



Eu sou o responsável do dia. Preciso do colete!

A participação das crianças em educação de
infância: um estudo numa sala de transição de pré-
escolar

Susana de Sousa Machado

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

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

*Eu sou o responsável do dia. Preciso do
colete!*

A participação das crianças em educação de
infância: um estudo numa sala de transição de
pré-escolar

Susana de Sousa Machado

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

Orientadora: Professora Rita Friães

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

Para os seres de luz com quem a minha alma já se encontrou.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste sonho só foi possível por todos aqueles que apareceram e foram luz neste caminho. Quando o Mestrado era ainda, apenas, uma ideia, confesso que sonhei com este momento, mas nunca o imaginei tão bom.

À Escola Superior de Educação de Lisboa, pela experiência que me trouxe e por ser a instituição de referência que me formou enquanto educadora de infância;

À professora Rita Friães, muito mais do que orientadora, uma guia nesta jornada que fazemos há um ano e meio; aos professores Catarina Tomás e Tiago Almeida, por investirem, confiarem e me permitirem pensar fora da caixa;

À educadora Luísa e à Sofia, por sempre acreditarem em mim, confiarem nos meus instintos e me fazerem sentir em casa, bem como toda a equipa educativa do jardim-de-infância no qual estagiei na PPSII; à educadora Sara Lopes, pelo exemplo de profissional e ser humano, à Sandra e a toda a equipa educativa que me acolheu na PPSI;

À Adelaide Vala, às Paulinhas e à Sosó, que souberam primeiro do que eu que este era o destino;

À Filipa, por ser o abraço, o abrigo e a força; porque sempre acreditou;

Aos meus, que sabem quem são e, tal como eu, correm atrás do sol;

Aos pais e mano, e à família, que é tudo neste coração;

Ao BB, pela coragem, força, inspiração e iluminação. Por viveres em mim.

Um eterno obrigada.

“Como ninguém sabe ao certo o momento da ceifa, só podemos aproveitar a colheita, fazer as pazes com as pessoas com quem nos zangámos, repetir incessantemente aos nossos, o quanto gostamos deles, sorrir a cada brecha de humor, aproveitar cada lufada de vida, não moer na tristeza, não insistir na revisão constante do “EU” e fazer de cada momento uma história, que um dia merece ser contada da forma mais honesta e feliz. E não chamar a isso sorte se faz favor, chamar a isso VIDA.” (Isabel Saldanha)

RESUMO

O presente documento pretende dar conta do percurso vivenciado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, de Outubro de 2019 a Janeiro de 2020, num momento de intensa reflexão fundamentada e crítica. Foi com base no conhecimento aprofundado de um grupo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, que procurei caracterizar o contexto socioeducativo da forma mais detalhada e fiel possível, dando início, a partir daí, à definição das minhas intenções, sendo que os objetivos se transformaram num caminho reflexivo de crescimento e aprendizagem.

Desde logo, foi-me possível testemunhar uma rotina natural de participação das crianças, que estavam envolvidas no planeamento, execução e simultânea avaliação daquilo que se passava em seu redor. A atualidade deste tema é real, constituindo-se, nos últimos anos, como objeto de estudo de numerosos trabalhos na área da Educação e da Sociologia da Infância, bem como a proximidade que sinto ao mesmo, uma vez que foi vivenciada uma experiência semelhante a esta realidade na Prática Profissional Supervisionada I, em contexto de creche. Assim, pretendi compreender, na realidade na qual me encontrava, de que forma as crianças participam na rotina da sala de atividades; conhecer a visão que a equipa educativa tem da criança; quais são as estratégias potenciadoras da participação da criança, e como é que essa participação contribui para a tomada de consciência da criança de si própria.

A investigação realizada, de natureza qualitativa ou interpretativa, seguiu a metodologia de estudo de caso. A recolha de informação foi realizada através de diversas técnicas, dando enfoque à observação direta (documentada no Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II), e observação indireta, através da análise documental e do inquérito por entrevista. Os dados reunidos permitiram colocar em evidência a importância da observação e escuta da criança, o papel do educador de infância na consideração que faz da própria criança, e as estratégias utilizadas para promover a sua participação na sala de atividades.

Palavras-chave: Participação, Prática Profissional Supervisionada, Jardim-de-infância.

ABSTRACT

The aim of this document is to describe the work developed in the scope of the course “Prática Profissional Supervisionada II”, from October 2019 to January 2020. Based on the deep understanding of a group of twenty-four children aged between 3 and 4 years old, I characterized the socio-educational context in the most detailed and faithful way possible. From there I defined my intentions and the goals became a reflexive path of growth and learning.

I was able to witness that the children had a natural routine of participating in the activities. They were involved in the planning, execution and simultaneous evaluation of what was happening around them. This is a current topic and a lot of studies have been done on it in the last few years, not only in Education but also under the scope of Sociology of Childhood. I am very fond of this topic since it was very similar experience to the one lived throughout the course “Prática Profissional Supervisionada I” (also in the context of kindergarten). Hence, my goals were to understand how the children participate in the activities; how the educational team perceive the children; which strategies are used by the team to promote the children’s participation; and how participating helps the children being aware of themselves.

This research, of qualitative and interpretive nature, followed the methodology of a case study. Data collection was done using diverse techniques, emphasizing the direct observation of the participants (documented in the portfolio of “Prática Profissional Supervisionada II”), and indirect observation, through the analysis of documents and surveys by interview. The gathered data allowed to understand how important it is to observe and listen to the children, the role of the kindergarten teachers and how they perceive the children, and which strategies are used to promote the children’s participation in the kindergarten context.

Keywords: Participation, Supervised Professional Practice, Kindergarten.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	2
2.1. Meio.....	5
2.2. Contexto Socioeducativo	5
2.3. Equipa Educativa	7
2.4. Ambiente educativo	7
2.5. Crianças	16
2.6. Famílias e Outros Contextos significativos para a criança	19
2.7. Planeamento Pedagógico	20
2.8. Avaliação	21
3. ANÁLISE REFLEXIVA EM JI.....	24
3.1. Intenções para a ação	25
3.2. Processo de intervenção na PPS em jardim-de-infância e avaliação global da concretização das intenções identificadas.....	29
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	33
4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente:	34
4.2. Revisão da Literatura sobre a problemática identificada.....	36
4.3. Roteiro metodológico e ético	44
4.4. Apresentação e discussão de resultados.....	49
5. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS	78

ANEXO A	79
PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA.....	79
ANEXO B	80
Notas de campo	80
ANEXO C	134
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	134
ANEXO D	142
Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante	142
ANEXO E.....	152
Roteiro Ético Aprofundado	152
Roteiro Ético Aprofundado	153
ANEXO F.....	165
Tabelas de Observação Sistemática.....	165
ANEXO G	182
Análise de Conteúdo das Notas de Campo.....	182
ANEXO H	208
ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	208
ANEXO I.....	234
Transcrições das Reuniões de Conselho.....	234
ANEXO J.....	319
Análise de conteúdo das Transcrições das Reuniões de Conselho.....	319

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Concepções da Educadora Cooperante e Coordenadora Pedagógica (Anexo H)	51
Tabela 2 – Tabela síntese referente às tabelas de observação sistemática (Anexo F)	52
Tabela 3 – A participação nas reuniões de conselho (Anexo J)	54
Tabela 4 – As estratégias para a promoção da participação, por parte da equipa educativa (Anexo G)	55

LISTA DE ABREVIATURAS

CEIDe - Centro de Educação e Desenvolvimento

JI – Jardim-de-Infância

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório é realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, pertencente ao 1º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este momento é uma oportunidade de vivência de prática profissional, num contexto de estágio, que se situou entre o dia 7 de outubro de 2019 e 23 de janeiro de 2020. A prática decorreu com um grupo de referência com vinte e quatro crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Ao longo de toda a prática, o processo reflexivo e fundamentado sobre a mesma foi um dos grandes focos, podendo agora dar origem a este produto final que pretende, de forma fiel, retratar a temporada de aprendizagem e crescimento e, por sua vez, apresentar a investigação realizada. A escolha do tema teve por base o quotidiano vivenciado e interpretado, bem como a experiência tida anteriormente, durante a Prática Profissional Supervisionada I.

