incluídas, assim como de toda a comunidade escolar.

O plano, influenciado amplamente pelas características de âmbito organizacional e pedagógico do contexto, foi concretizado de acordo com a abordagem metodológica de trabalho por projeto, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citados por Vasconcelos, 2011, p.10).

No entanto, dadas as condicionantes vividas na organização educativa e as exigências da Unidade Curricular, foi necessário pensar-se previamente num plano de intervenção, considerando-se a importância da planificação antecipada dos diversos momentos de trabalho, como modo de definir

possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (Zabalza, 1997, p.48).

Ainda assim, acreditamos na importância de garantir oportunidades de participação real a todos os envolvidos e, por isso, promovemos a construção conjunta do plano, já que a “a organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente . . . através de uma organização cooperativa do trabalho” (Folque, 1999, p.6). Como tal, privilegámos uma reflexão constante sobre as atividades, ao longo da

implementação do plano no contexto, em parceria com as crianças e a equipa, de modo a garantir a sua adequação e pertinência, no âmbito das características do ambiente educativo em que se vive. Neste sentido, também a avaliação de todo o plano surge a partir de um processo conjunto, caracterizado pela participação de diversos intervenientes que contribuíram para a efetiva perceção do impacto do projeto na comunidade.

O presente documento está, então, organizado em quatro partes distintas: (i) caracterização do contexto e identificação da situação; (ii) descrição, fundamentada, do plano de intervenção construído, assim como respetiva planificação da avaliação; (iii) resultados da implementação do plano e (iv) reflexão sobre o processo vivido. Esta organização permite que o leitor compreenda todo o processo construído e vivido, bem como a sua influência no contexto, tanto nas crianças que participaram diretamente no projeto, como na restante comunidade, e igualmente no nosso crescimento enquanto educadoras de infância.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO

A organização educativa na qual se realiza a Prática Profissional Supervisionada (PPS) localiza-se num bairro de uma freguesia de Lisboa. Esta foi inaugurada em 2003 no âmbito de um programa de uma associação, criada em 1999 que tinha como objetivo a melhoria social do bairro. Pouco depois da sua inauguração a instituição foi considerada Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), colmatando assim uma lacuna no bairro, uma vez que até então a resposta social nas valências de creche e Jardim de Infância (JI) era deficitária, deixando as necessidades de muitas famílias sem resposta. Como tal, é possível compreender a importância, para toda a população do bairro, da constituição desta instituição que assume assim uma responsabilidade social. O espírito de grupo e sentido de comunidade é algo, então, bastante presente neste bairro, onde todos se conhecem, ajudam e partilham experiências. Atualmente, a instituição não serve apenas as crianças do bairro e da freguesia mas também de outras limítrofes. Existem muitas famílias que, em tempos já viveram no bairro, mas que atualmente mudaram de residência mas mantêm as crianças neste ambiente em que a IPSS se integra. Para nós, enquanto futuras educadoras parece-nos fundamental que o educador compreenda a complexidade do meio envolvente, para apoiar o desenvolvimento da criança, uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio”, (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.21).

Importa destacar o modelo pedagógico implementado na instituição – Movimento da Escola Moderna (MEM) -, que tem características muito específicas que importam referir nesta caracterização, uma vez que afetam diretamente toda a prática tanto dos profissionais como das estagiárias. Uma das grandes finalidades do MEM, apresentadas por Folque (2014) é a iniciação a práticas democráticas que “consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (p.51). É assim dada especial importância à formação pessoal e social da criança, enquanto membro informado e ativo na sociedade que apoia e respeita o outro. É por isso que, ao analisar os pressupostos teóricos do MEM, se pode constatar que é dada especial relevância à área da formação pessoal e social, que tem uma “natureza transversal curricular e o seu papel

crucial como suporte do resto do currículo” (Roberts, 2004, p.144) e, assim, sustenta toda a formação da criança.

Todos os adultos que contactam diariamente com as crianças no contexto educativo desempenham um papel importante na organização da instituição e na vida das crianças. A equipa da instituição é maioritariamente jovem e exclusivamente do sexo feminino. É constituída por 1 diretora e 1 assistente social, 7 educadoras (das quais 2 são coordenadoras) e 11 Auxiliares de Ação Educativa (AAE), 2 administrativas, 1 cozinheira e 3 ajudantes de cozinha. Existem ainda três estagiárias de uma Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades (CERCI) que auxiliam as salas, sempre com vista ao bom funcionamento da instituição, em prol das crianças. Todos contactam com as crianças, com maior ou menor frequência, tendo em conta que as características físicas do equipamento também o permitem.

Importa, neste contexto, destacar que uma das AAE da instituição, integrada na valência de creche, é surda - a P. De acordo com Nunes, Saia, Silva e Mimessi (2015):

A surdez é uma alteração no sistema auditivo e/ou nas vias auditivas que reduz ou impede o acesso aos estímulos sonoros. Tal alteração dependerá da localização da perda (ouvido médio, interno, unilateral, bilateral etc.); do momento da perda (antes ou depois da aquisição da linguagem, o que recebe o nome de surdez pré ou pós-linguística); e da intensidade da perda (leve, moderada, severa ou profunda). (p.538)

Ainda assim, a P. desempenha diversas funções, tanto a nível do equipamento, como a nível de sala, apoiando as crianças, tal como as suas colegas. Claramente, tendo em conta esta sua característica, a P. não utiliza a expressão oral para comunicar, sendo que com a maioria das pessoas da instituição (adultos e crianças) recorre a gestos/mímica para se expressar. Apenas com a assistente social, a M., a P. comunica utilizando a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Considerando que não existem, nas salas em que nos encontramos a realizar a PPS, crianças com NEE e tendo em conta esta característica do contexto, optámos por realizar o plano de intervenção sobre “*a comunicação com pessoas surdas*” e centrá-lo assim na comunidade, e não só numa criança nem apenas numa família.

Esta temática parece-nos especialmente relevante, uma vez que a P., apesar de ser AAE da valência de creche, contacta diariamente com as crianças de JI, principalmente no momento do acolhimento, antes da chegada das educadoras de JI, às 9:00, e foi AAE na sala de berçário de algumas das crianças com atualmente 4 anos, com a educadora L.

Posto isto, pareceu-nos que o mais adequado seria implementar o plano num período do dia (das 14:30 às 15:30, aproximadamente) em que algumas crianças das 3 salas de JI estão juntas. Estas são as crianças mais velhas (finalistas, de 5 anos, e algumas de 4 anos, que já não dormem) que realizam atividades propostas pelas educadoras que incidem na área da formação pessoal e social. O facto de algumas destas crianças estarem prestes a sair da instituição em questão para novos contextos, aquando da sua entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pareceu-nos outra das fortes razões para a implementação do plano nestes moldes, pois consideramos que é papel do educador/professor sensibilizar as crianças/alunos para as diferenças (Correia, Rodrigues, Martins, Santos & Ferreira, 2013). Sendo nós duas estagiárias, nunca equacionámos implementar o projeto apenas numa das salas nem nas duas salas separadamente. Consideramos que, ao realizá-lo com o grupo de crianças definido anteriormente, o projeto teria um impacto maior nas mesmas, pois a temática é mais adequada e significativa para estas idades do que para as crianças de 3 anos. Para além deste aspeto, apontamos como uma mais-valia o facto de as crianças desenvolverem atividades com outras crianças que não fazem parte do seu grupo, partilhando conhecimentos e opiniões com outras que habitualmente não fazem.

A UNESCO (2003), citada por Freire (2008), aponta a inclusão como “um direito fundamental e, enquanto direito fundamental, não pode ser negado a nenhum grupo social” (p.8), pelo que nos parece relevante perceber se a P. está incluída ou não no contexto. Pela experiência que temos na instituição, consideramos que a P. está visivelmente incluída do ponto de vista da equipa, isto é, todos os adultos a encaram como uma colega de trabalho capaz de desempenhar as suas funções e esforçam-se para comunicar com ela, apesar de quase nenhum elemento da equipa saber LGP, recorrendo assim a gestos/mímica, na maioria das vezes.

“A Mó., durante a sua hora de almoço cruzou-se com a P. no corredor. A Mó. não utiliza a LGP para comunicar com a P., recorrendo assim a gestos, expressões faciais e a movimentos labiais

mais lentos. A P. compreende perfeitamente que a M^ó. lhe está a perguntar sobre a filha que estava doente, responde recorrendo a gestos, mantendo assim um diálogo.”

Nota de campo, 15 de dezembro de 2016, área das refeições dos adultos

Já do ponto de vista das crianças, consideramos que a inclusão de P, se torna mais difícil, especialmente no que às crianças de JI diz respeito, uma vez que estas muitas vezes evitam dirigir-se à P., por terem algumas dificuldades em comunicar com ela:

“A P. e a Me. estão no acolhimento. O D. (5 anos) precisa de apoio de um adulto para resolver um conflito. A Me. estava a receber uma criança e a P. estava disponível, contudo o D. optou por esperar que a Me. acabasse o que estava a fazer para posteriormente o ajudar.”

Nota de campo, 15 de novembro de 2016, sala 3 de JI.

Notamos então que existe uma necessidade real de: (i) as crianças compreenderem a razão pela qual a P. não usa a expressão oral para comunicar, nem compreende o que lhe dizem; (ii) as crianças compreenderem que podem comunicar com a P., de forma adequada; (iii) as crianças aprenderem como comunicar com a P. Só assim, a nosso ver, será possível encarar a inclusão da P. no contexto como sendo realmente efetiva, pois consideramos que “a inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico” (Silva, 2011, p.122).

É relevante que o educador de infância esteja consciente da importância de intervir com a comunidade, partindo, tal como refere Latas (2012), do contexto local para solucionar um problema que pode ser global, ou seja, neste caso, o problema será a dificuldade das crianças em comunicar com a P., que poderá ser alargado ao contexto global quando pensamos todas as pessoas surdas que as crianças podem encontrar na sua vida.

Estando conscientes das características deste contexto e da inclusão da P., parece-nos fundamental considerar este um plano com incidência na comunidade, pois é efetivamente um «projeto da comunidade e para a comunidade», por várias razões: a P. faz parte da comunidade, as crianças que realizam o projeto são parte da comunidade e as mesmas pretendem divulgá-lo junto da comunidade, através de cartazes e exposições orais às outras crianças.

3. APRESENTAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Apresenta-se agora o plano de intervenção pensado a partir das características e possibilidades do contexto concretizado com o grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade que não dorme a sesta e que se reúne todos os dias durante o tempo da sesta das restantes crianças. Considerando a abrangência do plano não só a este grupo de crianças, mas igualmente a todas as crianças de JI e restante comunidade escolar, definiram-se as seguintes intencionalidades:

1. Despertar a atenção das crianças para a existência de pessoas que utilizam outras formas de comunicação;
2. Incentivar as crianças a encontrar estratégias de comunicação adequadas ao interlocutor;
3. Criar oportunidades para as crianças conhecerem diferentes modos de comunicação;
4. Incentivar a comunidade a utilizar estratégias de comunicação adequadas ao interlocutor;
5. Criar oportunidades para a comunidade aprender diferentes modos de comunicação.

Através da implementação do plano de intervenção no contexto da PPS e tendo em vista o alcance de todas estas intencionalidades, propõem-se objetivos perspectivados de duas óticas distintas - a das crianças do grupo do projeto e a da restante comunidade escolar - uma vez que ainda que, na sua maioria, as atividades do projeto sejam desenvolvidas diretamente com as crianças do grupo, pretende-se que os seus resultados tenham impacto em toda a comunidade, isto é, equipa educativa, outras crianças e famílias.

Tabela 1

Objetivos definidos na ótica da criança e na ótica da comunidade

ÓTICA DA CRIANÇA	ÓTICA DA COMUNIDADE
Reconhecer que existem pessoas com as quais se tem de comunicar de formas diferentes	Aprender algumas palavras/expressões em LGP
Conhecer curiosidades do quotidiano dos surdos	Utilizar palavras/expressões em LGP para comunicar com a P.
Conhecer diferentes modos de comunicação	
Aprender algumas palavras/expressões em LGP	
Partilhar com a comunidade educativa (outras crianças, equipa e famílias) alguns conhecimentos sobre a LGP	

Utilizar palavras/expressões em LGP para comunicar com a P.	
---	--

Após a formulação das intencionalidades e objetivos do trabalho foi traçado um plano de intervenção, resumido na tabela seguinte (Tabela 2), na qual se expõem: (i) o grupo com o qual será concretizado; (ii) as diversas fases do projeto e uma pequena descrição das atividades a realizar para cada uma delas e (iii) a calendarização. Em cada fase foram realizadas planificações (Anexo A), onde são explicitadas as atividades a concretizar, os seus objetivos específicos, os recursos necessários, as estratégias a utilizar e os indicadores de avaliação.

Tabela 2

Plano de intervenção

COMO COMUNICAMOS COM PESSOAS SURDAS		
<u>Grupo:</u> Crianças de 4 e 5 anos do JI (que não dormem a sesta)		
<u>Onde:</u> Sala 2 JI		
Fases do trabalho	Descrição/observações	Calendarização
1ª FASE – Situação desencadeadora	- Visualização de um videoclip com interpretação da canção em língua gestual portuguesa (LGP) (Anexo B) - Conversa sobre a LGP (Anexo C) - Conversa sobre casos de pessoas surdas (Anexo C) - Sugestão da visita da P	24/11
2ª FASE - Construção do Guião	- Construção de um guião com perguntas e curiosidades para colocar à P (Anexo D) - Construção do convite à P	25/11
3ª FASE – Questões e curiosidades	- Entrevista à P., com as crianças. Foi realizada com um intérprete de LGP para facilitar comunicação (M.) - Ilustração das respostas (Anexo E)	28/11
4ª FASE – Aprendizagem de LGP	- Construção de uma lista de palavras/expressões para aprender em LGP (Anexo F)	5/12

	- Aprendizagem de palavras/expressões em LGP	
5ª FASE – Partilha das aprendizagens nas respetivas salas	- Fotografias às crianças enquanto estas produzem palavras/expressões em LGP (Anexo G) - Partilha, por parte do grupo do projeto, de palavras/expressões em LGP com as crianças das suas salas; - Introdução da caixa de palavras/expressões em LGP	
6ª FASE – Divulgação e Avaliação	- Construção e afixação (área comum) de um cartaz com as aprendizagens resultantes do projeto (Anexo H) - Avaliação do projeto com as crianças e comunidade	7 e 9/12

3.1. Fundamentação do plano de intervenção

O plano de intervenção foi pensado de modo a ir ao encontro dos valores preconizados pela instituição e com o tipo de atividades realizadas pelas crianças. Além disso, foi necessário refletir sobre os aspetos relativos ao desenvolvimento típico das crianças com idades entre os 4 e os 5 anos para garantir a adequação das tarefas às competências e interesses do grupo.

Primeiro que tudo, pareceu-nos crucial, dado que o projeto não surgiu diretamente das crianças, recorrer a um meio que as motivasse a envolver-se e participar ativamente nas atividades propostas. Como é sabido, “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011, p.15), que emergem, como afirma Pires (1994), dos interesses, das necessidades ou das experiências das crianças. Por este motivo, decidimos recorrer a um videoclip de uma música (que tem uma versão em LGP) de que a maioria das crianças gosta (“Agir - Makeup”) para servir de promotor da sua curiosidade e conseqüente interesse.

A inclusão da P. na concretização do projeto com as crianças foi nossa estratégia pois proporciona inúmeros benefícios, não só ao nível da aprendizagem, mas igualmente ao nível da inclusão da P., tal como afirma Silva (2011, referindo Charlot, 1976, 2003; Knowles, 1990):

Esta estratégia, porque respeita princípios ... tais como as ... a articulação com a sua prática quotidiana, a sua experiência, excelente ponto de partida para situações de aprendizagem, a sua inserção em projetos ou realidades que lhes dizem respeito, bem como as suas necessidades, facilita o equacionamento de muitas questões sobre a inclusão... (p.126).

Ainda que fosse possível apresentar vídeos às crianças que demonstram a experiência de pessoas surdas ou proceder à utilização de aplicações em dispositivos móveis do nosso conhecimento como *Spread the Sign*, para as levar a aprender palavras e expressões em LGP, esta possibilidade de as confrontar com um caso real, integrado no seu contexto diário, enriquece, sem dúvida, o projeto e as suas aprendizagens.

Relativamente ao conjunto de aprendizagens, por parte das crianças, que são promovidas com a participação direta da P. no projeto, destacam-se a redução do medo relativo às diferenças humanas, o desenvolvimento de princípios pessoais (Staub & Peck, 1994/1995), a aprendizagem de comportamentos altruístas e a observação de indivíduos bem-sucedidos em diversos domínios, apesar das suas dificuldades (Traduzido e adaptado de Wolery & Wilbers, 1994, por Brandão & Ferreira, 2013).