A promoção da participação das crianças é o caminho e o fim desejados por todos, num processo integrado por crianças, famílias e equipa educativa. Na verdade, Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento & Folque (2015) relembram que “o século XX foi o século dos direitos da criança, uma vez que marca a emergência e desenvolvimento de um quadro jurídico-legal de proteção à infância e de instituições e organizações transnacionais que defendem e promovem esses direitos” (p. 5). Ainda assim, no nosso país, esta ideia verifica-se como paradoxal, uma vez que os discursos e as práticas relativamente à participação da criança são ainda incoerentes. Foi percorrido um grande caminho até então, mas pode concluir-se que ainda “não estão totalmente garantidas as condições materiais, físicas, simbólicas para que os direitos das crianças se exerçam” (Tomás et. al, 2015, p. 6). Por sua vez, Sarmiento, Tomás & Soares (2004), na sua reflexão sobre a participação dos alunos, referem que o foco, “no fundo, trata-se da deslocação das crianças da margem para o centro da discussão sobre a globalização, a educação e sobre tudo aquilo que lhe diga respeito” (p. 10). Desta forma, abordar o tema da participação das crianças mostra-se pertinente no nosso paradigma atual, sendo este um assunto de relevância no âmbito da educação de infância e da promoção dos direitos da criança. Pretendi, portanto, descortinar o processo inerente à participação das crianças, e como é

que o mesmo é conseguido, na sala de atividades de referência, tendo por base a visão da equipa, as estratégias utilizadas e a compreensão que a própria criança tem desta rotina, na tomada de consciência que faz de si própria. Na verdade, “o aprender da criança é situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo. Desafia, assim, a identidade de uma práxis que precisa de ser responsiva ao ator principal da aprendizagem – a criança” (Formosinho, 2018, p. 32).

Considerando os propósitos definidos, optou-se por realizar uma investigação inscrita no paradigma qualitativo ou interpretativo, através da metodologia de estudo de caso, sendo que os participantes do mesmo foram o grupo que acompanhei, bem como a equipa educativa da sala de referência. Tendo em conta os objetivos traçados, recorreu-se a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação direta (participante e não participante), e observação indireta, através da análise documental e inquérito por entrevista. Assim, o presente relatório encontra-se organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo que se segue dá enfoque à caracterização do contexto socioeducativo, no qual decorreu a PPSII, dando conta dos vários intervenientes do mesmo;

O capítulo seguinte centra-se na análise reflexiva da intervenção, apresentando as intenções desejadas para este período e, posteriormente, a sua avaliação, num caminho de observação, registo e reflexão ao longo do tempo;

Depois, surge o capítulo que apresenta a investigação realizada: primeiramente, é identificada e fundamentada a problemática, seguindo-se a revisão da literatura sobre a mesma, identificando o roteiro metodológico e ético, antes da apresentação e discussão dos resultados, através das evidências recolhidas durante o período de estágio;

Por fim, a segunda parte do relatório é centrada na análise e reflexão sobre o caminho percorrido ao longo dos dois módulos de prática profissional supervisionada (creche e jardim-de-infância), tendo em conta a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância, terminando com as considerações finais

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

A caracterização do contexto educativo no qual decorre a PPS II é realizada com base na consulta documental do Projeto Educativo da instituição e do Projeto Pedagógico de Sala, elaborado pela educadora da sala de referência. Assenta, também, nas entrevistas realizadas à Educadora Cooperante e à Coordenadora Pedagógica. Desta forma, a informação relaciona-se com estes documentos, bem como com as observações documentadas, sendo exemplo das mesmas algumas notas de campo que surgem ao longo deste capítulo. Caracterizar o contexto socioeducativo de forma reflexiva torna-se fundamental pois, tal como Poletto & Koller (2008) mencionam ao citar Brofenbrenner (1996), as experiências realizam-se em ambientes “concebidos como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas”, sendo que “os aspectos do meio ambiente mais importantes no curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação” (p. 406). Assim sendo, conhecer o contexto e os demais envolventes à criança permitirá ter uma visão holística da mesma, compreendendo de forma integrada o seu processo de desenvolvimento.

2.1. Meio

O contexto socioeducativo encontra-se inserido numa freguesia do concelho de Cascais, pertencente ao distrito de Lisboa. Dá resposta a uma comunidade plural, no que diz respeito ao meio socioeconómico das famílias e, por isso, a diversidade desta comunidade traduz-se, também, na instituição. No seu redor, encontram-se zonas residenciais, comerciais, cafés e uma outra escola.

2.2. Contexto Socioeducativo

O jardim-de-infância no qual se realiza a Prática Profissional Supervisionada II encontra-se naquele que se considera um centro de educação e desenvolvimento. São duas instituições que trabalham em associação, no âmbito da educação e da ação social. A atividade iniciou-se em 1987, sendo que a Cooperativa passa a ter como objetivo “inovar em educação”, constituindo-se, em 1991, como Instituto Particular de Solidariedade Social (IPSS). Em 1994, inicia a sua atividade com o objetivo de “dar expressão organizada à Ação Social Organizada” (Projeto Educativo da Instituição).

Hoje, são impactadas cerca de 1000 crianças, estando 100 delas a frequentar o pré-escolar no contexto socioeducativo em que decorre a PPSII. Pretende-se, também, contribuir para o desenvolvimento local e educativo, considerando-se como missão, “corresponder às expectativas dos utentes, mediante uma intervenção socioeducativa significativa, que numa lógica de desenvolvimento local, promova a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade do território onde está inserida” (Projeto Educativo da Organização Socioeducativa). Por sua vez, a visão demonstra um sentido holístico, em “dar centralidade à criança, à família e aos valores, mas também agir no sentido da mudança das práticas educativas e sociais, contribuindo para a melhoria das políticas dos setores respetivos, a nível concelhio e central” (Projeto Educativo da Instituição). O mesmo é conseguido através de valores que são defendidos e praticados pelos profissionais na sua prática diária: “integridade, corresponsabilidade e participação; diversidade como riqueza e valorização das diferenças individuais; autonomia, capacidade de decisão, liberdade de escolha; solidariedade, cooperação e reciprocidade; flexibilidade e abertura à mudança” (Projeto Educativo da Instituição).

A estrutura orgânica está dividida em quatro focos: Setor da Primeira Infância, Setor dos Estabelecimentos de Ensino, Setor de Intervenção Socioeducativa e Setor dos Serviços, Programas e Projetos. O jardim-de-infância no qual se realiza a PPSII pertence ao Setor dos Estabelecimentos de Ensino, tal como o primeiro ciclo da mesma instituição. Localiza-se num edifício com dois blocos, com ligação entre si. O bloco A tem dois pisos (no piso 0 funciona a secretaria e os serviços administrativos; no piso 1 encontra-se o berçário, a creche, o jardim-de-infância, um refeitório comum, que também funciona como sala polivalente e o gabinete da Diretora) e é no bloco B que se encontra o 1º ciclo, com quatro salas de aula, uma sala de ATL, um gabinete de professores, um auditório, uma biblioteca, um ginásio, um refeitório, partilhado entre alunos e profissionais da instituição.

A organização socioeducativa denota um modelo de gestão democrático e participado, sendo que

temos uma Direção, são duas instituições associadas e há uma Direção em cada instituição, e depois há os órgãos sociais, os órgãos financeiros... Há uma organização. E nesta estão

os sócios da instituição, são pessoas que foram os fundadores e outras que têm vindo a ser convidadas. A Direção reúne os vários órgãos para tomada de decisões (Anexo C).

2.3. Equipa Educativa

A equipa educativa do CEIDE da instituição na qual me encontro é multidisciplinar na forma como contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além da Educadora e da Auxiliar de Ação Educativa, que estão presentes em cada sala, existem também professores cooperantes de atividade física e motora e música. As crianças que apresentam questões ao nível do desenvolvimento são acompanhadas, também, por outros profissionais da escola ou de intervenção precoce.

Na sala de referência, a equipa é constituída por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa. A educadora L. é licenciada em Educação de Infância, tendo o Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores. Exerce a sua função profissional há 14 anos sendo que, durante dois desses anos, esteve como Animadora Social na Componente de Apoio à Família. Na sua prática, orientam-na os seguintes princípios: “a criança como agente da sua própria aprendizagem; depois, a liberdade de escolha e o direito à participação das crianças, a cooperação e, sobretudo, a interação social como forma de aprendizagem” (Anexo D).

Por sua vez, a auxiliar S. exercia, primeiramente, a função de Coordenadora Comercial numa imobiliária, com grande enfoque na vertente do secretariado. Há seis anos, começou por integrar a atual instituição como um Apoio de Creche, passando para o Apoio de Jardim-de-Infância e, posteriormente, para a sua atual função: auxiliar de ação educativa. Gosta muito da sua atual profissão e considera que as crianças “nos dão muito valor; sabem que gostamos muito deles independentemente de tudo”. Sente-se concretizada e todos os dias trabalha com muita dedicação.

No dia-a-dia, o trabalho que ambas desenvolvem é colaborativo. Conceber o trabalho desta forma permite, não só, o enriquecimento pessoal e profissional, com a partilha de ideias e saberes e, simultaneamente, sejam proporcionadas às crianças mais e melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

2.4. Ambiente educativo

Entende-se como ambiente educativo “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et. al, 2016, p. 5). Ao considerar o pressuposto que o desenvolvimento se realiza de forma holística, num processo dinâmico de troca entre meios e sistemas, Leão, Souza & Castro (2015) fazem referência à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, proposta por Urie Brofenbrenner, na qual se assenta que são “quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, que constituem o modelo PPCT – pessoa, processo, contexto e tempo - elementos centrais da Teoria Bioecológica” (p. 342). A sala de jardim-de-infância é, por si só, um sistema restrito no qual a criança interage, estabelece relações e se envolve, em espaços, tempos e com materiais específicos deste contexto que, por sua vez, se localiza numa comunidade específica, envolvendo outros atores sociais. Assim, são perceptíveis a influência e a importância da sala de transição, na qual se realiza esta experiência de estágio, para estas crianças específicas, na sua educação pré-escolar e, de forma mais amplificada, no seu contexto alargado de vida.

Na presente organização socioeducativa, as crianças que a frequentam, a partir dos quatro anos, seguem um modelo pedagógico próprio, que passa pela escolha livre das 3 salas de atividade existentes: sala intelectual, sala de jogo dramático e sala das expressões, cada uma delas com os seus objetivos específicos. Ainda que o funcionamento seja autónomo, há uma grande interligação entre si, uma vez que as crianças escolhem duas vezes por dia em qual das salas querem estar. Assim, a equipa educativa trabalha com as 75 crianças de forma direta.

O Espaço

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016),

a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

Desta forma, é a reflexão permanente sobre o espaço da sala de atividades e a flexibilidade para que o mesmo seja alterado consoante os interesses e necessidades que vão surgindo que permitirá, ao educador, continuar a alimentar uma área rica e única, não criando, por sua vez, ambientes estereotipados e sem desafios para as crianças que todos os dias interagem neles. Os materiais, encontrando-se ao nível das crianças, permitem o seu acesso ao mesmo de forma autónoma, promovendo o crescendo dessa autonomia, da interação entre pares e, ao longo do tempo, estimulando a iniciativa. Permitir e incentivar que as crianças conheçam bem o espaço da sua sala de atividades e, principalmente, que saibam quais são as suas possibilidades impulsiona a que, cada vez mais, as suas escolhas se tornem mais complexas e criativas.

Desta forma, o espaço da sala de atividades contempla sete áreas, sendo elas:

- Área dos Jogos de Mesa

Esta área encontra-se organizada com diferentes materiais etiquetados por cores, que permitem uma associação, por parte das crianças, ao local que pertencem. Existem jogos de encaixe, puzzles com diferentes níveis de dificuldade, jogos de memória, cubos e copos para empilhar de tamanhos variados, lotos e outros materiais que permitem fazer contagens e ser organizados de forma diferente no espaço, consoante a escolha da criança. Há um grande enfoque no desenvolvimento das noções lógico-matemáticas que se relacionam com o espaço, com a seriação e ordenação de objetos e, através dos materiais disponíveis, capacidades como memória e coordenação óculo-manual podem ser estimuladas.

- Área da Biblioteca

Este é um espaço que se pretende mais tranquilo, acolhedor e, também por isso, possui um tapete com almofadas. O grande grupo reúne aqui, em muitos momentos ao longo do dia, e este é também o espaço no qual se encontram alguns instrumentos de pilotagem e organização (como o calendário, o quadro do responsável do dia, o mapa das tarefas e a agenda semanal). Aqui, as crianças têm uma estante com livros categorizados por três cores: verde (conhecimento), amarelo (contos tradicionais) e rosa (histórias). As crianças podem manuseá-los, explorá-los, contando histórias aos amigos e contactando, assim,

com a escrita, com as ilustrações, numa relação direta com o domínio da linguagem e o sentido estético.

- Área dos Jogos de Chão

Esta é uma área muito privilegiada pelo grupo. Aqui, brincam ao faz-de-conta, reproduzem situações do seu dia-a-dia ou do seu imaginário. Existem materiais diversos, como pistas de carros e comboios, blocos de construção (legos), animais de plástico, meios de transporte e outras ferramentas de brincar. Com as construções em três dimensões e a utilização de materiais diversos para as mesmas, são trabalhados conceitos matemáticos e, mais uma vez, de orientação espacial.

- Área da Expressão Plástica

A área da expressão plástica também é muito escolhida pelas crianças. É um espaço no qual podem ser exploradas diferentes técnicas, como modelagem, pintura, estampagem, recorte e colagem, permitindo diferentes sensações táteis. Vários são os materiais existentes, como tintas, pincéis, rolos, materiais de desperdício (revistas, jornais), cola, tesouras e massa de cor. A criatividade e a autonomia são dois dos aspetos em muito desenvolvidos através desta área, bem como a motricidade fina, através dos materiais utilizados.

- Área da Casa

Aqui, as crianças dão asas à sua imaginação e reina o faz-de-conta. Reproduzem aquilo que veem, são mães e pais, utilizam vestidos e roupas que só aparecem nas histórias e no imaginário. Têm a oportunidade de serem quem quiserem. São inúmeros os materiais encontrados, como uma pequena mesa com quatro cadeiras, uma toalha, um fogão e utensílios de cozinha. Existe um móvel, no qual estão colocadas as roupas como disfarces. O armário tem prateleiras, nas quais estão artigos de higiene como champô, escova do cabelo ou frascos de creme. Está, também, colocado um biombo com uma janela branca, que pode servir como banca para uma loja ou, por sua vez, para um fantocheiro. Ainda assim, pode ter a utilidade que a criança imaginar, não colocando em causa a sua segurança e a dos amigos.

- Área da Ciência

Esta área surge como um espaço que vai crescendo com o grupo, e com as descobertas que o mesmo vai realizando, através do contacto com o meio natural e do pensamento

científico, elaborado e desenvolvido através de experiências provenientes de casa ou de momentos, por exemplo, vivenciados na horta. Elementos como conchas, pedras, plantas, ficheiros de imagens, lupas, papel e lápis para registo estão presentes.

- O Espaço exterior

Existem espaços, para além das áreas nomeadas na sala de atividades, que são partilhados pelas crianças, como o refeitório, o ginásio, a biblioteca e o auditório. O espaço exterior, para além do pátio do jardim-de-infância (que possui material adequado à idade das crianças e seguro para as mesmas, como o trampolim, o escorrega e o balancé) é constituído pelo espaço do eco-parque e da horta, nos quais as crianças têm a possibilidade de explorar, de forma real, o meio físico e natural: semeando/plantando, cuidando e colhendo aquilo que são os frutos do seu investimento. Na verdade, segundo as OCEPE (2016),

o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Silva et. Al, 2016, p.27).