Na segunda fase do projeto, as crianças construíram uma lista de questões e curiosidades para colocar à P., como: “Porque falas assim?”, “Porque não ouves?”, “Gostas de música? E de dançar?”, “Como sabes que o sino da igreja está a tocar?”, entre outras. (Anexo D). Já na fase seguinte, as crianças ilustraram as respostas às questões por um variado número de motivos. Primeiro que tudo, este registo em desenho vai ao encontro daquilo que é, habitualmente, concretizado nas diversas salas de JI - as crianças fazem, com frequência, os registos, através do desenho, das suas experiências, vivências e aprendizagens, de modo a consolidarem os novos conhecimentos. Em segundo lugar, o desenho surge como um dos modos de expressão simbólica e comunicação da criança, tal como refere Sarmiento (2006). Especialmente para estas crianças cujas representações gráficas são perceptíveis, o desenho “comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer” (Sarmiento, 2006, p.2), o que permite que elas possam, autonomamente, consultar as

informações obtidas, sempre que desejem, sem depender da disponibilidade do adulto para as apoiar.

Para alargar os conhecimentos a toda a comunidade valorizamos a partilha das aprendizagens a todas as salas de JI, evitando que o projeto e as possíveis transformações por ele provocadas se limitem ao grupo imediato de trabalho. Tal como referido por Serralha (2015), é assim que se constroem efetivas “comunidades de aprendizagem” (p.10) nas quais, é partilhada a responsabilidade pela aprendizagem (Folque, 2014). Aliás, esta vontade de comunicar os resultados e o processo vivido durante o projeto advém, essencialmente, das experiências vividas no contexto, em que ocorrem regularmente momentos de comunicação entre crianças, pelo que fazia todo o sentido promover esta partilha.

A construção e inserção das caixas de palavras/expressões de LGP, nas várias salas de JI pretende facilitar a comunicação do projeto em cada sala, pelas crianças que realizaram o trabalho de projeto e, mais do que isso, permitir que as crianças que assistem à comunicação do projeto possam, não só conhecer as experiências dos colegas, mas igualmente vivenciá-las de certa forma e recorrer às mesmas para comunicar com a P. Deste modo, as crianças não terão de deslocar-se à área comum, onde irá estar o cartaz de divulgação (nem seria possível), sempre que necessitarem. Considerámos também o facto de, num futuro próximo, este cartaz ser retirado daquele placard e, sem os cartões em cada sala significaria o término no acesso das crianças às palavras/expressões. Assim, julgamos que este é um bom meio para motivar a comunicação com a P. através da LGP – habitualmente, nos momentos em que as crianças encontram a P., estão, juntamente com ela, numa das salas de JI. Tal como afirmam Hohmann & Weikart, (2011), o facto de os objetos estarem acessíveis às crianças, permite que elas os manipulem, utilizando-os no seu dia-a-dia, em vez de se tornarem modelos de exibição.

Na fase de Divulgação, será construído um cartaz que incluirá informações recolhidas ao longo do projeto, em momentos de diálogo com a P., nomeadamente as respostas às questões colocadas pelo grupo e a ilustração das palavras/expressões aprendidas em LGP, com fotografias das crianças a efetuarem os gestos associados. Assim, e após ser afixado na área comum da instituição, o cartaz servirá de veículo de transmissão

das aprendizagens, constituindo-se como um dos instrumentos fulcrais para alargar o alcance do projeto a toda a comunidade. É fundamental para assegurar que o projeto é, verdadeiramente, da comunidade e para a comunidade, o elo que permite a inclusão de todos, já que, tal como refere Correia (2013), “onde impere a filosofia da inclusão, parece haver uma interligação entre todos os envolvidos” (p.33).

A construção deste plano de intervenção permite, acima de tudo, pensar nas atividades, nas estratégias, nos recursos, na calendarização e na articulação com a equipa, de modo a prever obstáculos e reorganizar a prática, assumindo-se como essencial à prática do educador de infância.

3.2. Avaliação

A avaliação é descrita por Portugal (2012) como “indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades, sendo crucial a todo o planeamento e processo de melhoria” (p.596-597). Assim, identificam-se dois tipos de avaliação deste projeto: (i) avaliação dos objetivos quer na ótica das crianças, quer na ótica da comunidade e (ii) avaliação geral do projeto de intervenção, sintetizados nas Tabelas 3 e 4. Consideramos “os momentos de planeamento e avaliação como fazendo parte do processo de aprendizagem” (Niza, 1992, 1996, 1998, referido por Folque, 2014, p.54), pelo que pretendemos que tanto as crianças como a comunidade participem neste processo de avaliação, plano explicitado em anexo (Anexo I).

Tabela 3

Síntese da avaliação dos objetivos do plano de intervenção

	Objetivos na ótica das crianças	Objetivos na ótica da comunidade
Técnicas de recolha de dados	Vídeos Avaliação das atividades (Anexo A) Lista das questões a colocar à P. (Anexo D) Produções das crianças (Anexo E)	Entrevista à P. (Anexo J) Questionários (Anexo K)

	Entrevista à P. (Anexo J)	
--	---------------------------	--

Tabela 4

Síntese da avaliação das intencionalidades do plano de intervenção

	Quem avalia		
	Crianças	Comunidade	P.
Como avalia	Diálogo sobre o projeto: - O que gostaram mais do projeto? - O que gostaram menos no projeto? - O que mudariam no projeto? - Acharam importante realizar este projeto? - Conseguem comunicar melhor com a P. Porquê?	Questionário (Anexo K)	Entrevista (Anexo J)

4. RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO

Após a implementação e avaliação do plano de intervenção traçado e apresentado anteriormente, torna-se especialmente relevante realizarmos uma avaliação do mesmo. Concordamos com Linfield, Warwicck e Parker (2008) citados por Coelho e Chélinho (2012), quando apontam que deve ser realizada, pelo educador, uma “avaliação da aprendizagem, uma avaliação para a aprendizagem” (p.123). Compreendemos a importância de avaliar todo o processo de implementação do plano não só para analisar as aprendizagens das crianças, mas também para compreender o impacto que este teve e, principalmente que aspetos foram mais ou menos positivos, isto é, se os objetivos do plano traçado por nós foram alcançados.

Pretendemos avaliar tanto os objetivos definidos no plano como a implementação do mesmo, nas diferentes óticas na qual o mesmo se enquadra, tal como referido anteriormente em 2.2. Optámos por dividi-los para que, por um lado, nós enquanto profissionais avaliemos os objetivos do plano (cumprimento ou não dos mesmos) e, por outro lado, os intervenientes – crianças e comunidade – avaliem o plano construído e concebido por nós. Os resultados de todo o processo de avaliação são apresentados em anexo (Anexo L).

Importa referir que todo o plano traçado foi cumprido, contudo a calendarização das sessões foi alterada, por condicionantes do contexto. Esta alteração trouxe alguns constrangimentos à implementação do plano, nomeadamente no que às fases finais diz respeito. Contudo, tais constrangimentos não podiam ser contornados, e são compreensíveis tendo em conta a movimentação de recursos humanos necessária para a realização de algumas fases do projeto.

As técnicas para recolha e análise de dados utilizadas foram variadas, como apresentado na supracitada Tabela 3, e tudo o que foi inicialmente previsto foi concretizado. Porém a entrevista concebida inicialmente para avaliar o projeto e o impacto na vida da P. não foi realizada tal como planeado. Era nossa intenção que a P. respondesse à entrevista por escrito, contudo constatámos que não se sentia confortável com a utilização do código escrito. Posto isto, acordámos que seria mais favorável a realização da entrevista presencialmente: tentaríamos colocar as perguntas, em LGP (com alguns dos

conhecimentos que um dos elementos do grupo tem de LGP e mímica) e escrever as respostas. Aquando deste encontro, rapidamente percebemos que a realização de uma entrevista efetiva seria bastante difícil, pelo que esta se tornou numa conversa informal. As perguntas inicialmente construídas não foram todas colocadas e/ou respondidas pelo que não podemos realizar uma transcrição real do que foi referido pela P. Apresentamos assim o registo escrito que fizemos da conversa (Anexo M), no qual vemos respondidas algumas questões da entrevista, opiniões da P, pontos relevantes para a avaliação do plano.

Parece-nos, depois de avaliarmos os objetivos na ótica, quer das crianças, quer da comunidade, e de conhecermos a avaliação por parte desses intervenientes, sobre o projeto, que todas as intencionalidades da implementação do projeto foram atingidas – as crianças do grupo de trabalho estão agora, mais do que nunca, despertadas para a existência de pessoas que utilizam outras formas de comunicação, já que foram, sem dúvida, criadas oportunidades para que elas pudessem conhecer outros modos de comunicar.

Também fomos capazes, através da implementação do projeto, de criar oportunidades para que a comunidade aprendesse diferentes modos de comunicação, particularmente a LGP. Ainda que a concretização do projeto pareça não ter sido suficiente para incentivar as crianças e a maior parte da comunidade a alterar o modo de comunicar com a P., teve claramente impacto na relação da comunidade com a P., uma vez que levou a que alguns elementos da equipa utilizem, agora, palavras e expressões em LGP para melhorar a sua comunicação com a P. e aumentou a interação das crianças com ela.

5. REFLEXÃO

Ao refletirem cuidada e sistematicamente “os profissionais constroem e reconstroem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional” (Alarcão, 2002, p.219), pelo que se torna especialmente relevante refletirmos sobre o plano de intervenção, a implementação do mesmo e, principalmente a nossa postura profissional. Só assim, ao refletirmos sobre estes aspetos, podemos constatar o que de mais positivo realizámos e as principais dificuldades, para no futuro sermos capazes de adequar a nossa prática em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

À partida, uma das dificuldades que sentimos foi o facto de nenhuma de nós ter nas suas salas crianças com NEE com as quais conseguíssemos delinear e implementar um plano de intervenção de acordo com os objetivos da UC. Após analisarmos o contexto conseguimos rapidamente contornar esta dificuldade, realizar um projeto pertinente e com impacto positivo.

Outro dos pontos que consideramos muito enriquecedor para a nossa construção profissional foi o facto de termos tido a oportunidade, com este projeto, de contactar diretamente com crianças dos 3 grupos. Apesar de este contacto já acontecer diariamente em momentos como o recreio, a higiene ou o almoço, este contacto permitiu-nos conhecer melhor cada criança (das participantes). Esta intervenção permitiu-nos também ter uma nova experiência de gestão do grande grupo, em conjunto com outra pessoa, pois consideramos que é bastante diferente gerir uma atividade sozinha, com o apoio da equipa claro, do que partilhar esta gestão ativa com outro elemento, o que também ilustra o trabalho de equipa que procurámos realizar durante todo o processo.

A possibilidade de ter uma experiência direta com a LGP e com uma pessoa surda foi muito enriquecedor para nós, contribuindo para a nossa construção profissional e pessoal. Possivelmente, caso não fosse a necessidade efetiva de realizar este plano de intervenção não teríamos realizado este projeto pelo que não contactaríamos tão diretamente com a P.

Apesar de as duas termos já tido contacto com pessoas surdas, esta experiência veio reforçar tudo o que defendíamos sobre a inclusão destas pessoas na sociedade. Toda a partilha da P. com as crianças deu especial sentido ao projeto e teve impacto, a nosso ver,

tanto na P. como nas crianças. No que a nós diz respeito, sentimos efetivamente que, ao longo do projeto conseguimos estabelecer uma relação de proximidade com a P., muito para além daquela que tínhamos antes do projeto. Ainda que inicialmente tenham surgido dois aparentes constrangimentos, por um lado, é uma AAE que não trabalha diretamente connosco, por estar na valência de creche e, por outro lado, não comunica como nós, fomos capazes, em cooperação, de os ultrapassar. A conversa que tivemos aquando da entrevista com a P. foi um dos pontos mais positivos para nós, pois tivemos oportunidade de estabelecer um diálogo, utilizando os recursos que temos ao nosso dispor (o facto de um dos elementos ter alguns conhecimentos de LGP, a mímica e o código escrito). Este momento foi muito além daquele que havíamos planeado inicialmente: ficámos a conhecer melhor um pouco da história de vida da P., algumas dificuldades que enfrentou durante a escolaridade, alguns constrangimentos da sociedade perante a surdez, entre outros. Respondeu-nos a algumas curiosidades e ensinou-nos novas expressões em LGP, o que foi ainda mais enriquecedor para nós. Neste momento conseguimos sentir efetivamente o impacto que este projeto teve na P. e o significado que teve para ela este nosso esforço por comunicar com ela e transmitir isso às crianças e comunidade.

Para nós, foi inspirador perceber que uma pessoa surda, ainda que com algumas limitações na interação com as crianças, consegue trabalhar num contexto educativo. Notamos que a inclusão pode ser real e verdadeira. A P. não é apenas integrada no contexto é, efetivamente, incluída. Perceber que este contexto valoriza não só a inclusão de todas as crianças mas também dos adultos, é uma mais-valia e um grande exemplo que influencia certamente a formação pessoal e social destas crianças.

As principais dificuldades que sentimos estiveram relacionadas com constrangimentos a nível organizacional. Todo o projeto foi aceite, valorizado, apoiado e reconhecido por toda a equipa, mas o facto de necessitarmos da presença da P. em alguns momentos implicou alterações nos recursos humanos, o que nem sempre era possível. Consideramos que este aspeto influenciou diretamente alguns aspetos do projeto, por exemplo: o facto de termos adiado algumas fases relativamente ao inicialmente planeado alterou a divulgação, e por conseguinte, a nosso ver, o impacto (observável até ao momento) na comunidade. Ainda assim, toda a equipa se organizou em prol da realização do projeto.

Mais do que um projeto para que as crianças aprendessem, este projeto contribuiu amplamente para a nossa construção profissional, enquanto futuras educadoras de infância. Conseguimos efetivamente comprovar que a inclusão é uma realidade possível e depende de todos nós e do modo como lidamos com as situações/caraterísticas específicas de cada contexto e criança. O trabalho de equipa é o meio mais eficaz para atingirmos resultados positivos na nossa prática, e tal foi evidente ao longo deste projeto. Por um lado, o trabalho de equipa de toda a instituição para garantir a presença da P. nas sessões com o projeto do projeto, por outro lado, a realização de um trabalho de intervenção em equipa e parceria, da nossa parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp.218-238). Porto: Porto Editora
- Brandão, M. T. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (4), 487-502.
- Coelho, A., & Chélinho, J. (2012). Concepções Educativas e Práticas de Avaliação - As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 115–132). Viseu: Psicosoma.
- Correia, L., Rodrigues, A., Martins, A., Santos, A. & Ferreira, R. (2013). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In L. Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2ª Ed) (pp.95-144). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In L. Correia (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2ª Ed) (pp. 33-42). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Folque, M. da A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista Da Educação*, XVI(1), 5–20.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latas, A.P. (2012). O Desenvolvimento local – Um argumento para uma educação mais inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva – Dos Conceitos às práticas de formação* (2.ª ed.) (pp.17-28). Lisboa: Instituto Piaget
- Nunes, S. S., Saia, A. L., Silva, L.J. & Mimessi, S.A. (2015). Surdez e educação: escolas

- inclusivas e/ou bilíngues? *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (3), 537-545.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Pires, J. (1994). Trabalho de projecto. *O Professor*, 40, 20–25.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-744.
- Roberts, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1ª Ed.) (pp. 144–160). Lisboa: Texto Editora.
- Serralha, F. (2015). Comunidades de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 3, 10–12.
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Silva, M. O. (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Staub, D. & Peck, C. A. (1994/1995). What are the Outcomes for Nondisabled Students?. *The Inclusive School*, 52 (4), 36-40.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (3ªed.). Rio Tinto: Asa.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Planificação das sessões.....	22
Anexo B – Análise dos vídeos.....	32
Anexo C – Ideias sobre a comunicação.....	33
Anexo D – Guião das questões colocadas à P.....	34
Anexo E – Produções das crianças.....	35
Anexo F – Lista de palavras/expressões a aprender em LGP.....	37
Anexo G – Fotografias das crianças a realizarem os gestos.....	38
Anexo H – Cartaz para divulgação do projeto.....	39
Anexo I – Quadro síntese da avaliação do plano de intervenção.....	40
Anexo J – Guião da entrevista à P.....	41
Anexo K – Questionário aplicado à equipa do estabelecimento.....	43
Anexo L – Avaliação do plano de intervenção.....	45
Anexo M – Registo escrito da conversa informal com a P.....	51
Anexo N – Avaliação do projeto por parte das crianças.....	52
Anexo O – Preparação do cartaz de divulgação.....	53

Anexo A – Planificações das sessões

PLANIFICAÇÕES DIÁRIAS DAS DIFERENTES FASES

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 24/11 – 1ª FASE		
<p>INTENCIONALIDADES DO EDUCADOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despertar a atenção das crianças para a existência de pessoas que utilizam outras formas de comunicação; - Incentivar as crianças a encontrar estratégias de comunicação adequadas ao interlocutor; - Criar oportunidades para as crianças conhecerem diferentes formas de comunicação. 	<p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador - Vídeo - Canetas - Tabelas construídas previamente 	
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que existem pessoas com as quais se tem de comunicar de formas diferentes; - Conhecer diferentes modos de comunicação. 		
DESCRICÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p style="text-align: center;">“Comunicação com pessoas surdas”</p> <p style="text-align: center;"><i>1ª fase – Situação desencadeadora</i></p> <p>Inicialmente as estagiárias começam por explicar que durante algum tempo serão as mesmas a assumir algumas atividades durante aquele período de trabalho.</p> <p>1ª ETAPA</p>	<p>Reunir o grande grupo à volta da mesa, como estão habituados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica diferenças entre os dois vídeos; ● Reconhece os gestos como LGP. ● Expõe casos em que necessite de adequar a comunicação.