O Tempo

O tempo na sala de transição tem uma estruturada planeada, mas flexível. A rotina é conhecida pelas crianças, sendo que conseguem prever a sucessão dos vários momentos e aquilo que pode e deve ser feito em cada um. A flexibilidade assenta nas propostas que surgem por parte das crianças ou dos próprios adultos. De facto, existe “deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et. al, 2016, p. 27).

A rotina diária faz parte de unidades de tempo mais alargadas, como a semanal, mensal e anual, que também vão sendo vividas pelo grupo, numa apropriação mais gradual pois “a vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro”

(Silva et. al, 2016, p. 27). Nesta apropriação, existem instrumentos que apoiam o grupo no planeamento diário e semanal, como o plano do dia, o diário do grupo, a agenda semanal, o calendário e o mapa de presenças.

Pretende-se que o tempo educativo seja participado por todos os intervenientes, tal como adultos e crianças. Existem momentos para tempos individuais, em pares, em pequeno grupo e em grande grupo, numa diversidade de atividades e momentos que vão ao encontro dos interesses e necessidades, bem como do ritmo de cada criança.

Desta forma, este é o planeamento de um dia tipo, tendo em conta a rotina planeada:

7h30: Acolhimento na sala do jogo dramático: as famílias deixam as crianças num momento de despedida breve, sendo que a auxiliar presente conforta e recebe as crianças. Estas brincam com os pares na área dos jogos de chão, dos jogos de mesa ou da biblioteca.

8h30: Abertura da sala de transição: Atividades livres na sala.

9h30: Reunião em grande grupo (momento do bom dia, contar notícias/novidades, preenchimento do plano do dia e escolha das áreas). Neste momento, escreve-se o que se pretende fazer, e as crianças responsabilizam-se, gradualmente, pelas suas escolhas/intenções. A planificação diária é apoiada pela coluna do “queremos fazer” do diário de grupo (sentido de planeamento abrangente, recorrendo àquilo que foi planeado para a semana).

9h45-11h: Atividades nas diferentes áreas e projetos (são realizadas atividades de forma individual, em pares ou em pequenos grupos). Neste tempo, também se realiza a atividade física e motora (à segunda-feira, entre as 10h e as 11h, e à quarta-feira, entre as 14h30 e as 16h30) e a expressão musical (à quinta-feira, entre as 10h e as 11h).

11h: Reunião em grande grupo (avaliação do momento da manhã na área da biblioteca, sentados no tapete): o grupo conversa sobre aquele que foi o tempo da manhã; podem ser realizadas comunicações, e as crianças que o desejam podem mostrar ao grande grupo o que fizeram. Com o apoio do plano do dia que foi escrito no início da manhã, avalia-se as intenções e a sua concretização, sendo que a criança que é responsável do dia dá um apoio específico.

11h15-11h30: Tempo da fruta.

11h30-12h30: Almoço.

12h30-14h00: Repouso.

14h-15h00: Atividades Livres no pátio

15h-15h30: Atividades de acordo com a agenda semanal (tempo de atividade compartilhado pelo grupo: segunda-feira: hora do conto; terça-feira: atividades na horta/saídas ao exterior; quinta-feira: matemática e experiências), e atividades nas áreas.

15h45-16h15: Lanche.

16h30-19h: Atividades livres no espaço exterior ou na sala.

Dinâmica Pedagógica

A dinâmica pedagógica funciona tendo em conta três atores fundamentais: as crianças, a equipa educativa e as famílias, estando envolvidos no contexto educativo, numa interação que é a base de todo o processo educativo. De facto, “na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et. al, 2016, p. 24). Na sala de transição, procura-se que as interações sejam dinâmicas e positivas, no reforço de competências que vão sendo trabalhadas, como a autoestima, a compreensão do outro, o sentimento de pertença a um grupo e a aprendizagem cooperada. É neste sentido que se reforça a participação da criança nas suas escolhas, na tomada de consciência dos seus direitos e deveres e, também, no colocar-se no lugar do outro.

Com o objetivo de que se construa uma aprendizagem cooperada e em democracia, utilizam-se vários instrumentos que regulam a vida em grupo, sendo eles:

- **Mapa de presenças:** É um quadro de entrada dupla; na coluna da esquerda estão escritos os nomes das crianças; em cima estão os dias do mês. Os dias de fim-de-semana estão sombreados com uma cor diferente, para que as crianças associem a dias em que não vêm à escola. Quando chegam à sala de atividades, marcam a presença ainda com o adulto de referência que as traz ou, caso isso não aconteça, com um adulto da equipa educativa. Este instrumento permite desenvolver o sentimento de pertença ao grupo, bem como construir as primeiras noções

temporais, percebendo quem veio à escola, quem está a faltar ou quantos crianças estão na sala.

- **Mapa da escolha de atividades:** Este mapa é utilizado para a escolha das áreas. Do lado esquerdo estão representadas as várias áreas da sala de atividades, com fotografias das próprias crianças a brincar nas mesmas. À frente de cada área existem bolsas para que as crianças que escolhem essa área possam lá colocar o seu cartão. Existe um número limitado de cartões a serem colocados por área, consoante o número de crianças que é viável estar em cada uma, definido por todos. Este instrumento ajuda as crianças a organizarem-se na sala, quando estão em tempo de atividade, negociando umas com as outras quando querem trocar de área. Por sua vez, também auxilia cada criança a perceber as áreas que existem na sala e o que se pode fazer em cada uma.
- **Regras da vida em grupo:** As regras foram formuladas por todos em momentos de reunião em grande grupo, pretendendo ser simples e claras para regular o funcionamento do grupo. Foram ilustradas por pequenos grupos e, quando não são respeitadas, são relembradas com o objetivo de ajudar em alguns comportamentos, permitindo que exista evolução no sentido de não os repetir.
- **Quadro de responsável do dia:** é um quadro de dupla entrada. Na vertical está a lista do nome das crianças da sala de transição, acompanhado por uma fotografia da mesma, com várias colunas em frente, nas quais cada criança assinala com uma bolinha cada vez que é o responsável do dia. Com este instrumento, as crianças conseguem perceber quem é que já foi responsável do dia e quem ainda não o foi; mais tarde, o adulto pode ajudar a contar quantas vezes já o foram. No dia em que assume esta função, a criança tem diferentes tarefas e responsabilidades, que foram já definidas em grupo (por exemplo, dar a palavra a um amigo quando este quer falar, em grande grupo; chamar os pares para irem à casa de banho antes do almoço; distribuir a fruta, entre outras). O responsável do dia utiliza um colete específico que o identifica.
- **Plano do dia:** O plano do dia contém três colunas: “o que vamos fazer”, “quem faz” e “avaliação”. No final da manhã, as crianças apresentam o seu trabalho ao longo da manhã ao restante grupo, avaliam o que fizeram e registam-no, com

diferentes cores. Além de ser um instrumento de planificação, gestão e avaliação da atividade educativa, ajuda a construir um sentido de responsabilidade e compromisso em relação ao que se propõe fazer.

- **Diário de grupo:** Encontra-se dividido em quatro colunas: “gostámos”, “não gostámos”, “queremos fazer” e “fizemos”. As duas primeiras colunas destinam-se aos adultos e crianças, que nelas escrevem quando acontecem situações positivas ou negativas que sentem que merecem ser registadas. A terceira coluna recebe atividades, ideias e projetos futuros que se deseja realizar. Por fim, a última coluna destina-se ao que de mais significativo foi realizado durante a semana. Assim, este instrumento é muito importante não só ao nível do planeamento, como da avaliação e expressão de sentimentos e emoções. No final da semana, o diário é lido na reunião de conselho e são refletidas e debatidas as situações mais significativas, encontradas soluções e realizadas novas propostas.
- **Calendário:** É o calendário mensal, no qual estão registados dias importantes para o grupo, como aniversários ou outras comemorações. Constitui-se como um instrumento essencial na construção da noção de tempo e de passagem do mesmo, apoiando o grupo na planificação de projetos e atividades a curto e médio prazo.
- **Agenda semanal:** É construída de acordo com os interesses e necessidades do grupo, sendo ilustrada pelas crianças. Está afixada na sala e ajuda-as a orientarem-se temporalmente, prevendo o que vai acontecer. Apesar de fazer um planeamento semanal, não deve ser redutora no acolhimento de novas propostas e, por isso, pode ser alterada sempre que assim for justificável.
- **Mapa de Tarefas:** Construído em grande grupo, inclui do lado esquerdo as várias tarefas a realizar, sendo elas: arrumar a sala, arrumar a biblioteca, colocar os talheres no refeitório e regar as plantas. À frente de cada tarefa existe espaço para serem colocados os cartões dos dois responsáveis por cada uma, definidos à segunda-feira por todo o grupo, mantendo-se os mesmos durante a semana. A tarefa é realizada em pares, incentivando as crianças a partilharem uma responsabilidade para o bem comum de todo o grupo.
- **Mapa das Comunicações:** Junto ao calendário, este mapa possui, para cada dia, três entradas para de manhã, e três entradas para a tarde, nas quais as crianças que

- querem comunicar podem escrever o seu nome e, posteriormente, no momento destinado, comunicarão aos pares aquilo que querem mostrar, contar ou escrever.
- **Mapa dos Aniversários:** Exposto numa zona central da sala de atividades, encontra-se ordenado desde setembro até agosto, de uma forma descontínua, mas temporalmente orientada, no qual estão identificadas as crianças pela sua fotografia associada ao número (que representa o dia) do mês no qual são aniversariantes.
 - **Caracterização do grupo:** Este instrumento é constituído pela fotografia individual de cada criança, completa pelo corpo desenhado pela mesma, incluída no grupo que se encontra exposto. Cria um sentimento de pertença e identificação com os pares que estão, também, na sala de transição.

2.5. Crianças

O grupo de crianças da sala de referência é constituído por vinte e quatro crianças, sendo que dezasseis delas são do sexo masculino e sete do sexo feminino. As idades são compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo que algumas crianças já terão os quatro em dezembro de 2019. A maior parte já frequentava a organização educativa, sendo provenientes da sala XL; apenas três vieram de casa e uma veio de outra organização.

De uma forma geral, este é um grupo assíduo e pontual, sendo que a maioria chega entre as 9h e as 9h30, com os pais ou os avós. A adaptação à sala decorre de uma forma tranquila, com alguns momentos de choro aquando da separação das figuras parentais, mas que rapidamente é ultrapassado com o apoio da educadora, que transmite segurança e conforto à criança. A educadora define este grupo como

crianças alegres, na sua maioria extrovertidas e com muita iniciativa, participativas e muito interessadas. Envolvidas em tudo o que acontece; apesar de termos começado há pouco tempo, sinto essa envolvimento do grupo, e tudo o que fazemos torna-se significativo, porque eles também fazem questão de mostrar às famílias... (Anexo D).

De facto, são crianças muito entusiastas nas atividades que desenvolvem, observadoras do mundo em seu redor, dos espaços e interações que acontecem nos

mesmos. O interesse pelas áreas é generalizado, sendo que a Casa (na qual se realizam as brincadeiras faz-de-conta e se reproduzem comportamentos), a Expressão Plástica (pinturas, recorte/colagem, massa de cor) e os Jogos de Chão (construções tridimensionais) são as privilegiadas. Através da observação, compreende-se que conseguem fazer uma brincadeira sequencial, com princípio, meio e fim sendo que, por vezes, é necessária a intervenção do adulto na mediação de alguns conflitos. Note-se a nota de campo nº 37, que exemplifica um momento de brincadeira:

De repente, ouço: “Parabéns a você...” e, de seguida, “Sopra M., sopra!”. Aproximo-me e vejo as crianças a cantar os parabéns, com um bolo feito de massa de cor. Gritam e batem palmas no fim” -

Nota de campo nº 37, 21 de Outubro, 10h15 (Anexo B)

Por vezes, as brincadeiras são transportadas de uma área para a outra, com a utilização dos diferentes materiais. Algumas áreas são maioritariamente escolhidas pelas mesmas crianças e, por isso, o apoio do educador e dos pares para estimular a criança a sair da sua zona de conforto e mostrar-lhe as possibilidades de outras áreas é, também, fundamental, como é o caso da área da biblioteca.

O espaço exterior é um dos grandes interesses das crianças, no qual desenvolvem várias brincadeiras de faz-de-conta e, por sua vez, testam as suas *affordances*, compreendendo aquilo que já conseguem fazer e até onde poderão chegar.

Relativamente à linguagem, a linguagem verbal é a que, de forma mais notória, é a mais utilizada, mas outras linguagens também se fazem notar, como a não-verbal, de forma bastante marcada. Estas são crianças que gostam de contar novidades, acontecimentos que surgem dentro e fora da sala de atividades e a socialização é, de facto, notória. A nota de campo nº 26 demonstra a necessidade identificada relativamente ao mapa das comunicações:

Estamos sentados no tapete, no momento da manhã. Estamos a fazer o plano do dia, e várias crianças querem contar algo aos amigos. Falam ao mesmo tempo e, depois de a educadora alertar para colocarem o dedo no ar para o responsável do dia dar a palavra o conseguir fazer, comenta:

“Acho que precisamos de construir o mapa das comunicações para nos organizarmos e podermos contar o que quiserem de forma mais organizada” - Nota de campo nº 26, 15 de Outubro, 9h30

(Anexo B).

A reprodução interpretativa é algo muito frequente nesta sala de atividades. Este conceito, trabalhado por Corsaro (2009), é referido por Seixas, Becker & Bichara (2012): “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (p. 542). Na interação, o adulto presente serve, essencialmente, para mediar e ajudar a encontrar soluções para os problemas e desafios que vão surgindo, uma vez que ainda são frequentes alguns comportamentos mais intempestivos ou de choro, no processo de aprenderem a lidar com a frustração promovendo, assim, a cultura de cooperação entre pares:

A M.B. vem ter conosco à casa de banho e questiona sobre o que aconteceu. Explico-lhe a situação e, depois, a M.B. vai buscar as suas toalhetas, para mostrar que são iguais às do Da. Depois, quer ser ela a vestir os calções ao Da., e ajudá-lo a calçar os sapatos. Fico apenas a observar, até o Da. estar pronto - Nota de Campo nº 30, 16 de Outubro, 9h30 (Anexo B)

Relativamente à alimentação, todas as crianças comem sozinhas (com colher ou com garfo e faca), sendo que apenas precisam de ajuda para terminar o resto da comida que têm no prato. Uma das crianças precisa de um apoio mais específico, sendo necessário que o adulto lhe dê a sopa e incentive, de forma mais presente, a comida do segundo prato, bem como o reforço da fruta. Uma das crianças é alérgica ao ovo e, por isso, não pode comer alimentos que contenham este ingrediente. Outra das crianças bebe uma água específica com componente de fibra, para ajudar no processo gastro-intestinal. Existe uma criança que, por opção da família, não come carne vermelha e moluscos. Quatro crianças não bebem leite de vaca.

A higiene é concretizada em vários momentos, que a maioria das crianças já a realiza de forma independente. Sempre que desejam ir à casa de banho, as crianças fazem-no autonomamente. Antes do reforço da fruta, vão lavar as mãos e, após o almoço, também. Apenas uma das crianças é acompanhada sempre pelo adulto na ida à casa-de-banho, e apenas uma usa fralda durante a sesta. Normalmente, as crianças adormecem sozinhas, ao seu ritmo, precisando apenas de sentir que os adultos estão presentes e, algumas, precisam de algum conforto. Duas crianças utilizam a chucha como aconchego

para dormir e algumas já não dormem, aproveitando este momento apenas para estarem deitadas, em repouso.