<p>As estagiárias colocam o primeiro vídeo - Videoclip original da música “Makeup”, de Agir - , referindo que depois se irá realizar uma pequena discussão sobre o mesmo.</p> <p>Segue-se uma pequena discussão sobre o observado no vídeo. As estagiárias registam numa tabela construída previamente, na primeira coluna (Vídeo 1), as intervenções das crianças.</p> <p>2ª ETAPA</p> <p>É colocado o segundo vídeo - Versão em Língua Gestual Portuguesa (LGP) da música “Makeup”, de Agir.</p> <p>Segue-se uma pequena discussão, orientada pelos adultos, de modo a responder a algumas questões, de entre as quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que têm de diferentes os dois vídeos? - O que é que a senhora está a fazer? - Porque é que existem duas versões? - Como se chamam estes gestos? São mímica? <p>3ª ETAPA</p> <p>Após identificar os gestos como parte da LGP, discute-se o propósito desta língua, tentando perceber:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. O que é e para que serve? 3. Que estratégias de comunicação podemos utilizar e porque é que é importante adaptar o nosso discurso às características do outro? 4. Que modos de comunicação conhecem? 5. Com que pessoas temos de adaptar a nossa comunicação? Conhecem alguém? 	<p>Colocar o computador numa posição em que esteja visível para todos.</p> <p>Iniciar a visualização dos vídeos sem indicações prévias.</p> <p>Mostrar apenas uma pequena parte do primeiro vídeo.</p> <p>Permitir que as crianças expressem as suas opiniões.</p>	
--	--	--

<p>Caso as crianças não refiram o caso com que contactam diariamente - auxiliar de ação educativa surda, P. - questionar as crianças até que constatem que uma das pessoas que os acompanha é um interlocutor que comunica utilizando uma forma de comunicação diferente da oral.</p> <p>Com estas questões, pretende-se aferir os conhecimentos que as crianças detêm sobre a comunicação e se estão intrinsecamente motivados em adaptar o seu modo de comunicar em prol do outro.</p> <p>4ª ETAPA</p> <p>As estagiárias sugerem a visita da P. e combinam construir com o grupo um guião de questões para lhe colocar.</p>		
<p>Observações/Aspetos relevantes:</p> <p>Apesar de este ser um projeto de intervenção das estagiárias, as educadoras cooperantes das três salas de JI acompanham as atividades, apoiam na gestão do grupo e participam como membros integrantes do grupo.</p>		
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>Este projeto de intervenção não surgiu por parte das crianças, mas foi sugerido pelas estagiárias pelo que o interesse das crianças teve de ser inevitavelmente suscitado. Consideramos que o facto de termos recorrido a um videoclip de uma música de que as crianças gostam facilitou o seu envolvimento na atividade.</p> <p>Ao observarem o primeiro vídeo, as crianças indicaram aspetos relacionados principalmente com as pessoas que surgem no vídeo e o seu aspeto. Além disso, identificaram-no como o vídeo de uma música do Agir.</p> <p>Depois de observarem o segundo vídeo, reconheceram diferenças entre ambos os vídeos e, ainda que alguns comentários se tenham mantido dentro do mesmo género, surgiram também outros que se referem especificamente ao facto de aparecer uma senhora que cantava, mas utilizando gestos e sem produzir som (Anexo B).</p>		

Partindo desta descoberta das crianças, passámos à conversa específica sobre a LGP (Anexo C) - as crianças compreenderam que a LGP é diferente de mímica, que é uma língua em que se utilizam gestos específicos, como os que apareciam no vídeo. Além disso, foram capazes de expor casos em que necessitam de adequar a comunicação, por exemplo, o AS (5 anos) contou que o pai tinha de falar muito alto para falar com um dos seus amigos, porque ele não ouvia bem. Após uma pequena exploração deste exemplo, as crianças identificaram as pessoas que não falam e as que não ouvem como interlocutores com os quais é necessário adaptar a comunicação. De seguida, indicaram o caso específico da P. - “uma senhora da sala dos bebés que fala de outra maneira e às vezes não fala”.

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 25/11 – 2ª FASE

INTENCIONALIDADES DO EDUCADOR:

- Despertar a atenção das crianças para a existência de pessoas que utilizam outras formas de comunicação;
- Incentivar as crianças a encontrar estratégias de comunicação adequadas ao interlocutor;
- Criar oportunidades para as crianças conhecerem diferentes formas de comunicação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:

- Reconhecer que existem pessoas com as quais se tem de comunicar de formas diferentes;
- Conhecer curiosidades do quotidiano dos surdos.

RECURSOS:

- Canetas
- Tabela construída previamente

DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p style="text-align: center;">“Comunicação com pessoas surdas”</p> <p style="text-align: center;"><i>2ª fase – Construção do guião</i></p> <p>As estagiárias relembram alguns aspetos discutidos anteriormente, incidindo sobre a LGP e a visita futura da P.</p> <p>1ª ETAPA</p> <p>Inicia-se a discussão sobre as várias possibilidades para convidar a P. para vir à sala, garantindo que a solução apresentada assume a forma de escrita e não oral, para que a P. possa compreender.</p> <p>Passa-se à construção do convite à P., discutindo com as crianças como escrever - iniciar com uma saudação, incluir todos os aspetos relativos à visita (data, hora, local, motivo) e terminar com a identificação do grupo.</p> <p>2ª ETAPA</p> <p>Depois de terminado o convite, inicia-se a construção do guião numa tabela construída previamente, incentivando as crianças a colocar questões ou apresentar curiosidades sobre a surdez e o quotidiano dos surdos (em particular da P.).</p> <p>3ª ETAPA</p>	<p>Reunir o grande grupo à volta da mesa, como estão habituados.</p> <p>Apresentar casos da vida das crianças em que elas necessitem de ouvir, para despertar a sua curiosidade sobre as soluções dos surdos para esses desafios do quotidiano.</p> <p>Incluir todas as questões das crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Sugere pelo menos 1 questão. ● Compreende as limitações das pessoas surdas

São selecionadas aleatoriamente algumas crianças deste grupo para entregar o convite à P.		
<p>Observações/Aspetos relevantes:</p> <p>Apesar de este ser um projeto de intervenção das estagiárias, as educadoras cooperantes das três salas de JI acompanham as atividades, apoiam na gestão do grupo e participam como membros integrantes do grupo.</p>		
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>Conversámos com as crianças sobre o pedido a fazer à P. e a C. sugeriu que lhe fôssemos dar o recado. Tendo em conta que a P. não ouve, e apesar de podermos tentar comunicar com a P. através de mímica, lembrámos o grupo que talvez fosse mais simpático realizarmos um pedido por escrito, até para assegurar que a P não se esquecia. Perguntámos como costumavam fazer para convidar os amigos a irem à sua sala e imediatamente o grupo referiu os convites por escrito. Iniciámos a construção do convite e as crianças identificaram todas as componentes a colocar.</p> <p>Depois passámos à construção do guião com as perguntas a fazer à P. Inicialmente as crianças não colocaram nenhuma questão e foi necessário intervirmos para compreender o que gostavam de saber. Ao longo da conversa com o grupo, apercebemo-nos da sua dificuldade em compreender as limitações da P, quer ao nível da audição, quer ao nível da fala, mesmo após a descrição de situações e episódios do quotidiano dos surdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● questionámos as crianças sobre como seria que os surdos sabiam que estava alguém a tocar à campainha e nenhuma foi capaz de compreender que não seriam capazes de saber, se vissem do mesmo modo que os ouvintes (fizeram comentários como “abrem a porta e veem a pessoa”, “podem ver na janela quem é”, “quando baterem à porta, a P. abre e eles entram”); ● várias vezes, algumas crianças disseram que a P. era capaz de falar porque já a tinham ouvido fazer sons, mas sem compreender que ela não poderia utilizar a fala para comunicar, sendo capaz de dizer apenas algumas palavras. 		

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 28/11 – 3ª FASE	
<p>INTENCIONALIDADES DO EDUCADOR:</p> <p>- Incentivar as crianças a encontrar estratégias de comunicação adequadas ao interlocutor;</p>	<p>RECURSOS:</p> <p>- Canetas</p>

<p>- Criar oportunidades para as crianças conhecerem diferentes formas de comunicação.</p>	<p>- Tabela construída previamente</p>	
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:</p> <p>- Reconhecer que existem pessoas com as quais se tem de comunicar de formas diferentes;</p> <p>- Conhecer curiosidades do quotidiano dos surdos.</p>	<p>- Câmara de filmar</p> <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • P. • M. (Assistente social com conhecimentos de LGP) 	
<p>DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE</p>	<p>ESTRATÉGIAS</p>	<p>AVALIAÇÃO</p>
<p style="text-align: center;">“Comunicação com pessoas surdas”</p> <p style="text-align: center;"><i>3ª fase – Questões e curiosidades</i></p> <p>As estagiárias relembram que a P. responderá às questões que organizadas anteriormente.</p> <p>1ª ETAPA</p> <p>São apresentadas à P., uma a uma, as questões e a M. apoia na interpretação das respostas, que são redigidas pelas estagiárias na tabela construída previamente.</p> <p>2ª ETAPA</p> <p>É realizada uma discussão em grande grupo sobre as respostas dadas pela P. e é proposto, pelas estagiárias, a elaboração de um registo em desenho, para completar as respostas.</p>	<p>Reunir o grupo no tapete, em meia-lua.</p> <p>Apoiar o grupo nos tempos de espera entre a resposta da P. e a interpretação da M.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa, recorrendo ao desenho, as respostas

<p>Nota: A realização desta etapa surge como importante para que as crianças se apropriem das respostas.</p>		
<p>Observações/Aspetos relevantes:</p> <p>Apesar de este ser um projeto de intervenção das estagiárias, as educadoras cooperantes das três salas de JI acompanham as atividades, apoiam na gestão do grupo e participam como membros integrantes do grupo.</p>		
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>Todas as crianças foram capazes de representar, recorrendo ao desenho as respostas dadas pela P. na entrevista, pelo que este indicador foi amplamente atingido (Anexo E). Foi positivo o facto de maior parte das crianças se recordarem de algumas perguntas e respostas, e serem capazes de escolher em qual se pretendiam focar.</p>		

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 12/12 – 4ª FASE	
<p>INTENCIONALIDADES DO EDUCADOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar as crianças a encontrar estratégias de comunicação adequadas ao interlocutor; - Criar oportunidades para as crianças conhecerem diferentes formas de comunicação. 	<p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canetas - Folhas brancas - Câmara de filmar <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • P.
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer diferentes modos de comunicação; 	

<p>- Aprender algumas palavras/expressões em LGP;</p> <p>- Utilizar palavras/expressões em LGP para comunicar com a P.</p>		
<p>DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE</p>	<p>ESTRATÉGIAS</p>	<p>AVALIAÇÃO</p>
<p style="text-align: center;">“Comunicação com pessoas surdas”</p> <p style="text-align: center;"><i>4ª fase – Aprendizagem de LGP</i></p> <p>As estagiárias reúnem com o grupo no tapete lembrando que a P. irá visitar o grupo para ensinar algumas palavras em LGP.</p> <p>1ª ETAPA</p> <p>As crianças, antes da chegada da P. apresentam, ordeiramente, algumas sugestões de palavras/expressões que gostariam de aprender em LGP.</p> <p>2ª ETAPA</p> <p>São apresentadas à P., uma a uma, as palavras/expressões enunciadas anteriormente pelas crianças. As estagiárias apontam para o registo escrito e a P. reproduz as palavras. É dada a possibilidade às crianças de participarem, reproduzindo também as palavras/expressões que a P. ensina.</p>	<p>Reunir o grupo no tapete, em meia-lua.</p> <p>Apoiar o grupo na interpretação das palavras/expressões ensinadas pela P.</p> <p>Solicitar novamente à P., quando necessário, a reprodução das palavras</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reproduz as palavras/expressões em LGP ensinadas pela P. ● Mantém-se atento à P.

<p>Nota: Se ainda restar tempo, é dada a hipótese às crianças de solicitarem a aprendizagem de mais palavras, caso haja interesse por parte das mesmas.</p>		
<p>Observações/Aspetos relevantes:</p> <p>Apesar de este ser um projeto de intervenção das estagiárias, as educadoras cooperantes das três salas de JI acompanham as atividades, apoiam na gestão do grupo e participam como membros integrantes do grupo.</p>		
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>A grande maioria das crianças mostrou-se participativa, mantendo-se atenta à P. e aos gestos e tentando reproduzi-los. Apenas 3 das crianças estiveram pouco envolvidas, pois ao contrário das restantes não tentavam reproduzir os gestos e estavam visivelmente ausentes ou centrados em aspetos externos à atividade.</p>		

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 14/12 – 5ª FASE		
<p>INTENCIONALIDADES DO EDUCADOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Criar oportunidades para a comunidade aprender diferentes modos de comunicação; ● Incentivar a comunidade a utilizar estratégias de comunicação adequadas ao interlocutor. 	<p>RECURSOS:</p> <p><u>Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador - Máquina fotográfica <p><u>Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Equipas educativas das respetivas salas 	
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA E DA COMUNIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender algumas palavras/expressões em LGP; - Partilhar com a comunidade educativa (outras crianças, equipa e famílias) alguns conhecimentos sobre a LGP. 		

DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p style="text-align: center;">“Comunicação com pessoas surdas”</p> <p style="text-align: center;"><i>5ª fase - Preparação da divulgação e partilha das aprendizagens nas respetivas salas</i></p> <p>1ª ETAPA</p> <p>As estagiárias chamam, à vez, as crianças para produzirem uma palavra/expressão em LGP aprendida. Neste momento, as estagiárias tiram fotografias às crianças, uma fotografia por movimento, para servirem de recurso à divulgação. Quando as crianças sentirem necessidade é exibido o vídeo gravado na sessão anterior para lembrarem as palavras em LGP.</p> <p>2ª ETAPA</p> <p>As crianças dirigem-se às suas salas de origem, explicam as restantes crianças (mais novas) o projeto que têm desenvolvido e ensinam algumas palavras/expressões aprendidas em LGP.</p> <p>Nota: Posteriormente, serão construídas caixas de palavras, utilizando as fotografias tiradas às crianças do projeto, a palavra escrita e símbolos pictográficos para comunicação. Estas caixas serão distribuídas pelas 3 salas de JI, para que as crianças possam continuar a partilhar as aprendizagens com os outros no seu dia-a-dia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Preparar previamente o computador para auxiliar rapidamente as crianças, se necessário ● Apoiar as crianças na produção de palavras/expressões em LGP 	<ul style="list-style-type: none"> ● Recorda palavras/expressões aprendidas em LGP ● Partilha com o outro as aprendizagens ● Explica o que entende por LGP e para que serve ● Enuncia a utilidade do projeto no contexto, referindo-se à P.
<p>Observações/Aspetos relevantes:</p> <p>Apesar de este ser um projeto de intervenção das estagiárias, as educadoras cooperantes das três salas de JI acompanham as atividades, apoiam na gestão do grupo e participam como membros integrantes do grupo.</p>		
<p>AVALIAÇÃO:</p>		

Só foi ainda possível avaliar o momento das fotografias, em que as crianças fazem os gestos: as crianças lembravam-se das palavras que tinham sido selecionadas para se aprender a sua representação em LGP, mas não se recordavam do modo como efetuar os gestos. Assim, foi necessário recorrer ao vídeo para as relembrar do modo como representar as diferentes palavras/expressões.

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA 15/12 – 6ª FASE		
INTENCIONALIDADES DO EDUCADOR: - Criar oportunidades para a comunidade aprender diferentes modos de comunicação.	RECURSOS: - Canetas - Tintas - Papel de cenário - Cartões construídos - Cola - Tabela construída previamente	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS NA ÓTICA DA CRIANÇA E DA COMUNIDADE: - Partilhar com a comunidade educativa (outras crianças, equipa e famílias) alguns conhecimentos sobre a LGP. - Aprender algumas palavras/expressões em LGP; - Utilizar palavras/expressões em LGP para comunicar com a P.		
DESCRIÇÃO/PROPOSTA DE ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p align="center">“Comunicação com pessoas surdas”</p> <p align="center"><i>6ª fase – Divulgação e Avaliação</i></p> <p>1ª ETAPA</p> <p>As estagiárias chamam pequenos grupos de crianças do projeto para construir o cartaz de divulgação do projeto. As crianças colam imagens, escrevem/reproduzem</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Dividir as crianças em pequenos grupos, para a construção do cartaz para facilitar a gestão das mesmas ● Escrever todos os comentários/respostas das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhece o trabalho desenvolvido ● Exprime a sua opinião por iniciativa própria

<p>palavras, entre outros. No fim, o cartaz é afixado num placard acessível a toda a comunidade.</p> <p>2ª ETAPA</p> <p>As estagiárias reúnem com as crianças em grande grupo, ao redor da mesa grande, para realizarem em conjunto a avaliação do projeto. É dada liberdade às crianças para, de forma ordeira, exprimirem a sua opinião. As estagiárias podem fomentar a discussão colocando algumas questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que gostaram mais do projeto? ● O que gostaram menos no projeto? ● O que mudariam no projeto? ● Acharam importante realizar este projeto? ● Conseguem comunicar melhor com a P.. Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Respeitar o tempo de espera de cada criança ● Incentivar o grupo a respeitar a vez do outro 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exprime a sua opinião quando solicitado pelo adulto.
<p>Observações/Aspectos relevantes:</p> <p>Apesar de este ser um projeto de intervenção das estagiárias, as educadoras cooperantes das três salas de JI acompanham as atividades, apoiam na gestão do grupo e participam como membros integrantes do grupo.</p>		
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>As crianças envolveram-se na construção do cartaz, participando para colaborar com os colegas, como demonstram as fotografias (Anexo O).</p> <p>Foram capazes de expressar a sua opinião relativamente ao seu projeto, debruçando-se principalmente, sobre aquilo de que mais tinham gostado, relacionando isso com o que tinham aprendido (Anexo N)</p>		

Anexo B – Análise dos vídeos

Tabela preenchida pelas estagiárias, junto das crianças, de acordo com o que ia sendo dito no momento de debate sobre os vídeos visualizados: vídeo 1 (videoclip original) e vídeo 2 (videoclip original com interpretação em LGP)

Vídeo 1	Vídeo 2
<ul style="list-style-type: none">· Uma menina a pintar-se· Uma menina com sapatos· Um senhor a cantar, o Agir ()· Quando o senhor estava cantar aparecia uma menina· Era uma música· Um vídeo de uma música ()	<ul style="list-style-type: none">· Eu vi a mara da telenovela ()· Era uma menina de casaco ()· Estavam meninas diferentes ()· Estava uma menina a dançar ao pé do menino ()· Havia uma senhora que não estava a cantar. Estava a cantar sem palavras ()· É igual ao Charlie Chaplin ()· Usou o rádio e estava a usar gestos ()

Anexo C – Ideias sobre a comunicação

Tabela preenchida pelas estagiárias tendo por base as ideias/concepções que as crianças iam apresentando, após a análise dos vídeos.

Lingua Gestual	Estratégias de Comunicação	Modos de Comunicação	Com quem adaptar
<ul style="list-style-type: none">• É sem voz [redacted]• Usamos as mãos [redacted]• Temos de fazer gestos [redacted]	<ul style="list-style-type: none">• Sim, porque assim as pessoas que não conseguem falar fazem os gestos [redacted]• Falar mais alto	<ul style="list-style-type: none">• Falar• Escrita• Gestos	<ul style="list-style-type: none">• Quem não consegue falar• Quem não consegue ouvir (surdos)• Uma senhora da sala dos bebés que fala de outro maneira, às vezes não fala, a [redacted]

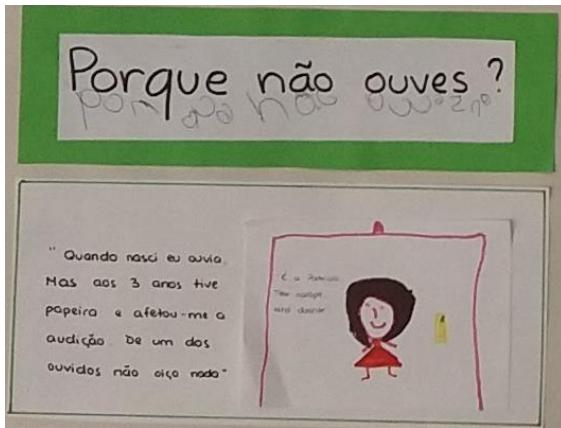
Anexo D – Guião das questões colocadas à P.

Conjunto de questões construídas pelas crianças, antes da visita da P., bem como as respetivas respostas dadas pela mesma durante a visita. O registo escrito foi realizado pelas estagiárias tendo em conta a interpretação feita pela M. do que a P. dizia em LGP.

Perguntas	Respostas
· Porque que falas assim?	· Porque não oiço · Só não falo porque não oiço
· Como é que aprendeste a fazer gestos?	· Andei na escola. Tinha 2 professores: 1 que ensinava todos os meninos, outro que ensinava língua gestual.
· Consegues ouvir alguma coisa?	· Às vezes oiço alguns sons quando são muito altos. Quando gritam, por exemplo, mas não oiço
· Tu gostas de música? E gostas de dançar?	· Música normal não. Mas há músicas que estão em LGP e eu consigo perceber.
· Porque que não ouves?	· Quando nasci eu ouvia. Mas aos 3 anos tive papeia e afetou-me a audição. De 1 ouvido não oiço nada.
· Como é que tu sabes que os carros estão a buzinar?	· Não oiço. Tenho de ter ainda mais atenção que vocês a atravessar a estrada. Olho 3 ou 4 vezes para 2 lados.
· Como sabes que o sino da igreja está a tocar?	· Não oiço o sino. Mas como o som está tão forte ouço as vibrações

Anexo E – Produções das crianças

Registos realizados pelas crianças, com base nas respostas dadas pela P. às suas curiosidades. Após realizarem o seu desenho, as crianças relatavam às estagiárias o que tinham realizado, que o escreviam. Posteriormente as produções foram agrupadas tendo em conta a pergunta a que se referiam, para a sua exposição no cartaz de divulgação.



Como sabes que o sino está a tocar?

Como sabes que o sino está a tocar?

CONTINUA

"Não ouço o sino. Mas o som é tão forte que sinto as vibrações quando o sino toca."

Como é que sabes que os carros estão a buzinar?

Como é que sabes que os carros estão a buzinar?

"Não ouço os carros a buzinar. Para atravessar a estrada tenho de ter ainda mais atenção que vocês. Os semáforos ajudam mas olho sempre 3 ou 4 vezes para cada lado da estrada."

Ahã!

Anexo F – Lista de palavras/expressões a aprender em LGP

Antes da visita da P., foi realizada em conjunto com as crianças uma lista de palavras ou expressões que gostassem de aprender em LGP, com a P.. na próxima visita.

Palavra/expressão

Bom dia
Boa tarde
Olá
Adeus
Até amanhã
Tudo
Pai Natal
Árvore de Natal
Gomas
Saco
Loja
Andar
Rádio
Bola
Futebol
Jeitosa/bonita
Fruta
P. (nome da AAE)
Abecedário

Anexo G – Fotografias das crianças a realizarem os gestos

As crianças, depois de aprenderem as palavras ou expressões em LGP tiraram fotografias a realizar os gestos aprendidos para colocar no cartaz de divulgação e para construir os cartões para a caixa de palavras em LGP. De notar que, em alguns caso houve necessidade de o adulto, depois das fotos estarem impressas, colocar algumas setas para que os movimentos ficassem compreensíveis. Seguem-se alguns exemplos das fotografias tiradas às crianças.

- *Até amanhã:*



- *Andar:*



- *Boa tarde:*



Anexo H – Cartaz para divulgação do projeto

Produto final da divulgação do projeto exposto num dos corredores da instituição. Foi todo construído pelas crianças com o apoio das estagiárias: todas as folhas/imagens foram coladas pelas crianças e o título foi reproduzido por uma criança de 5 anos tendo por base um exemplo escrito pelo adulto.



Anexo I – Quadro síntese da avaliação do plano de intervenção

Apresenta-se o quadro síntese do processo planeado para a avaliação dos objetivos plano de intervenção, onde se especificam os objetivos na ótica da criança e na ótica da comunidade, com respetivas técnicas de recolha de dados.

OBJETIVOS		AVALIAÇÃO
Ótica da criança	Reconhecer que existem pessoas com as quais se tem de comunicar de formas diferentes	Vídeos Avaliação das atividades (Anexo A)
	Conhecer curiosidades do quotidiano dos surdos	Vídeos Avaliação das atividades (Anexo A) Lista das questões a colocar à P. (Anexo D) Produções das crianças (Anexo E)
	Conhecer diferentes modos de comunicação	Vídeos Avaliação das atividades (Anexo A)
	Aprender algumas palavras/expressões em LGP	Vídeos Avaliação das atividades (Anexo A)
	Partilhar com a comunidade educativa (outras crianças, equipa e famílias) alguns conhecimentos sobre a LGP	Produções das crianças (Anexo E) Fotografias das crianças com palavras/expressões em LGP (Anexo G)
	Utilizar palavras/expressões em LGP para comunicar com a P.	Entrevista à P. (Anexo J) Diálogo com as crianças (Anexo N)
Ótica da comunidade	Aprender algumas palavras/expressões em LGP	Questionários (Anexo K)
	Utilizar palavras/expressões em LGP para comunicar com a P.	Questionários (Anexo K) Entrevista à P. (Anexo J)

Anexo J – Guião da entrevista à P.

1. Qual a sua opinião sobre a realização do projeto **Como comunicamos com pessoas surdas?**

2. Qual a sua opinião sobre a sua participação direta no projeto (visita e conversa com as crianças)? Qual foi o seu contributo para o enriquecimento da experiência das crianças? E da comunidade?

3. Antes da realização do projeto, como se sentia na interação com os elementos da comunidade (equipa, crianças, famílias)? Em que medida este projeto alterou a sua relação com a comunidade educativa?

4. Qual o impacto que considera que o projeto teve no modo como as crianças e os adultos comunicam consigo? Em que sentido (utilização da língua gestual portuguesa, contacto visual...)?

5. Em algum momento sentiu-se desconfortável com a realização do projeto, dadas as situações a que foi/é exposta?

6. Na sua opinião, o que poderia ter sido feito de diferente, que contribuísse para a melhoria da execução e dos resultados do projeto?

Obrigada pela colaboração!

Catarina e Joana

Anexo K – Questionário aplicado à equipa do estabelecimento

Avaliação do Questionário “Projeto: Como comunicamos com pessoas surdas?”

Com este questionário pretendemos aferir o efeito que o projeto “Como comunicamos com pessoas surdas?” realizado com algumas crianças de 4 e 5 anos de jardim-de-infância (JI) teve na comunidade escolar. Como tal, pedimos a sua colaboração para o preenchimento do mesmo.

Os dados serão recolhidos de forma anónima e utilizados somente para fins académicos.

Solicitamos a entrega do questionário preenchido até ao **dia 27 de dezembro**, na **Secretaria**.

Questões:

1. Indique a sua função no estabelecimento:
 Educadora JI Educadora Creche AAE JI AAE Creche Outro
2. Teve conhecimento do projeto “Como comunicamos com pessoas surdas?”? Se a sua resposta é “Não”, a sua participação no questionário termina aqui. Obrigada.
 Sim Não
3. Assinale a sua opinião sobre a realização do projeto nesta instituição, considerando a sua pertinência para a comunidade educativa.

Nada pertinente	Pouco pertinente	Pertinente	Muito Pertinente	Extremamente Pertinente

4. Indique se aprendeu alguma palavra/expressão em língua gestual portuguesa, com a realização do projeto? Sim Não
Se respondeu não, indique a razão por que não aprendeu nenhum gesto / expressão em língua gestual:

- Falta de tempo Falta de interesse Pouca visibilidade do cartaz
 Pouca percetibilidade dos gestos nas fotografias Outro. Qual: _____

5. Indique se tem recorrido às palavras/expressões que aprendeu através do projeto para comunicar com a P.?
 Sim Não

Se respondeu não, indique porquê:

6. Caso não tenha aprendido nenhuma palavra/expressão, pretende fazê-lo, recorrendo ao cartaz exposto na área comum da instituição?

Sim Não

7. Espaço para fazer alguns comentários/Sugestões:

Obrigada pela colaboração!

Catarina e Joana

Anexo L – Avaliação do plano de intervenção

Avaliação dos objetivos do plano

Avaliação dos objetivos na ótica da criança

Como anteriormente referido, em 2.2, recorreu-se aos vídeos gravados durante as sessões de trabalho com o grupo, às tabelas de avaliação das atividades planeadas, à lista de questões colocadas pelas crianças à P. e à lista de sugestões de palavras/expressões a aprender em LGP para avaliar a concretização dos objetivos formulados na ótica da criança. Após se ter recorrido a diversas técnicas de recolha de dados e de se analisarem as atitudes das crianças nas diversas atividades propostas, é possível concretizar a avaliação dos objetivos que tinham sido definidos na sua perspetiva. Quanto ao primeiro objetivo, podemos afirmar que todas as crianças envolvidas no projeto reconhecem que existem pessoas com as quais se tem de comunicar de formas diferentes - *“A da sala dos bebés, a P.”* - e, portanto, o objetivo foi atingido.

O segundo objetivo foi atingido pela maioria das crianças, visto que grande parte delas se recordava das curiosidades apresentadas pela P. no momento da sua ilustração. Além disso, muitas foram capazes de colocar questões sobre aspetos da vida da P. que lhes despertavam curiosidade, sendo agora capazes de generalizar algumas respostas às experiências de todas as pessoas surdas.

Todas as crianças, após a concretização do projeto, são capazes de reconhecer os gestos como um modo de comunicação, diferenciando-os de mímica, ainda que nem todas os identifiquem como LGP, referindo-se, frequentemente, aos “gestos que aprendemos”. No entanto, todos os envolvidos no trabalho de projeto conhecem pelo menos uma palavra/expressão em LGP.

O grupo é capaz de partilhar o trabalho desenvolvido, quer oralmente, quer recorrendo ao cartaz, ainda que o adulto desempenhe um papel fundamental para incentivar as crianças a fazê-lo, no sentido de alargar o projeto à comunidade e, especialmente no que concerne às famílias.

Através da entrevista à P. (Anexo M) e da observação das crianças em interação com ela, compreendemos que, ainda que tenham aprendido algumas

palavras/expressões em LGP e reconheçam o seu valor comunicativo, as crianças não as utilizam para comunicar com a P., fora do ambiente onde as aprenderam.

“A P. ensinou na sessão anterior as crianças a dizerem «obrigado» em LGP. Na visita de hoje, quando a P. se estava a despedir foram várias as crianças que lhe agradeceram em LGP recordando a interpretação apreendida na sessão anterior.”

Nota de campo, 12 de dezembro de 2016 , sala JI2

No geral, cremos que os objetivos na ótica das crianças foram atingidos, ainda que o último, relacionado especificamente com a aplicação das aprendizagens no contexto, não tenha, pelo menos até à data de concretização desta análise, sido bem-sucedido.

Avaliação dos objetivos na ótica da comunidade

Para avaliar os objetivos na ótica da comunidade recorreu-se, como indicado em 2.2, aos questionários aplicados à comunidade e à conversa com a P. sobre o projeto e o seu impacto. Pode concluir-se que o primeiro objetivo foi amplamente atingido, uma vez que todas as pessoas que referiram conhecer o projeto, indicaram ter aprendido, pelo menos, uma palavra/expressão em LGP (Figura 4). O segundo objetivo foi parcialmente atingido, uma vez que algumas pessoas referiram recorrer a palavras/expressões em LGP aprendidas com o projeto, para comunicar com a P., mas nem todas o façam, apresentando como principais razões o facto de já ter estabelecido uma forma específica de comunicar com a P. ao longo dos anos.