Quanto ao desenvolvimento motor, este grupo de crianças demonstra um grande interesse por atividades que lhes permitam libertar energia, que as desafiem e as estimulem a conseguir atingir novas metas. As aulas de educação física são sempre muito desejadas por todos, e o pátio exterior é um dos grandes recursos no qual as crianças gostam de estar. *Affordances* como saltar, subir, descer, trepar estão presentes, e o desenvolvimento motor demonstra-se adequado à faixa etária. Uma das crianças demonstra maior dificuldade no equilíbrio e na orientação espacial, sendo que estas dificuldades têm vindo, ao longo do tempo, a ser ultrapassadas.

2.6. Famílias e Outros Contextos significativos para a criança

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016),

para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos (p.10).

Desta forma, o respeito pela individualidade de cada família, pelas suas ocupações e especificidades é fundamental para um trabalho colaborativo que tem, no centro da sua ação, a criança. As famílias da sala de atividades são famílias ocupadas, mas que se esforçam para estarem presentes nos vários momentos das suas crianças pois, como a Coordenadora Pedagógica refere “aqui, nós temos a sorte de termos famílias que valorizam, que dão muita atenção àquilo que as crianças vão fazendo” (Anexo C). São criadas relações de parceria que lhes permitem participar ativamente neste contexto de vida, com relações confortáveis e harmoniosas, que transmitem segurança à criança e contribuem para o seu desenvolvimento pleno.

Existem, então, vinte e duas famílias nucleares, e apenas duas são monoparentais. Dez das crianças são filhos únicos sendo que, na maioria (catorze), as crianças têm um ou mais irmãos.

Na sala de transição são várias as estratégias adotadas para criar e manter esta proximidade: o estabelecimento de uma boa comunicação no momento de chegada e saída da criança da escola, permitindo a troca de informações importantes; o incentivo à participação nos projetos que decorrem na sala de atividades, como a procura de informação, a visita à escola para falar sobre um tema específico, contar uma história, fazer alguma atividade; o convite para a presença em atividades preparadas em datas festivas. Além desta participação mais informal, e da possibilidade de cada família expor as suas preocupações e ansiedades à equipa educativa sempre que assim sentir que faz sentido, existem dois momentos formais com todos os pais: uma reunião no início de cada ano letivo e outra no final do mesmo. Caso desejem reunir individualmente com a educadora, as famílias podem fazê-lo no final do primeiro período.

2.7. Planeamento Pedagógico

O planeamento pedagógico é uma ferramenta essencial para que o trabalho a desenvolver com as crianças seja dotado de objetivos e fundamentado. A equipa educativa utiliza instrumentos de planificação como o plano anual de atividades da valência (no qual estão algumas atividades que decorrem ao longo do ano); a planificação trimestral (utilizada em conjunto com o plano referido) e, por fim, a planificação semanal, na qual se concretizam os objetivos determinados na planificação mensal e se incluem as propostas que surgem na sala de atividades. É criado espaço para as singularidades de cada um, entendendo-se o jardim-de-infância como um espaço no qual ocorre vida, desenvolvendo-se atividades ou projetos, com base na metodologia de trabalho de projeto. A planificação participada pelo grupo, paralela à do educador, toma igual relevância, uma vez que as crianças são condutoras do seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo o sentimento de pertença, a iniciativa e a responsabilidade. Em todo o processo, a criança está envolvida, tomando um maior interesse em responder a questões que são suas e do grupo ao qual pertence. Na verdade, “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia,

desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2011, p. 11). Conforme a educadora da sala de referência corrobora, para além do plano anual de atividades,

existem planificações trimestrais, e aí é a educadora que faz, sou eu que faço. Temos os objetivos e as competências que queremos desenvolver nas crianças e as atividades que já sabemos que vamos fazer, pois todos os dias surgem coisas novas. As planificações semanais têm as nossas intenções e, depois, o que fizemos na prática, em baixo, porque às vezes acontece fazermos tudo, outras vezes acontece não fazermos e fazemos outras coisas; outras vezes, fizemos tudo e acrescentámos outras coisas... Portanto, também temos essa relação. Diariamente, com o grupo, fazemos o plano do dia, e essa é a planificação com o grupo. Além do plano do dia, temos também o diário, que nos ajuda muito nessa planificação (Anexo D).

2.8. Avaliação

A avaliação assume um papel crucial no processo educativo existente na sala de transição, como um regulador de todo o trabalho desenvolvido. As OCEPE (2016) fazem referência a esta etapa não como algo quantitativo e classificativo, mas sim

centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos. Avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo (Silva et. al, 2016, p.15).

O objetivo centra-se, então, em registar os progressos da criança, fazendo-a tomar consciência das suas conquistas, das dificuldades e da forma como as poderá ultrapassar. Para isso, todos os dias é vivenciada a avaliação das mais diversas formas: na avaliação do plano do dia; nos tempos de comunicação, nos quais a criança relata o que fez, como o fez, com quem o fez, consciencializando-se do processo que viveu e, assim, autoavaliando-se. Assim, a avaliação surge de uma forma natural, “como parte da intervenção educativa e da aprendizagem, através de registos de observação que são sistematizados em instrumentos de pilotagem (diários, semanais, periódicos) contemplando a participação das crianças, dos educadores e de outros atores educativos” (Sousa & França, 2014, p. 47). De facto, a “oportunidade de partilhar com os pares e de

se confrontar com diferentes opiniões e avaliações leva a que este processo se torne mais rico e reflexivo, dado que implica compreender a perspectiva do outro e explicar as suas opiniões” (Silva et. al, 2016, p.16).

O conselho é outro dos momentos de destaque, no qual é lido o diário de grupo, constituindo-se um tempo de avaliação semanal em que se reflete sobre o que foi feito, o que aconteceu de mais significativo e propõem novas ideias (retomando o planeamento, num processo contínuo).

Um dos instrumentos mais relevantes na avaliação centra-se no portefólio, que pode ser definido, segundo Alarcão (citado por Oliveira & Vasconcelos, 2010) como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso” (p. 130) contribuindo para uma nova forma de avaliação da criança. Na verdade, “enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36). Encontra-se dividido por separadores de acordo com as várias áreas de conteúdo, e dá conta do que mais significativo é realizado por aquela criança específica, do ponto de vista do desenvolvimento, como da aprendizagem. As evidências podem ser fotografias, desenhos ou registos (que, por vezes, podem fazer-se acompanhar por uma reflexão por parte do educador ou da criança), e são escolhidas pelo educador e pelas crianças. O seu acesso facilitado e o contacto permanente torna este instrumento único para cada criança, permitindo que a mesma se consciencialize sobre o seu processo e reviva, muitas vezes, conquistas e dificuldades ultrapassadas. É uma ferramenta privilegiada de autoavaliação pois, na verdade

o portefólio, a nível individual, é um grande instrumento de avaliação para cada um. E eles conseguem ter a perceção desse tipo de aprendizagens através do portefólio. Nós, a meio do ano, mais ou menos em Abril, quando mostramos os portefólios às famílias, fazemos quase sempre a questão: “Então, o que é que achas que já aprendeste?”, e eles folheiam o portefólio e são capazes de, mesmo, aos três anos, dizer “eu já sei fazer isto”, “eu não sabia fazer isto e agora já sei”, porque está lá tudo muito documentado (Anexo D).

A par desta avaliação realizada com e em todo o grupo e em contexto de sala de atividades, há ainda dois momentos formais, no qual o educador regista o percurso pedagógico de cada criança: um no final do primeiro período (registo de observação) e outro no final do ano letivo (relatório pedagógico). A informação é transmitida aos pais e pessoas significativas da criança nesses tempos específicos. O contacto referido com as famílias toma, então, a maior importância, uma vez que a avaliação é, também, percebida com elas, dando um suporte real daquelas que têm sido as aprendizagens e conquistas de cada criança específica. Desta forma, o objetivo deste instrumento de avaliação passa, também, por “documentar o desenvolvimento e aprendizagem da criança através da coleção de amostras de trabalhos, registos de observação, comentários e reflexões, etc. que representem o que a criança tem feito ao longo do tempo”, podendo “contribuir de forma positiva para a colaboração entre educadores e pais ao nível da avaliação da criança” (Parente, 2001, p. 27).