Avaliação do plano de intervenção

Avaliação na ótica das crianças

A avaliação do projeto com as crianças que o realizaram é extremamente importante, pois trata-se de um momento de reflexão e auto e heteroavaliação, isto é, da sua participação, da participação dos outros e das propostas dos adultos, em que se valoriza a avaliação formativa, de modo a destacarem-se mais os comportamentos adquiridos do que os produtos finais do trabalho (Pires, 1994). Consideramos que o facto de a realização de trabalho de projeto ser uma prática comum na instituição foi uma mais-

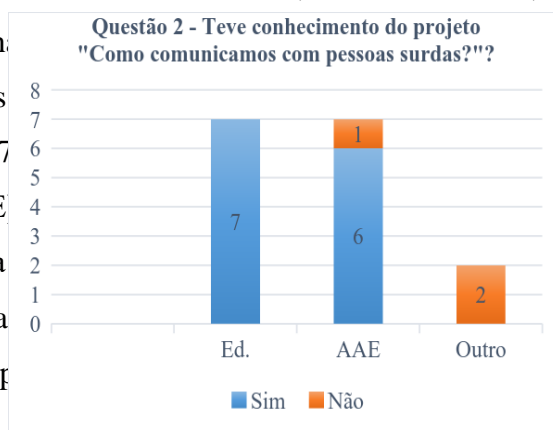
valia para a implementação e avaliação do mesmo. As crianças estão acostumadas a olhar criticamente para o seu trabalho e para o dos outros, exprimindo opiniões.

Na última fase do projeto “Divulgação e Avaliação”, no que à avaliação das crianças diz respeito, realizámos uma conversa com o grupo para aferir a sua opinião sobre o mesmo (Anexo N). Apesar de termos preparado algumas questões, não sentimos a necessidade de as colocar, pois tal como referido anteriormente são crianças que exprimem a sua opinião, sem a mediação constante do adulto.

Partindo da análise da opinião das crianças no momento de avaliação (Anexo N), concluímos que todos consideraram positiva a realização do presente projeto, demonstraram saber algumas palavras/expressões em LGP, contudo admitem ainda não terem recorrido às mesmas para comunicar com a P. A maior parte das crianças referiu como ponto mais positivo («gostei mais») a aprendizagem de determinada palavra/expressão, na maioria das vezes relacionada com a que produziram para as fotos da divulgação/cartões para a caixa das palavras em LGP. A Bi, por exemplo, referiu especificamente o facto de ter apreciado “aprender LGP”, pelo que é efetivo, para nós adultos, o facto de esta criança reconhecer os gestos como LGP, o que não foi visível em todas as crianças.

Avaliação na ótica da comunidade

A aplicação dos questionários resultou numa recolha de dados (Figura 1) a uma amostra de 16 pessoas, tendo sido, assim, capaz de alcançar quase todos os elementos da equipa a quem foi entregue (21 elementos no total). Dos 16 elementos que preencheram o questionário, 3 são educadoras de JI, 4 são educadoras de creche, 3 são AAE de JI, 4 são AAE de creche e 2 estão integradas na direção, técnicos) (Figura 1). Do total das 16 pessoas, 7 afirmaram ter tido conhecimento do projeto (7 “Sim” e 9 “Não”). Das 7 pessoas que afirmaram ter tido conhecimento do projeto, 3 pessoas (2 na categoria de Outro e 1 AAE de creche) afirmaram que não comunicamos com pessoas surdas?” (Figura 1). Os resultados do questionário sobre o projeto foi eficaz exclusivamente no que toca aos resultados junto de outros elementos da equipa.



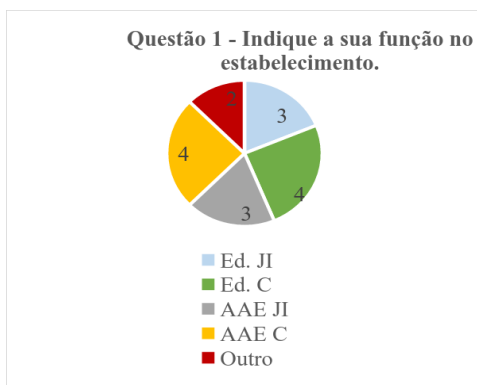


Figura 1. Questão 1. Fonte: Elaboração própria, Questão 2. Fonte: Elaboração própria, com base nos dados recolhidos através de questionário.

A partir da terceira questão passam a existir somente 15 respostas, dada a condição apresentada na questão 2 “Se a sua resposta é “Não”, a sua participação no questionário termina aqui. Obrigada.”. Todas as respostas demonstraram a pertinência do projeto no contexto, sendo que 1 pessoa o considerou “Pertinente”, 7 pessoas consideraram-no “Muito pertinente” e 5 apontaram-no como “Extremamente pertinente” (Figura3).

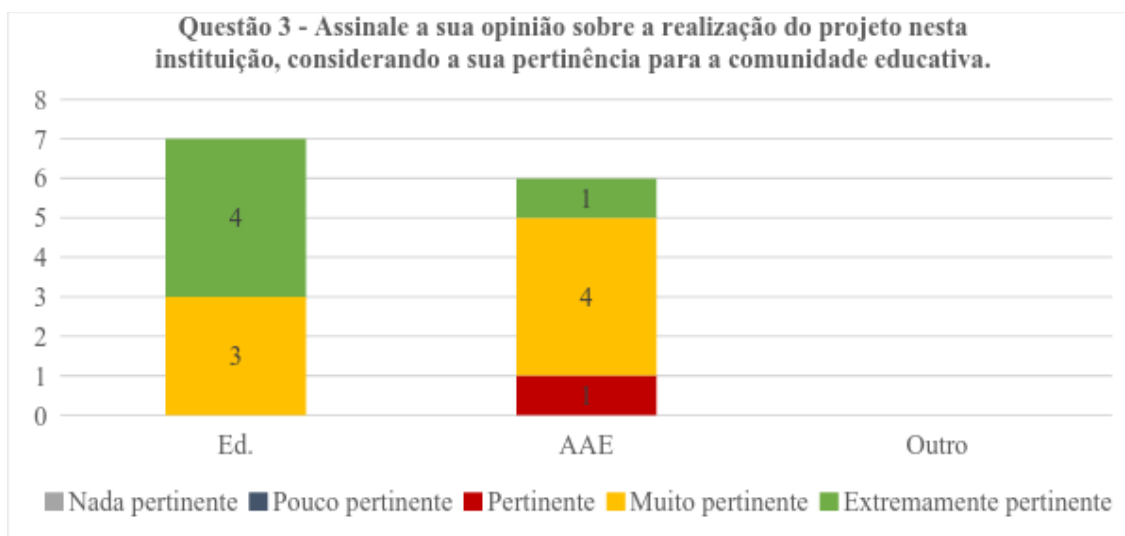


Figura 3. Questão 3. Fonte: Elaboração própria, com base nos dados recolhidos através de questionário.

Todos aqueles que tomaram conhecimento do projeto revelam ter aprendido, pelo menos, uma palavra/expressão em LGP, e 4 admitem recorrer às mesmas para comunicar com a P. (Figuras 4 e 5). As outras 9 pessoas referem que não as utilizam para comunicar com a P. (Figura 5), uma vez que já se acostumaram a comunicar com ela de outros modos que resultam, referindo mesmo “ao longo dos anos fomos criando uma linguagem «nossa»”.

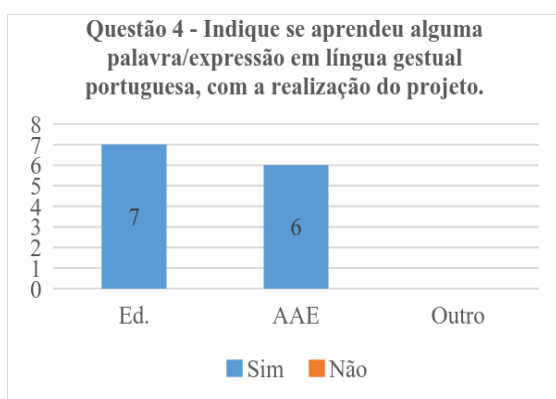


Figura 4. Questão 4. Fonte: Elaboração própria, com base nos dados recolhidos através de questionário.

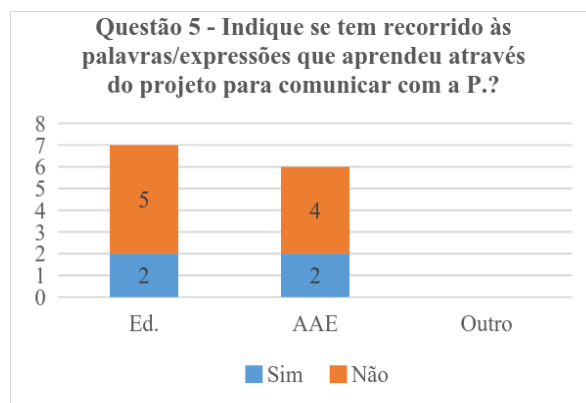


Figura 5. Questão 5. Fonte: Elaboração própria, com base nos dados recolhidos através de questionário.

Não são apresentadas as respostas à questão 6, já que esta não foi respondida em nenhum dos questionários, tendo em conta a condição apresentada e baseada nas respostas à questão 4 – “Caso não tenha aprendido nenhuma palavra/expressão”. Assim, apresenta-se a tabela seguinte (Tabela L1), com os resultados a esta questão.

Tabela L1

Questão 6 - Caso não tenha aprendido nenhuma palavra/expressão, pretende fazê-lo, recorrendo ao cartaz exposto na área comum da instituição?

Questão 6				
	Ed.	AAE	Outro	Totais
Sim	0	0	0	0
Não	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados recolhidos através de questionário.

Na questão 7, um espaço para comentários e/ou sugestões, podem agrupar-se as respostas em duas categorias distintas: a pertinência do projeto e a falhas na divulgação do projeto. Algumas pessoas reforçaram a pertinência no contexto e a sua utilidade, considerando-o uma mais-valia no contexto em questão. Integrados na segunda categoria,

surtem comentários que indicam que o projeto poderia ter sido comunicado pelas crianças aos grupos das salas, quer de JI, quer de creche. Ainda que tenhamos previsto isso no plano de implementação do projeto, não foi possível concretizá-lo até à data do preenchimento dos questionários, pelo que compreendemos a opinião geral, especialmente dado o modelo pedagógico praticado no estabelecimento, como referido anteriormente no ponto 2.1. No entanto, ainda que tenhamos pensado em comunicar o projeto às salas de JI, a partilha com as crianças da creche foi uma sugestão inovadora, que não nos tinha ocorrido, mas que realmente faz todo o sentido, uma vez que a P. passa grande parte do tempo dela com as crianças da creche.

Avaliação na ótica da P.

Com base no diálogo com a P., foi possível compreender que o projeto teve impacto na sua relação com as crianças, aumentando a sua interação, ainda que não utilizem LGP para comunicar - “teve um impacto muito bom na relação entre mim e as crianças. Não noto que utilizem muitas palavras aprendidas mas, mais que isso, noto que a relação melhorou bastante. Tentam falar mais, sorriem quando me veem e tentam interagir mais do que faziam antes” (Anexo M - Excerto do diálogo com a P.).

Já na relação com a restante comunidade não notou diferenças significativas, uma vez que já se sentia incluída no contexto, mas no geral, a P. revelou ter gostado bastante de participar no projeto, mostrando-se feliz por o projeto ter sido concebido e implementado do modo como o foi: “Acho que vocês não deviam fazer nada de diferente, estão de parabéns, fico muito contente por vocês terem pensado em fazer este projeto e por terem aprendido coisas comigo. Sinto-me muito bem!” (Anexo M – Excerto do diálogo com a P.).

Anexo M – Registo escrito da conversa informal com a P.

“Já trabalho aqui, na instituição há 13 anos. Normalmente só trabalho com as crianças mais pequenas, até dois anos, em JI, com os mais velhos, nunca. Mas gostei de trabalhar com os mais velhos no projeto e sinto que as crianças gostaram da minha participação e de estarem comigo.

A relação com as famílias é muito boa. Normalmente comunico com eles mas não muito, mas eles esforçam-se para falar mais devagar para eu conseguir ler os lábios o que é muito bom. Faço gestos vulgares [mímica] para os pais perceberem alguns recados como: «bateu com a cabeça», «comeu bem», «dormiu bem» [exemplificou os gestos realizados]. Mas há algumas coisas mais difíceis de transmitir e para isso precisamos de apoio [da restante equipa].

Gostei muito do projeto. Já tinha uma boa relação com a comunidade, mas sinto que teve um impacto muito bom na relação entre mim e as crianças. Não noto que utilizem muitas palavras aprendidas mas, mais que isso, noto que a relação melhorou bastante. Tentam falar mais, sorriem quando me veem e tentam interagir mais do que faziam antes.

Não me senti desconfortável em nenhum momento, nem com as perguntas que eles fizeram. Acho que vocês não deviam fazer nada de diferente, estão de parabéns, fico muito contente por vocês terem pensado em fazer este projeto e por terem aprendido coisas comigo. Sinto-me muito bem!”

Anexo N – Avaliação do projeto por parte das crianças

Apresentam-se, de seguida, transcrições das opiniões dadas pelas crianças que concretizaram o projeto no momento de avaliação do mesmo.

AS – “Gostei de fazer os desenhos das respostas da P.”

Bi – “Gostei de aprender LGP”

RR – “ Gostei de aprender como se diz Pai Natal”

F – “Gostei de aprender a dizer P.”

S – “Gostei de quando a M. veio dizer o que a P. dizia”

C – “Gostei de aprender com a P. a dizer Pai Natal”

R – “Gostei de aprender a fazer o “r””

B – “Gostei de aprender a dizer “rádio”

Si – “Gostei de aprender a dizer árvore de natal”

MB – “Gostei de aprender a dizer fruta” / “Quando vou à sala da P. digo Olá e Adeus em LGP”

L – “Gostei de aprender a dizer bonita”

Sa – “Gostei muito de fazer o projeto”

Anexo O – Preparação do cartaz de divulgação

As crianças participaram na construção do cartaz para divulgação do projeto à comunidade como é perceptível na imagem apresentada abaixo.



ANEXO O – PORTEFÓLIO DA CRIANÇA (LE)



APRESENTAÇÃO DA LE

A Le tem 4 anos, está no jardim-de-infância desde o ano letivo passado e na instituição desde o seu primeiro ano de vida. Vive com a mãe e com o irmão, no bairro da instituição.

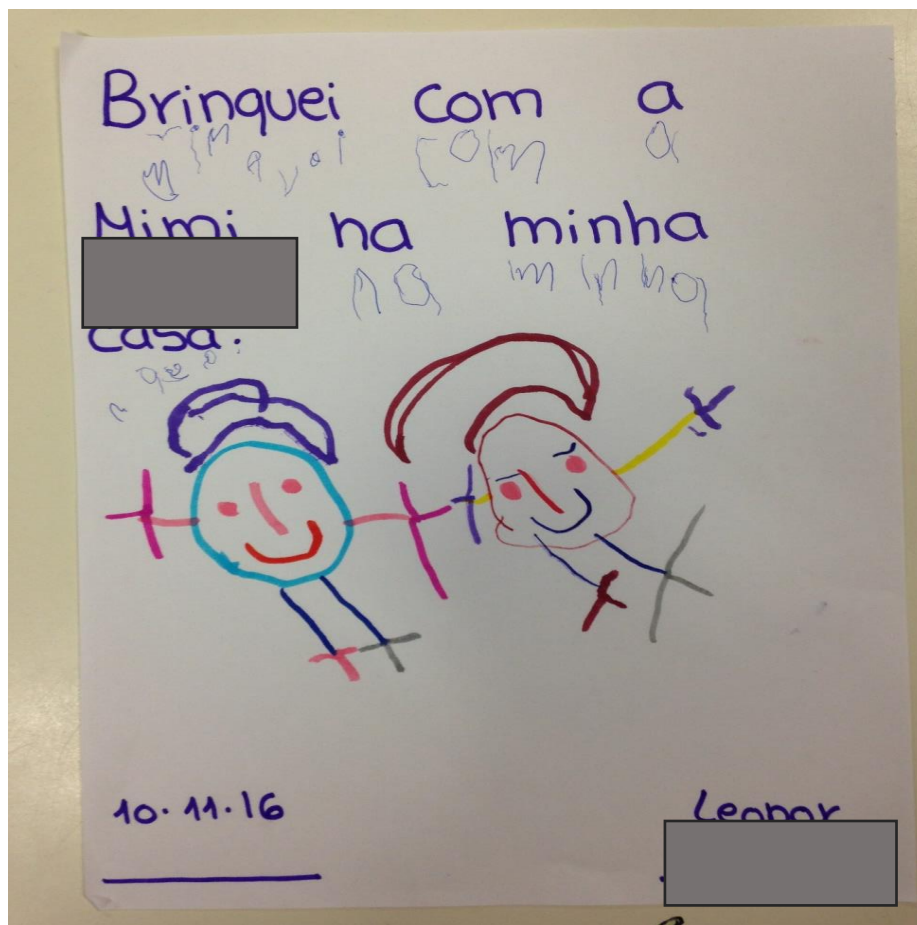
Normalmente é um deles ou a avó que a vêm buscar ou trazer ao jardim-de-infância. Chega entre as 9 e as 10 horas e vai para casa após o lanche, por volta das 16h30.

A Mi e a MI, as primas da Le, de quem ela fala bastante, também estão integradas na instituição.



AS ESCOLHAS DA LE

AS ESCOLHAS DA LE



Le - É um texto. Brinquei com a Mi e com os brinquedos.

J - Como é que sabemos que é teu?

Le - É meu e da Mi.

J - Escreveste o teu nome em algum sítio? (Aponta para texto e nome, referindo-se a tudo o que estava escrito).

J - Foste tu que escreveste isto tudo?

Le - Não, foste tu.

J - E podes dizer-me o que está escrito?

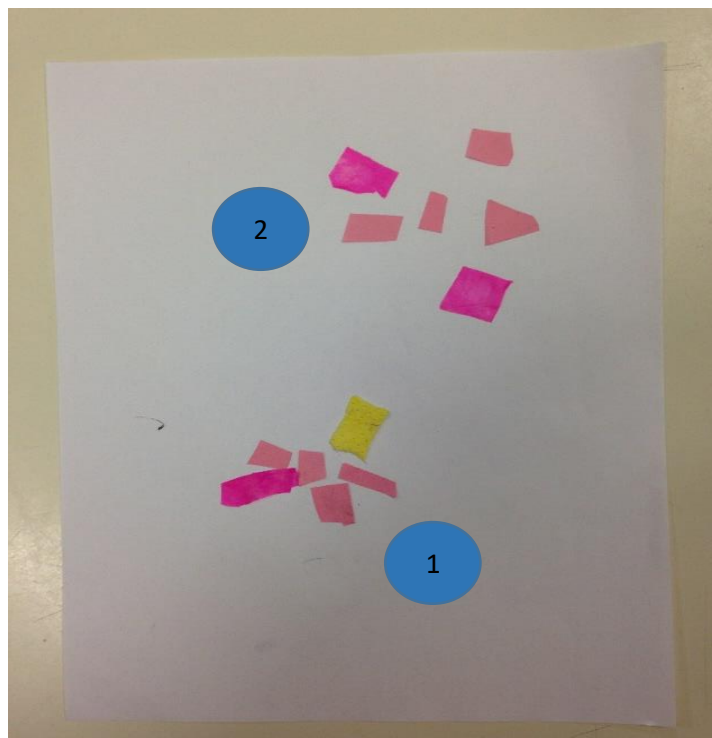
Le - Brinquei com a Mi e os brinquedos.

É uma colagem.

Esta (1) sou eu e a mãe (2).

O amarelo é para fazer a cara.

Fiz com a tesoura. Tenho uma em casa, a mãe comprou para mim, para cortar coisas.



AS ESCOLHAS DA LE

É uma pintura, fiz a cabeça com amarelo. Os olhos azul. É a minha mãe.

J - *Onde fizeste este trabalho?*

Le - Ali (aponta para cavalete)

J - *Como se chama?* (encolhe os ombros)

J - *Não sabes?* (Não responde).

J - *É o cavalete. O que é que utilizaste para fazer esta pintura?*

Le - Pinte com pincéis.

J - *O que está aqui escrito?*

Le - É a mãe.

J - *Isto (apontando para o seu nome) quer dizer mãe? (acena)*

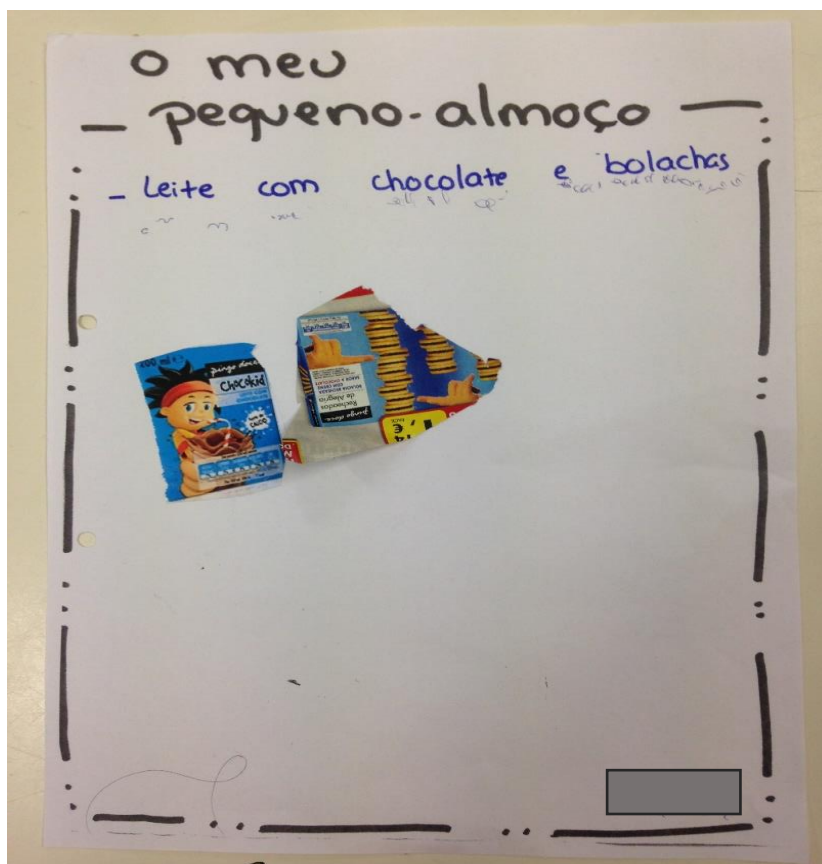
J - Isto é o nome de quem?

Le - *Da mãe.*

Pedi à Le para ir buscar o seu cartão para escrever o seu nome. Ela trouxe a caixa, tirou alguns cartões, colocando-os uns em cima dos outros, todos com as letras visíveis e na direção certa. Depois começou, em vez de tirar os cartões, a levantá-los e encostá-los ao lado da caixa, para conseguir ver os que estavam em baixo. Agarrou o seu assim que o viu, tirando-o da caixa. Depois colocou o cartão em cima da folha que lhe entreguei e copiou o seu nome por baixo.



AS ESCOLHAS DA LE



Le - Gostei de fazer este trabalho. Gostei mais de cortar.

J- *E o que é que comes?*

Le - Bolachas de chocolate e leite de com chocolate.

AS ESCOLHAS DA LE



Le - Fiz um desenho.

J - É sobre o quê?

Le - Com as canetas.

J - *Sim, fizeste com canetas. E o que é que desenhaste?* Le - Desenhei a mãe e eu.

J - *Esta é a tua mãe? (acena) O que é que estavam a fazer? (não responde). Aqui diz «Gostei de dar doces na rua». Nós fomos dar doces porque era o dia...*

Le - Das bruxas!

J - *E a mãe foi connosco?*

Le - Não, esta é a ... És tu.

J - *Ah, sou eu, nós fomos juntas, não foi?*

Le - Sim.

J - *Quem é que está nesta fotografia?*

Le - Sou eu.

J - *Está bonita? Gostas desta fotografia?*

Le - Sim.

J - *Do que é que gostas? (aponta para o chapéu)*

J - *Como se chama, o que é isso?*

Le - Gosto do Halloween.

REFLEXÃO A PARTIR DAS ESCOLHAS DA LE

- ➔ A Le reconhece o seu nome escrito no cartão e sabe o que fazer quando lhe pedimos para o escrever. No entanto, parece não reconhecê-lo nos trabalhos que já fez, indicando que é o nome de outra pessoa (associada à representação que fez no seu trabalho) ou apontando para a globalidade do texto escrito no documento.
- ➔ Consegue escrever letras quando as copia de um exemplo feito pelo adulto, como é possível identificar no texto que escreveu.
- ➔ Identifica os materiais que utilizou para concretizar o trabalho, reconhecendo igualmente os locais onde os concretizou.

**A VISÃO
DA JOANA
SOBRE A LE**

Formação Pessoal e Social

1 - Dia 21/24 de outubro de 2016

No final da reunião do Conselho, a educadora falou um pouco sobre o Halloween e pediu às crianças para pensarem em algo que pudessem fazer para celebrar o dia.

Na segunda-feira, quando chegou, a Le trazia na mão um fantasma em papel e fita que tinha feito com a tia, para mostrar aos colegas como exemplo para decorações de Halloween. A Le sorriu ao ouvir os elogios da educadora, que lhe deu os parabéns por se ter lembrado da sua proposta, por ter pedido ajuda à família e ter conseguido trazer um exemplo de decoração.

Reflexão

→ A Le demonstra gosto em participar na dinâmica da sala, mostrando-se satisfeita por contribuir para a vida do grupo.

2 - Dia 31 de outubro de 2016

Durante o desfile, estive sempre com a Le e o GuiB, que se mantiveram muito calmos, sorridentes e claramente entusiasmados por entregarem doces às pessoas.

Reflexão

→ A Le mostrou-se entusiasmada pelo contacto com as pessoas do bairro, mesmo sem as conhecer. Estando sorridente durante todo o percurso, parecia muito feliz com o ambiente que se vivia.

Formação Pessoal e Social

3 - Dia 7 de novembro de 2016

Quando a sobremesa ao almoço é laranja, é necessário pedir outra fruta para a Le, que não gosta de laranja. Ela, sempre que se apercebe que a fruta é laranja, informa o adulto que acompanha a refeição.

Reflexão

→ A Le manifesta, com facilidade, os seus gostos, referindo com clareza os alimentos de que não gosta.

4 - Dia 17 de novembro de 2016

No recreio, comecei a correr com a Le atrás da C, para tentarmos apanhá-la e, no momento em que olhei para trás, já estavam o D e o V num triciclo atrás de nós, com a espada na mão a dizer que eram polícias e que tinham de nos apanhar.

Reflexão

→ A Le revela facilidade em integrar-se nas brincadeiras com os pares, contribuindo para as desenvolver e correspondendo às pistas dadas pelas outras crianças.

5 - Dia 17 de novembro de 2016

No recreio, comecei a correr com a Le atrás da C, para tentarmos apanhá-la e, no momento em que olhei para trás, já estavam o D e o V num triciclo atrás de nós, com a espada na mão a dizer que eram polícias e que tinham de nos apanhar.

Reflexão

→ A Le revela facilidade em integrar-se nas brincadeiras com os pares e com os adultos, contribuindo para as desenvolver e correspondendo às pistas dadas pelos envolvidos.

6 - Dia 21 de novembro de 2016

Formação Pessoal e Social

Baixámos as persianas e apagámos a luz para criarmos um cinema e a Le começou a aproximar-se dos adultos. Ainda que não tenha conseguido explicar, a Va percebeu que ela estava com medo de escuro e disse-lhe que ela podia sentar-se mais para trás, perto da porta por onde entrava luz. Ela aceitou e ficou mais calma, voltando a concentrar-se no filme.

Dia 21 de novembro de 2016

Quando reparei na Le, sentada ao meu lado, ela estava na ponta da cadeira, quase em cima da N, ao seu lado. Pedi-lhe que se endireitasse na sua cadeira e reparei que fixou o olhar arregalado na boneca da M. Perguntei-lhe se estava com medo e ela disse que sim, por isso escondi a boneca da M e ela acabou por se endireitar e focar-se na reunião.

Reflexão

- A Le demonstra ter alguns medos, relacionados com o escuro e com bonecos, que são característicos da sua idade.

7 - Dia 24 de novembro de 2016

A Le, durante o registo das construções derivadas da “Caça às figuras geométricas”, esteve sempre muito calma, escolhendo, com a ajuda da educadora, as peças para as contornar.

Reflexão

- A Le empenha-se nas tarefas que concretiza, cumprindo o que é sugerido pelo adulto com cuidado e tranquilidade.

8 - Dia 11 de janeiro de 2017

Hoje a Le chegou com a mãe, mais cedo do que é habitual, quando ainda não tínhamos saído da sala de acolhimento. Não trazia chucha na boca quando chegou ao corredor e sorriu ao ver-me a mim e à educadora. Quando nos mostrámos surpreendidas por ver a Le chegar tão cedo, a mãe disse que esta semana, como ela era a presidente, tinha de estar na reunião desde o início e a Le sorriu, acenando.

Reflexão

→ A Le mostra muito entusiasmo em assumir as tarefas do grupo durante o dia, principalmente quando assume o de presidente. Demonstra responsabilidade no desempenho da sua tarefa, sendo capaz de contribuir para o bom funcionamento do grupo e reconhecendo todas as suas obrigações enquanto Presidente.

9 - Dia 12 de janeiro de 2017

Eu estava a conversar com a Le sobre os seus trabalhos, quando a Va chamou a La e mais alguns meninos para irem consigo fazer uma atividade fora da sala. Passado alguns minutos, o FranM passou perto da mesa onde nos encontrávamos sentadas, chamando pela La. A Le olhou para ele e disse “A La foi com a Va”. O menino não a ouviu e ela olhou para mim, repetindo a frase assim que se apercebeu que eu a ouvia. Eu acenei e perguntei-lhe “Queres ir dizer isso ao FranM?”. A Le acenou, levantou-se da cadeira, aproximou-se do FranM e repetiu “A La foi com a Va”.

Reflexão

→ A Le está sempre muito atenta ao que se vai passando à sua volta, revelando ser bastante observadora. A sua vontade em informar o colega, transmitindo-lhe informação sobre o que ele procurava, revela preocupação com o bem-estar do outro.

10 – Dia 12 de janeiro de 2017

Quando o grupo foi para a sessão de música, a Le, o D., o GuiB e o SantO foram para a sala 2 do JI, onde ficariam até o grupo regressar. A Va, que tinha ido levar estas crianças à sala 2, disse que a Le não tinha querido ficar nessa sala e começou a chorar.

Formação Pessoal e Social

Depois a Va conseguiu tranquiliza-la, afirmando que voltaria a encontrar-se com o grupo rápido.

Reflexão

- A Le mostra-se reticente em permanecer em locais com pessoas que não sente serem próximas de si. Ainda que conheça bem os elementos de toda a equipa da instituição, os seus comportamentos revelaram que se sentia ansiosa num contexto diferente daquele a que se habituou.

Conhecimento do Mundo

1 – Dia 31 de outubro de 2016

Durante o desfile de Halloween, a Le ia apontando para as lojas por que passávamos, pronunciando algumas frases “Aqui é do pão”, “Compra-se xarope”.

Reflexão

→ A Le mostrou-se muito desperta para o meio, demonstrando reconhecer alguns locais e, além disso, as suas características (função do local). Foi capaz de nomear e descrever aspetos físicos característicos da sua comunidade.

2 – Dia 26 de outubro de 2016

O grupo, composto pelo AfS, o V, o X, a Le, o S e o GuiT, sentou-se em cadeiras em frente ao restante grupo, que estava sentado no tapete. Cada um deles segurava um cartaz com informações que tinham recolhido (...) cada um explicou partes do que tinham aprendido sobre o que os ursos comem.

Reflexão

→ A Le inscreveu-se para participar no projeto de investigação acerca dos ursos e participou na comunicação do projeto ao grupo. Isso revela não só interesse sobre o mundo que a rodeia, como capacidade de participar numa investigação científica para responder às suas curiosidades e, além disso, envolvimento na apresentação da informação recolhida.

3 – Dia 12 de janeiro de 2017

Hoje conversei com a Le sobre o seu portefólio e ela contou-me que tinha ido à McDonald's com a sua mãe e o irmão. Falou-me também das suas primas, MI e Mi, com quem costuma brincar.

Reflexão

→ A Le é capaz de identificar os membros da sua família e falar sobre os graus de parentesco.

Expressão e Comunicação

1 – Dia 12 de janeiro de 2017

Hoje a sessão de ginástica foi com a educadora. A Le mostrou-se muito à vontade durante toda a sessão, sorrindo quando completava cada tarefa. Notava-se o seu entusiasmo e vontade em cumprir o percurso.

Reflexão

→ A Le mostra entusiasmo pelas atividades físicas, tentando sempre superar os desafios que lhe são colocados.

2 – Dia 3 de novembro de 2016

A Va esteve a fazer o registo individual do Halloween com a Le, e ela desenhou-se a ela própria, durante o desfile pelo bairro, referindo que “Gostei de dar doces na rua”.

Reflexão

→ A Le, através do desenho, representa experiências que tenha vivido.

3 – Dia 12 de janeiro de 2016

A Le apresenta, em vários momentos do seu discurso:

- a omissão de sílabas não acentuadas:
 - “Também *tava* na *riga* da Ra”
 - “Sou eu com a *cicleta*”
 - “uma *delete* com as borboletas”
- a redução de grupos consonânticos:
 - “A mãe *compou* o fato de ballet”
 - “com os baços em cima”
 - “Na paia com a mãe”

É capaz de narrar diversos episódios da sua vida:

“A Mi é minha amiga, também é da minha escola. Ela agora *tá* na casa nova. Já tem muitos brinquedos no quarto. *Amanhã* fui à casa nova da Mi. A Mi, a avó, a Ra e eu. A Mn já lá *tava*.”