Depreende-se, assim, a importância da observação, complementada pelos registos realizados pelo educador, nas mais variadas formas, pois,

essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (Silva et. al, 2016, p.13).

3. ANÁLISE REFLEXIVA EM JI

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Tendo em conta a caracterização realizada anteriormente com enfoque no contexto socioeducativo, as intenções na prática pedagógica vão ao encontro do que foi identificado como necessidades e interesses do grupo de crianças, bem como da equipa educativa e das famílias, através do breve contacto que estabeleço com as mesmas. Este não é um processo imediato, mas construído e refletido, num constante planeamento, avaliação e reformulação, para os objetivos que me proponho atingir. Na verdade, “a importância do grupo proporcionar à criança uma aprendizagem mais significativa e desafiadora que lhe permita ir mais além no seu desenvolvimento, constitui um desafio genuíno para os educadores de infância” (Folque, 1999, p. 12).

Desta forma, definem-se as seguintes intenções pedagógicas:

- Com as crianças:

A primeira intenção pode ser definida, desde logo como **o respeito por cada criança e pelas suas especificidades, bem como pelo grupo de crianças em questão, pelas suas características, interesses e necessidades**. Conforme expresso na Entrevista à Educadora Cooperante, “de uma forma geral, nós aqui defendemos a livre escolha e, logo aí, priorizamos muitas vezes o pequeno grupo e, portanto, nas atividades orientadas, fazemo-las mais vezes em pequeno grupo” (Anexo D). Todos os momentos são considerados importantes e, por isso, tanto a nível individual como em grande grupo, estes instantes são proporcionados; ainda assim, este é o ponto de partida para uma outra intenção que se centra na **criação de oportunidades de aprendizagem com base nas pistas de planeamento que as crianças vão providenciando**. Este é um grupo de crianças que gosta muito de interagir, participar no que é proposto e dar sugestões e, por isso, a equipa educativa, através da observação atenta, consegue fazer muito do seu planeamento com base nestes aspetos.

Considero que outras das intenções fundamentais no decorrer deste período de Prática Profissional Supervisionada II se relaciona com **promover o trabalho em cooperação entre as crianças**, uma vez que

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Silva et. al, 2016, p.8).

A cooperação entre os pares permite uma aprendizagem e um olhar perante o outro, desenvolvendo competências e entreajuda, empatia e criação de laços.

Por sua vez, a área da biblioteca é aquela que é identificada como precisando de um maior apoio por parte do adulto para estimular a sua frequência. Assim, torna-se intenção **fomentar horas do conto inovadoras, de surpresa e com histórias apelativas** sendo que, para isso, é necessário estar atenta às pistas de planeamento que as crianças naturalmente dão e, à medida que as vou conhecendo cada vez melhor, compreender as histórias mais vivenciadas pelo grupo em questão.

Tendo em conta as especificidades, não só do grupo de crianças em questão, mas da metodologia praticada, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) referem a importância da participação da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem:

o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Encará-la como um sujeito ativo, dar significado às suas vivências e conquistas e utilizar as suas potencialidades para novas descobertas permite que caminhemos num processo de participação implícito. De facto, Formosinho (2018) dá conta de uma ideia de aprender da criança como “uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura. O aprender da criança é situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo” (p. 32). Ao refletir sobre este processo, compreendemos que, num processo de verticalidade, tantas vezes o adulto sobrepõe a sua vontade sobre a da criança, até por receios ou medos criados, sem fundamentação. Tomás (2007) questiona, trazendo o tema “até que ponto a sociedade

adulta está preparada para considerar a criança como possuidora efectiva de direitos?” (p. 49). Ainda que o caminho a percorrer seja longo, Trevisan (s.d.) faz referência ao conceito de cidadania, deixando a ideia de que este deverá incluir as crianças enquanto coletivo no acesso a direitos políticos, nomeadamente os de participação, influência e decisão. (p. 87)

Assim, **promover a participação da criança na tomada de decisão e construção de experiências coletivas ou individuais** torna-se uma intenção que inclui, por si só, todas as outras definidas anteriormente, pois só com a sua consideração de um ser com agência na sua essência é que a participação pode ser concebida. Note-se na nota de campo nº55, em que a C. tomou uma decisão que foi respeitada por todo o grupo:

L., porque é que têm de comentar?”. A Educadora questiona-a: “Não queres que ninguém fale sobre o teu desenho C.? Que diga o que pensa? Se o teu desenho está bonito?”. A C. acena com a cabeça que não. A educadora conclui: “Pronto, se a C. não quer que ninguém comente, vamos respeitar. A C. não quer que ninguém fale sobre o desenho dela. Vamos respeitar sim?. A C. acena que sim - Nota de Campo nº 55, 5 de novembro, 9h40 (Anexo B).

É importante referir que, ao ter em conta esta intenção, considerar a não participação como uma forma de participação é absolutamente essencial. Permitir às crianças o exercício do direito de não participar, de escolher não intervir e de ter consciência que isso, só por si, não significa menos interesse, menos desenvolvimento ou menos aprendizagem. Assim, “torna-se assim fundamental proporcionar espaços e tempos para as crianças se expressarem e agir com outros” (Vasconcelos, 2011).

○ Com as famílias

A família é, conforme referido, um elemento fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. De facto, coloca-se desde logo a questão:

como podemos cuidar, educar e ensinar crianças tão pequenas, se não comunicarmos eficazmente com as suas primeiras figuras de referência, os seus primeiros e principais educadores, pais e/ ou substitutos, que conhecem de forma profunda e única, os(as) seus filhos(as), que são depois as “nossas” crianças e alunos? (Matos, 2012, p. 47)

É a família, desde o primeiro dia, que influencia a criança, transmitindo-lhe valores e saberes que, por sua vez, serão replicados na sala de atividades. Folque (1999)

faz referência a este subsistema da vida da criança como “a liberdade de expressão da criança, as experiências fora da escola e as suas motivações são o ponto de partida para estudos e projectos. A família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento” (p. 12). Desta forma, conhecer a família é conhecer mais uma parte da vida da criança, contactando com aquelas que são as suas referências e pessoas significativas. É também por esta razão que, na sala de transição, são promovidos vários momentos que permitam a participação da família, tendo em conta as especificidades e individualidades de cada uma. Assim, **promover a participação das famílias na experiência desenvolvida na sala de atividades** é uma intenção desejada dentro do que é possível neste período de estágio pois, segundo Hohmann & Weikart (1995), “conhecer-se, conhecer as crianças do seu programa e conhecer as respectivas famílias prepara o caminho para a criação de relações positivas” (p. 120). Ter este conhecimento permitirá, então, conhecer melhor a criança e os seus contextos de vida, uma vez que “aprender a compreender os pais é uma forma de solidariedade com a criança. Compreender a criança em descoberta conjunta com a família, revelou-se, na Pedagogia-em-Participação, um caminho de sucesso para a colaboração entre o centro educativo e a família” (Formosinho, 2018, p. 35).

- Com a equipa educativa

A equipa educativa da sala de referência demonstra uma ligação forte e segura, o que permite realizar um trabalho colaborativo fundamentado, com o maior interesse comum: as crianças. Considera-se como um processo articulado, que inclui as visões dos vários participantes, objetivando o alcance dos resultados estipulados (Roldão, 2007). De facto, “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente” (Roldão, 2007, p. 26), trazendo um benefício maior a toda a equipa educativa e, por sua vez, às propostas que são levadas até à sala de atividades. A colaboração entre equipa verifica-se, não só, na sala de transição, mas entre os profissionais de todas as salas do jardim-de-infância que, em vários momentos, reúnem para pensar em conjunto sobre determinados momentos a propor, ou para encontrar soluções para conflitos que surgem.