Usa frases simples, respeitando as regras de concordância, mas apresenta dificuldades ao nível da estrutura sintática:

“Na *paia* com a mãe e com a avó e com a mim”

“Amanhã fui à casa nova da Mi.”

CONTRIBUTOS DA FAMÍLIA

Ola, o meu nome é [REDACTED] tenho apenas 4 anos e com ajuda de um adulto vou falar um pouco da minha vida ate ao momento.



Com um ano de idade entrei para a creche onde conheci a minha primeira educadora que se chamava [REDACTED]. No princípio como era novidade eu chorava um pouco porque não conhecia ninguém, era tudo estranho, tudo novo mas depressa me habituei. Fiz amizades e deixei de chorar.

Depois com 3 anos passei para o jardim-de-infância com os meus amiguinhos, com uma educadora nova que se chama [REDACTED] e com a auxiliar [REDACTED], adorei pois já era crescida. Eu gosto muito da minha educadora e da auxiliar e dos meu amiguinhos todos, dou me bem com todos mas tenho duas muito especiais com quem gosto muito de brincar elas chamam se, La [REDACTED] e C [REDACTED] estamos sempre juntas brincamos no recreio na casinha gostamos de fazer desenhos e brincar com as bonecas.



Na sala de aulas eu respeito muito a minha educadora e faco sempre o que me pede, mas o que eu gosto mesmo e quando sou a presidente, temos que marcar as presenças, ajudar a educadora e a auxiliar a distribuir os materiais pelos meus colegas e muitas outras coisas.

Na escolinha fazemos muitas atividades, dança, ballet, ginástica, música, mas o que eu mais gosto e o ballet tenho um fato e tudo chama se tutu.



A mãe comprou o fato de ballet. Estava a fazer ballet em casa.

Agora vou falar um pouco de mim, da minha personalidade, dos meus gostos e também um pouco da minha família.

Moro com a minha Mãe e o meu mano que tem 16 anos, gosto muito de estar com eles, de estar no meu quarto a brincar mas agora descobri uma coisa que gosto muito de fazer e faco sozinha sem ajuda, pazzles passou horas a montar e a desmontar. Gosto também de brincar as escondidas e apanhada.



Outra coisa que também gosto é de cozinhar quando a minha mãe vai para a cozinha fazer bolos, bolachas eu ajudo sempre mas sempre com cuidado para não me magoar. Falar em cozinha vamos falar um pouco de comida dos meus gostos alimentares, bem pensando melhor não tenho grande coisa para dizer eu gosto de quase tudo, ao contrário do meu irmão que não gosta de quase nada.

Há antes que me esqueça também gosto muito de me maquiar, pintar as unhas coisas de meninas.



Sou eu a fazer um bolo com a minha mãe.

A minha personalidade, sou um pouco teimosa, gosto de liderar, sou bem comportada mas como criança que sou também faco as minhas birras, mas normalmente sou sossegada.

Conclusão sou uma criança muito feliz, com uma infância feliz sempre rodeada de muito amor e carinho.



Eu tenho um vestido cor-de-rosa. É cor-de-rosa, tem uma flor cor-de-rosa e tem uma princesa. É de princesas.



Sou eu com a Mi com os braços em cima.



Na praia com a mãe e com a avó.

Sou eu com a bicicleta.



Sou eu. A mãe comprou para mim. São fitas e a mãe comprou uma bandelete com as borboletas.

**AVALIAÇÃO
GLOBAL DA LE**

A Le é uma menina tímida e reservada, que necessita de tempo para se adaptar às novas situações que vai vivendo. No entanto, depois de familiarizada com as pessoas e o espaço, demonstra-se muito alegre e envolvida em interações positivas com o outro, mostrando que se preocupa com aqueles que a rodeiam e o seu bem-estar.

Mostra facilidade em participar em diferentes brincadeiras com os pares e desenvolveu já relações de amizade consistentes com alguns deles.

Apresenta comportamentos que revelam alguns medos naturais da sua idade. Sabe identificar claramente aquilo de que não gosta e alertar o adulto para isso.

Reconhece-se como um elemento de uma família, enunciando os graus de parentesco que a ligam aos familiares e relata com entusiasmo vivências do seu contexto familiar.

Está atenta ao mundo que a rodeia, fazendo constatações acerca daquilo que vê e estabelecendo relações entre os locais e as experiências que viveu neles.

Aprecia os momentos dedicados à motricidade e à expressão corporal, particularmente quando incluem música e dança. Mostra preferência também pelas atividades de expressão plástica, nomeadamente o desenho.

A linguagem é o aspeto do seu desenvolvimento em que revela mais necessidades de acompanhamento do adulto, no sentido de apoiá-la a melhorar a articulação das palavras e a estrutura sintática da frase. Deverá ser, por isso, estimulada a partilhar mais regularmente as suas vivências e a participar em discussões em grande grupo.

No geral, e com exceção do desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento da Le está enquadrado no expectável para a sua idade.

ANEXO P – GRELHA DE CONTAGENS DE CONFLITOS POR TIPO DE RESOLUÇÃO

Semana		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Totais (conflitos/tipo)
Conflito	Mediação do adulto						
	Recall						
	Autónomo						
Totais (conflitos/dia)							

ANEXO Q – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS PARA A INVESTIGAÇÃO - AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE PARES

Este documento resulta de uma tradução e adaptação, realizadas pela autora do presente relatório para obtenção de grau de Mestre, a partir do instrumento original apresentado por Guralnick (2003): Guralnick, M. J. (2003). *Assessment of Peer Relations*. Seattle: Child Development and Mental Retardation Center.

SECÇÃO 2 – ESTRATÉGIAS E TAREFAS SOCIAIS

A. ENTRADA NUM GRUPO DE PARES

A) Tentativa inicial

1. Estratégias harmoniosas e relevantes – Considerar quando a criança, na tentativa inicial de se integrar num grupo, procura informar os anfitriões de que está interessada em juntar-se à atividade existente e não redirecioná-la. Normalmente, isto é conseguido quando a criança faz ou diz algo semelhante àquilo que é concretizado pelos anfitriões ou possivelmente através da imitação direta de um dos comportamentos de uma criança anfitriã. Marque todas as tentativas realizadas pela criança.

Tentativas iniciais (comportamentos específicos) para estabelecer harmonia com o par:

- 1. Mantém-se perto de pares ou observa-os, aparentando estar à espera de uma oportunidade [espera]
- 2. Ganha atenção através de contacto visual, gestos ou toques suaves [atenção ativa]
- 3. Imita a brincadeira de um par, verbalmente ou não-verbal [imita]
- 4. Produz uma variação de uma atividade verbal ou não-verbal dos pares [variação]
- 5. Mostra ou oferece um brinquedo relacionado com a brincadeira dos pares [mostra/oferece]
- 6. Coloca uma questão relevante relativa às atividades de brincadeira existentes [coloca questão relevante]
- 7. Pede, educadamente, acesso direto à atividade de brincadeira [pedido educado]

8. Partilha informação relevante para as atividades de brincadeira existentes [partilha informação]

9. Faz um pedido razoável, mas direto, para brincar [pedido direto]

2. Possíveis razões ou estratégias para o fracasso da tentativa inicial de entrada no grupo de pares – Mesmo as crianças socialmente competentes falham, frequentemente, na entrada num grupo na sua primeira tentativa. Baseando-se nas suas observações, marque todas as razões por que a entrada da criança no grupo pode ter falhado.

1. Tenta brincar com pares não responsivos [pares não responsivos]

2. Tenta brincar com crianças que rejeitaram regularmente a criança no passado [reputação]

3. Tenta brincar utilizando objetos e ações não relacionadas com a atividade dos pares [brinquedos não relacionados]

4. Tenta conversar com pares, mas de modo não relacionado com a conversa dos pares nem com as atividades de brincadeira [conversa não relacionada]

5. Tenta redirecionar a atividade dos pares [redirecionar]

6. Tenta brincar com os pares antes de estabelecer contacto visual [contacto visual]

7. O *timing* das interações sociais é pobre, de tal modo que a criança interrompe os pares quando ainda está envolvida noutra atividade [timing pobre]

8. Utiliza estratégias demasiado intrusivas como exigir a sua inclusão na brincadeira ou intrometer-se fisicamente no espaço ou com os brinquedos [intrusivo/exigente]

9. Age de modo agressivo em direção aos pares (bate, empurra, agarra) [agressivo]

10. Outro

3. Resultados das tentativas iniciais – Ordene de 1 a 4 (1 = mais frequente; 4 = menos frequente) as respostas típicas do(s) anfitrião(ões) às tentativas iniciais da criança.

- Reconhecimento (do interesse, ou promessa de envolvimento futuro)
- Aceitação
- Ignorância (falta de reconhecimento)
- Rejeição

B) Segundos esforços

1. Estratégias – Muitas crianças não são bem-sucedidas na entrada na brincadeira na sua primeira tentativa. O modo como a criança reage ao ser ignorada, rejeitada, ou quando lhe é pedido para esperar para se juntar ao grupo é um aspeto crítico relativo ao processo da entrada no grupo de pares. Marque as estratégias mais tipicamente utilizadas pela criança.

- 1. Não persiste [não persiste]
- 2. Repete o esforço anterior com variações menores [repete]
- 3. Torna-se menos intrusivo mas mantém proximidade e interesse [menos intrusivo]
- 4. Torna-se mais diretivo nos pedidos para aceder, mas os seus comentários e/ou comportamentos são relevantes para a atividade de brincadeira [diretivo e relevante]
- 5. Torna-se altamente intrusivo ao tornar-se mais exigente (diz que todos devem brincar juntos; tenta assumir o controlo) [altamente intrusivo]
- 6. Faz comentários irrelevantes, afirma-se ou dá sugestões [irrelevante]
- 7. Faz ameaças ou apela à autoridade do adulto para aceder à brincadeira [ameaça ou apela]

8. Responde apropriadamente às questões do anfitrião, direções ou pedidos de atenção [responde]

9. Envolve-se em alguma forma de negociações positivas com os pares [resolução positiva de conflitos]

10. Torna-se disruptivo ou discordante [disruptivo ou discordante]

11. Outro

2. Resultados da segunda tentativa - Ordene de 1 a 4 (1 = mais frequente; 4 = menos frequente) as respostas típicas do(s) anfitrião(ões) às segundas tentativas da criança.

Reconhecimento (do interesse, ou promessa de envolvimento futuro)

Aceitação

Ignorância (falta de reconhecimento)

Rejeição

C) Estratégias gerais associadas às dificuldades na entrada num grupo de pares

Os problemas listados representam algumas das razões primárias por que as crianças não são bem-sucedidas nas suas tentativas de se integrar num grupo. Nesta lista, foi feito um esforço para se identificarem as áreas de preocupação que caracterizam as estratégias da criança durante a entrada num grupo de pares. Deste modo, a entrada da criança num grupo de pares pode ser mal sucedida devido a um uso de estratégias inapropriadas ou ineficazes. (Marque todas as aplicáveis)

1. Não relevantes ou harmoniosas (comportamento, comentários, pedidos, questões)

- 2. Demasiado intrusivas (assume o controlo, redireciona)
 - 3. Utiliza abordagens agressivas e/ou negativas
 - 4. Discordante (não interessado na negociação)
 - 5. Não suficientemente diretivo ou persistente
 - 6. Outro _____
-

B. RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

A) Motivos para o conflito

Assinale na escala as circunstâncias sob as quais os conflitos parecem surgir.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Conflitos relativos a possessões [possessões]					
2. Conflitos relativos a espaço [espaço]					
3. Conflitos relativos a violação de regras sociais [regras sociais]					
4. Conflitos relativos a desacordos sobre ideias ou afirmações [ideias]					
5. Conflitos relativos a controlo social, como domínio, atribuição de papéis [controlo social]					

B) Papel de iniciador/destinatário

Avalie a extensão em que estes conflitos são iniciados pela criança (e.g., episódios diretivos) ou ocorrem como reação a iniciações dos pares (e.g., defesa de propriedade).

Inicia maioria das trocas que resultam em conflito	É igualmente provável ser o iniciador ou o destinatário	É maioritariamente o destinatário das trocas que resultam em conflito

C) Respostas iniciais dos pares à iniciativa das crianças

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Pares ignoram a direção inicial da criança [ignoram]					
2. Pares negam ou contradizem [negam]					
3. Pares contestam, mas apresentam um motivo, explicação ou outra justificação [apresentam motivo]					

D) Reações iniciais da criança à iniciativa dos pares

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Rejeita pedido sem apresentar motivo [rejeição]					
2. Rejeita pedido mas apresenta motivo [apresenta motivo]					

3. Procura mais informação [procura informação]					
4. Torna-se discordante [discordante]					
5. Torna-se agressivo [agressivo]					
6. É não responsivo ao pedido [não responsivo]					
7. Comenta ou responde de modo irrelevante [irrelevante]					
8. Oferece uma alternativa ou clarifica [alternativa/esclarecimento]					

Episódios de conflito

E) Estratégias durante episódios diretivos ou durante episódios de defesa da propriedade

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Estratégias de conciliação realizadas pela	1. Atenua ou minimiza um pedido (“só um bocadinho”, “por favor”) [atenua ou minimiza]					
	2. Apresenta uma sugestão alternativa ou um compromisso [compromisso]					
	3. Apresenta motivos para antecedentes diretivos ou de discordância [motivo]					

	4. Procura informação sobre as preocupações ou interesses dos pares [procura informação]					
--	--	--	--	--	--	--

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
2. Concordância com iniciativas dos pares	1. Aceita uma proposta [aceita]					
	2. Concorre com um pedido para concordância (“é assim, não é-”), aprovação ou cooperação [concorre]					
	3. Apresenta esclarecimento quando pedido [clarifica]					
	4. Dá uma resposta informativa a uma questão de um par [resposta informativa]					

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
3. Estratégias	1. Ameaça os pares [ameaça]					
	2. Insulta os pares [insulta]					

3. Insiste num tom exigente [insistência negativa]					
4. Torna-se agressivo [agressivo]					
5. Torna-se disruptivo [disruptivo]					
6. Recusa um pedido sem motivo [rejeição]					
7. Comenta ou responde de modo irrelevante [irrelevante]					

F) Estratégias gerais para resolução de conflitos

Os problemas listados representam algumas das razões primárias por que as crianças podem estar a ter dificuldades na resolução apropriada e efetiva de conflitos. Marque todas as opções aplicáveis.

- 1. Comentários ou comportamentos não relevantes
- 2. Utiliza, prioritariamente, uma abordagem agressiva ou de rejeição
- 3. Discordante ou desagradável
- 4. Não utiliza estratégias de conciliação
- 5. Não é suficientemente assertivo
- 6. Utiliza repetidamente as mesmas estratégias apesar da sua ineficácia
- 7. Outros _____

C. MANUTENÇÃO DA BRINCADEIRA

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Estratégias para a estruturação dos papéis e da brincadeira	1. Apresenta adequadamente informação quando pedido pelos pares [resposta informativa]					
	2. Permanece dentro do tema ou papel da brincadeira [quadro de referência]					
	3. Concorda com sugestões razoáveis dos pares durante a brincadeira [concordante]					

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
2. Estratégias de gestão	1. Se deixa de estar envolvido com um par durante um período difícil (e.g. conflito), continua próximo do par e volta a envolver-se com ele rapidamente [fim do envolvimento]					
	2. Tenta expandir a brincadeira realizando pedidos razoáveis para aumentar o seu					

interesse ou complexidade [expandir]					
3. Os conflitos desenvolvem-se até ao ponto em que a brincadeira é interrompida por longos períodos de tempo [excessivo desenvolvimento do conflito]					
4. Permite que a brincadeira se desintegre sem esforços substanciais para a manter [desintegração]					
5. Demonstra reciprocidade ao corresponder o seu comportamento às atividades ou iniciativas dos pares [reciprocidade]					
6. Diminui os pedidos ao par se as dificuldades começam a surgir [diminui]					

ANEXO R – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO APR (PARTE A)

Apresentam-se, ao longo deste anexo, os resultados obtidos através da análise da Parte A do APR (Guralnick, 2003), sumarizados no corpo do texto (5.4. – Apresentação e discussão dos resultados).

Anexo R.1. – Tentativa inicial – Estratégias harmoniosas e relevantes

No que respeita ao tipo de estratégias utilizadas pelas crianças na tentativa inicial de entrada num grupo de pares (Figura R.1.1), percebe-se que todas elas realizam a estratégia “3: *Imita a brincadeira de um par, verbalmente ou não-verbal [imita]*”. Todas as estratégias são utilizadas, por pelo menos duas crianças, no momento de cada avaliação, o que revela que as crianças dispõem de diversas competências para lidar com os pares, como afirmam Haan e Singer (2003)³, ao referir que, muitas vezes, para obterem o que desejam, as crianças afastam-se da cena conflituosa, ou oferecem à outra criança brinquedos para negociar com ela. Este aspeto verifica-se no contexto, já que se regista um aumento na frequência da estratégia “5: *Mostra ou oferece um brinquedo relacionado com a brincadeira dos pares [mostra/oferece]*”, que passa a ser utilizada por três crianças, na segunda avaliação, tal como a estratégia “8: *Partilha informação relevante para as atividades de brincadeira existentes [partilha informação]*”.

³ 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.

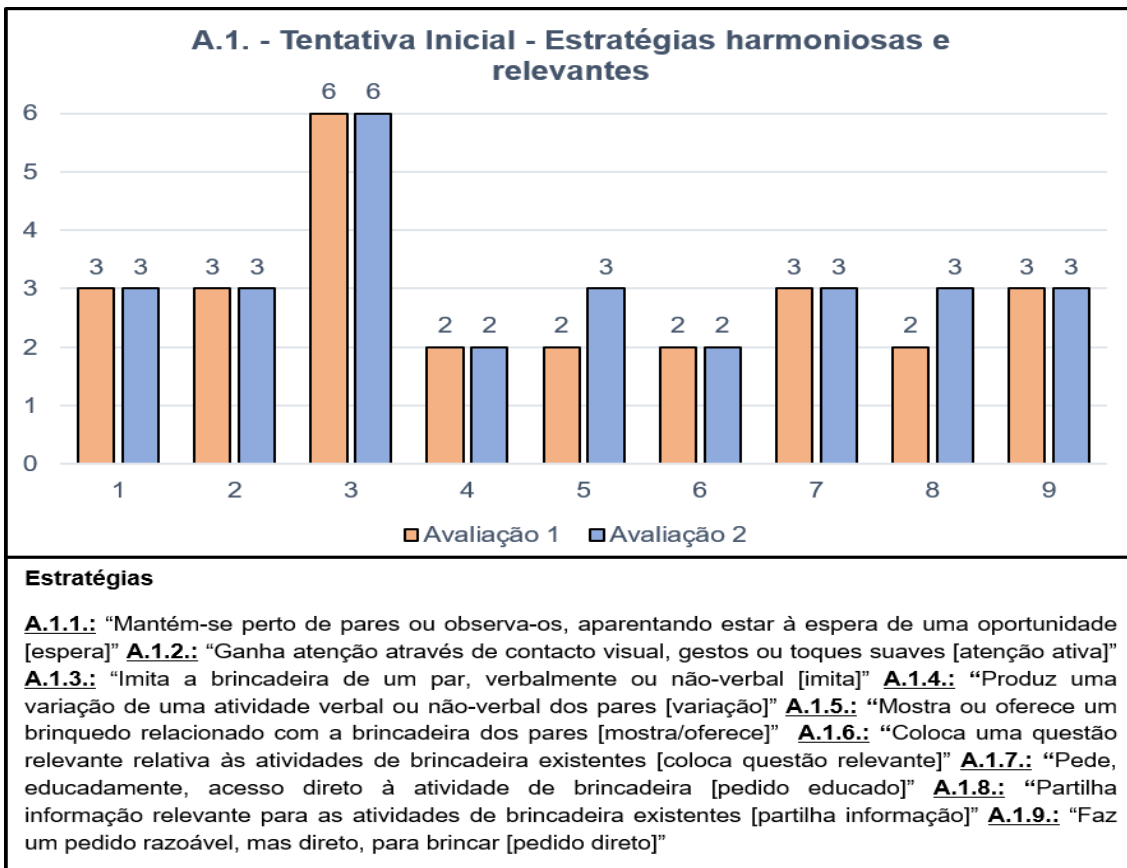


Figura R.1.1. Estratégias iniciais da criança para estabelecer harmonia com o par, no momento de entrada num grupo de pares. Dados recolhidos através da *Assessment of Peer Relations* (Guralnick, 2003).

Anexo R.2. – Tentativa inicial – Estratégias de fracasso

Relativamente às estratégias iniciais da criança para entrada num grupo de pares que podem resultar em fracasso (Figura R.2.1), metade das crianças (três) recorrem a, pelo menos, quatro estratégias em comum, relacionadas com a impulsividade ("6: *Tenta brincar com os pares antes de estabelecer contacto visual [contacto visual]*", "7: *O timing das interações sociais é pobre, de tal modo que a criança interrompe os pares quando ainda está envolvida noutra atividade [timing pobre]*") e a intrusão ("5: *Tenta redirecionar a atividade dos pares [redirecionar]*", "8: *Utiliza estratégias demasiado intrusivas como exigir a sua inclusão na brincadeira ou intrometer-se fisicamente no espaço ou com os brinquedos [intrusivo/exigente]*"). Estas

duas últimas estratégias chegam mesmo a ser utilizadas por todas as crianças da amostra, na primeira avaliação.

Na segunda avaliação, os valores mantêm-se, com exceção da estratégia “7: O *timing das interações sociais é pobre, de tal modo que a criança interrompe os pares quando ainda está envolvida noutra atividade [timing pobre]*”, que deixa de ser utilizada por uma das crianças. Assim, as crianças revelam alguns comportamentos que lhes podem dificultar o estabelecimento de uma relação harmoniosa com os pares, no início da brincadeira.

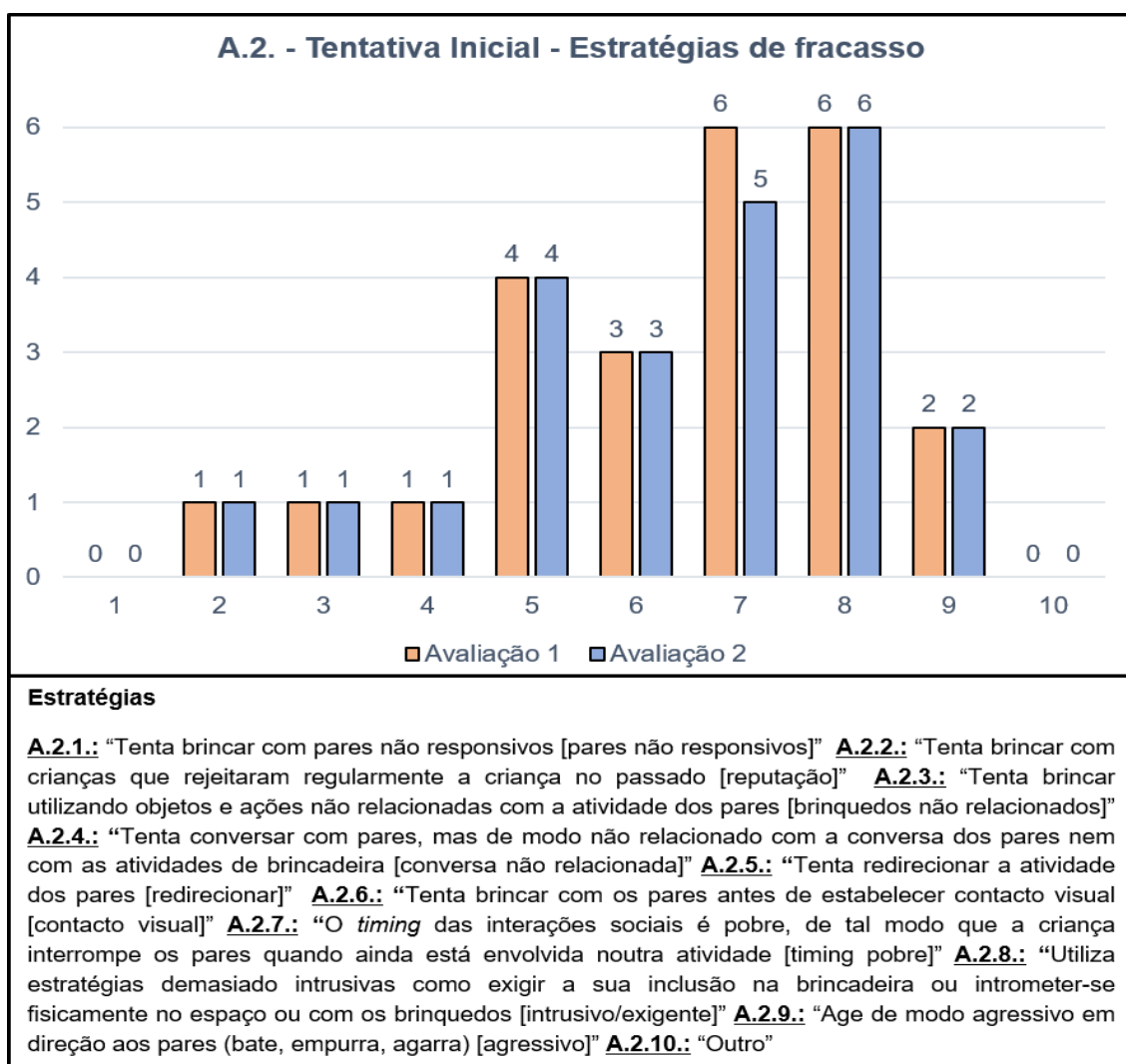


Figura R.2.1. Estratégias iniciais da criança que podem resultar em fracasso, no momento de entrada num grupo de pares. Dados recolhidos através da *Assessment of Peer Relations* (Guralnick, 2003).

Anexo R.3. – Segundos esforços

No que concerne aos segundos esforços das crianças, após a rejeição da sua entrada num grupo de pares (Figura R.3.1), nota-se a sua tendência para assumirem comportamentos mais intrusivos, já que cinco das crianças recorrem à estratégia “5: *Torna-se altamente intrusivo ao tornar-se mais exigente (diz que todos devem brincar juntos; tenta assumir o controlo) [altamente intrusivo]*”.

Uma das crianças passou a utilizar estratégias de negociação com os pares para resolver um conflito (9: “*Envolve-se em alguma forma de negociações positivas com os pares [resolução positiva de conflitos]*”), desde o momento de avaliação inicial, tornando-se a segunda a recorrer a este tipo de estratégia.

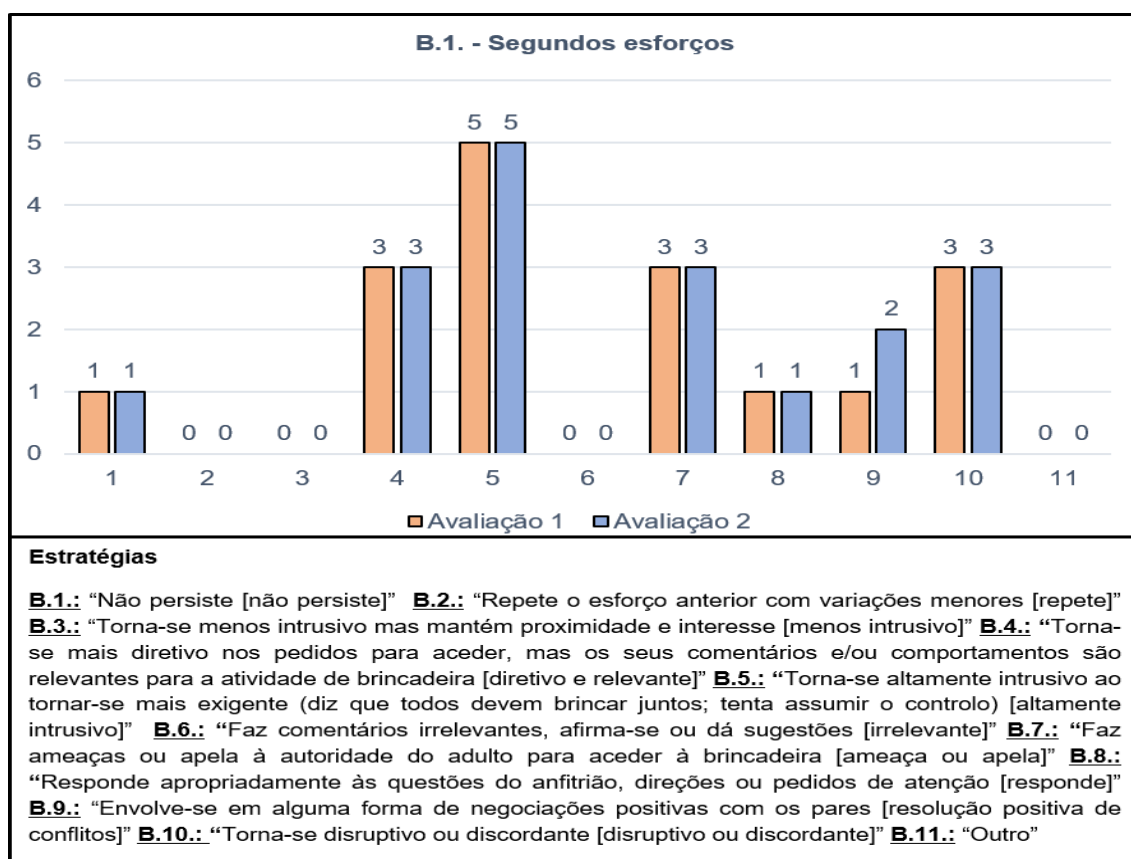


Figura R.3.1. Estratégias utilizadas pela criança, na segunda tentativa de entrada num grupo de pares. Dados recolhidos através da *Assessment of Peer Relations* (Guralnick, 2003).

Anexo R.4. – Estratégias gerais associadas às dificuldades na entrada num grupo de pares

No geral, em relação à entrada num grupo de pares (Figura R.4.1), as dificuldades das crianças parecem relacionar-se, essencialmente, com a sua excessiva intrusão (“Demasiado intrusivas (assume o controlo, redireciona)”) e baixa capacidade/vontade de negociação (“Discordante (não interessado na negociação)”), ambos comportamentos adotados por quatro das crianças da amostra, nos dois períodos avaliados.

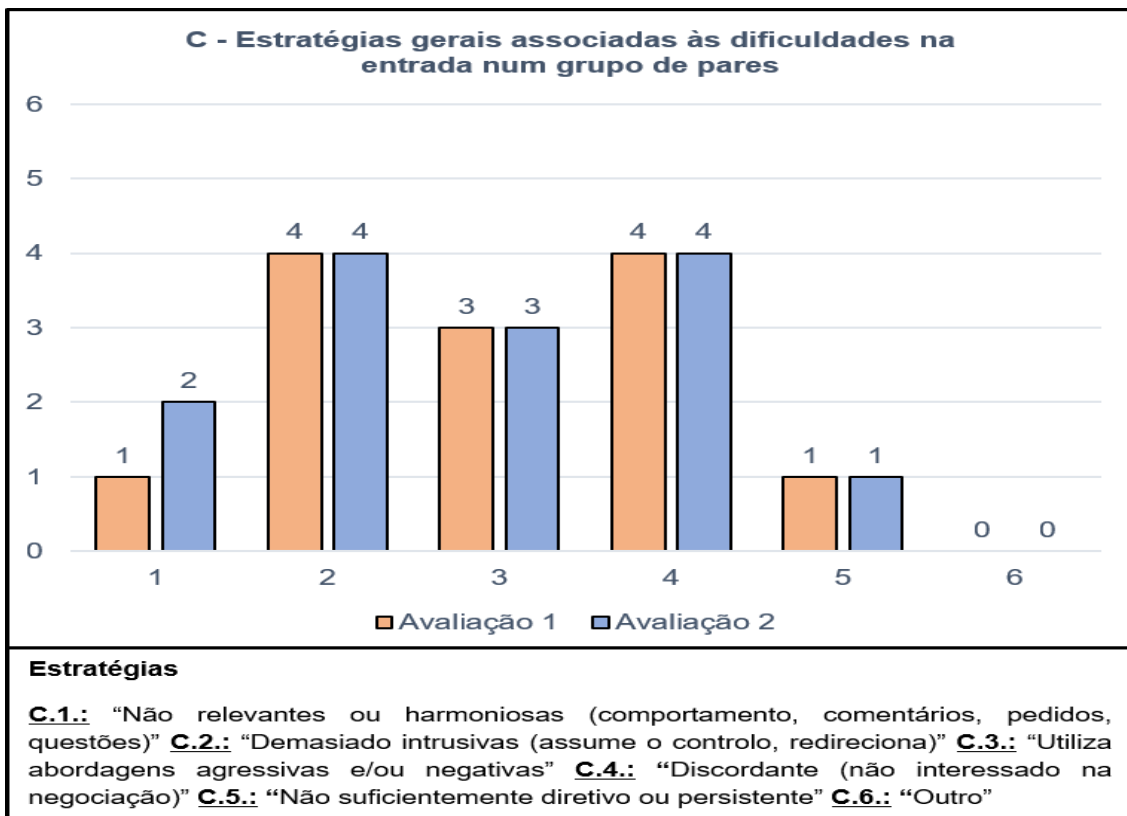


Figura R.4.1. Estratégias gerais associadas às dificuldades na entrada num grupo de pares. Dados recolhidos através da *Assessment of Peer Relations* (Guralnick, 2003).