Assim, perceciono-me “no interior de um corpo que se assume como um colectivo com saber e trabalho comum e próprio, e que trabalha e actua privilegiando lógicas de

equipa” (Roldão, 2007, p. 29). Enquanto estagiária, a partilha em equipa segue uma linha que se baseia na seguinte reflexão, sobre o percurso das estagiárias, realizada por Santana (2007): “as suas inquietações, vividas de uma forma muito intensa, obrigaram-nos a desconstruir a profissão, a dizer o que normalmente já não dizemos, porque nos parece adquirido e, no entanto, subsiste muitas vezes, embora com um menor nível de ansiedade” (p. 33).

Considero, então, como intenções educativas, as seguintes: **promover o trabalho cooperativo e o respeito com a equipa da sala de referência, bem como com a restante equipa da instituição.** Através do trabalho, partilha e investimento na relação entre agentes educativos, penso que a seguinte intenção complementa o sentido da anterior, tornando-se fundamental para um período que se considera como privilegiado para a aprendizagem: **criar oportunidades com a equipa educativa de bem-estar, partilha e constante aprendizagem.** Lima & Fialho (2015) mencionam as culturas de colaboração, com enfoque na relação entre profissionais da equipa educativa, como “qualidades, atitudes e comportamentos que exprimem as relações entre os docentes, nas quais a cooperação e a ajuda, a confiança e a abertura mútuas assumem um lugar de especial destaque” (p. 32) sendo este, assim, um conceito-chave na relação entre a equipa. Penso que é importante referir que, ainda que a colaboração e a cooperação estejam a ser referidas tomando como enfoque a equipa educativa, a minha perceção sobre as mesmas estende-se a todos os agentes educativos. Niza (1979) dá conta do trabalho colaborativo, fortalecendo esta ideia:

a cooperação é a relação educativa em que nos afirmamos. A cooperação ergue-se a partir de distintas vocações, papéis sociais e idades, que, coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa. (p. 67).

3.2. Processo de intervenção na PPS em jardim-de-infância e avaliação global da concretização das intenções identificadas

Com as intenções definidas e assentes como estratégias para percorrer este caminho, a ação pedagógica é planeada com base naquele que é o conhecimento adquirido

do grupo de crianças e da rotina da sala de atividades. É partindo dos seus interesses e necessidades que surge a proposta pedagógica. A voz das crianças é ouvida e chamada a discussão, percebendo que este planejamento em constante avaliação e adaptação é o que faz sentido. Desta forma,

esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (Silva et. al., 2016, p. 5)

O contexto no qual decorreu esta experiência de estágio fundamenta a sua prática na influência por parte das pedagogias participativas, nas quais

o fluir dos processos participativos é menos previsível; o que não significa dizer que seja um processo caótico, mas sim que não é um processo linear nem totalmente programável. Envolve a complexidade de reunir crianças competentes e professores competentes, uns e outros tendo o direito de expressar os seus propósitos para as situações educativas, para as atividades e projetos. (Formosinho, 2019, p. 2).

Refletir sobre a concretização das minhas intenções é o que, de forma crítica, me permite construir enquanto futura profissional, contemporânea no espaço e tempo presentes. Esta reflexão foi sendo realizada ao longo da experiência: nas reflexões diárias, muito pessoais e próprias, nas quais festejei as pequenas vitórias que fui alcançando e refleti sobre situações específicas que me influenciaram de forma muito intensa; as reflexões semanais foram tidas em conta, por mim, como uma forma de aprofundamento de temas que considero essenciais na educação de infância e, por sua vez, mais especificamente, neste contexto.

Centrando-me nas intenções que defini para a ação pedagógica com as crianças, considero que em todos os momentos demonstrei respeito e consideração pelo grupo e por cada uma a título individual; registei em mim características definidoras e que me marcaram de forma profunda. A minha proposta pedagógica focou-se, sempre, na participação das crianças e no seu envolvimento, ouvindo aquilo que tinham para me dizer, explorando e valorizando bastante esta área da comunicação, dando-me pistas para planejar intervenções futuras e agir no presente de forma adequada, como é exemplo a

dinamização da hora do conto, através de histórias mágicas e criativas. Em todos os momentos, senti um imenso privilégio na proximidade criada, na forma como as crianças naturalmente falavam comigo e expressavam o que sentiam. Tentei sempre utilizar linguagem adequada e de um para um, numa naturalidade que se tornou rotina ao longo do tempo vivenciado. Penso que a adaptação à rotina da sala de atividades foi bem conseguida, desde logo num processo que se centrou, claramente, na observação e contacto com as crianças. O planeamento foi surgindo naturalmente, de forma significativa e pertinente na rotina que vivenciámos. Quanto à avaliação, especificamente o portefólio da criança, apesar de apresentar o do Fr., foi o contacto com as conquistas de todas as crianças que me permitiu uma visão abrangente e, simultaneamente, particular da unicidade de cada uma. Poder tomar este instrumento como uma prática diária na instituição, conforme tinha vivenciado na Prática Profissional Supervisionada I, concretizou a minha conceção sobre a importância que o mesmo tem na documentação e **avaliação para a aprendizagem**, realizada diariamente. As crianças, ao folhearem o seu portefólio, relembram significativamente o que viveram, com entusiasmo e carinho pelo que foi o seu percurso. Silva & Craveiro (2014), Sousa (2008) e Parente (2015) fazem referência a este instrumento como uma “forma alternativa de avaliação em educação de infância” (Sousa, 2008), considerando-o “consistente com uma pedagogia de cariz construtivista na qual a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e avaliação” (Parente, 2015, p. 34). Por sua vez, Silva & Craveiro corroboram a ideia de que “o portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (p. 36). De facto, partilhar estes momentos melhorou a minha prática no presente, e ajudou-me na construção enquanto futura profissional.

A intenção para com as famílias foi conseguida, pela interação que promovemos nos momentos-chave, principalmente de chegada. Por sua vez, as próprias crianças tornaram-se veículos de ligação, sendo que muitos pais/mães me conheceram pela apresentação genuína que foi realizada. A participação foi promovida e incentivada, com partilhas enriquecedoras e verdadeiras.

Quanto ao trabalho desenvolvido com a equipa educativa, penso que foi aqui que se centrou o sucesso para a concretização das várias intenções, bem como para o processo de aprendizagem e autoconhecimento que desenvolvi. Em todos os momentos, foi a partilha e a crítica construtiva do trabalho que realizava e podia ser melhorado que me permitiu ver um horizonte maior, aprender constantemente e adaptar a minha prática. A educadora cooperante e a auxiliar da sala de referência foram fundamentais na forma como me integrei na equipa, na perceção que tive da educadora que quero ser e que princípios orientam a minha prática.

As intenções primeiramente definidas e, agora, avaliadas, centram-se numa lógica contínua do processo vivido, e refletem aquele que será o tema de investigação deste relatório. Em todos os momentos, foi promovida a participação da criança (sendo esta uma intenção claramente definida) de variadas formas, e tida em conta e atenção aquela que surgiu de forma espontânea, como reflexo de uma rotina que se mostra participativa, dinâmica e cheia de vida. O próximo ponto deste relatório evidenciará o tema de investigação, refletindo de que forma se realiza a participação das crianças nesta sala específica de jardim-de-infância.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente:

A participação infantil é um tema de investigação em vários âmbitos, sendo que a cultura, a história, os contextos de vida e as influências exteriores são fundamentais para perceber de que forma esta participação é condicionada. O que sabemos é que garantir a participação das crianças é, desde logo, garantir um dos seus direitos. Estar atento àquilo que nos querem transmitir ultrapassa o que é audível, existindo uma proximidade com as suas linguagens, com as suas atitudes e com a valorização dos seus interesses e escolhas. Assim, a participação advém pelos direitos atribuídos à infância, numa lógica de cidadania da infância. Formosinho & Araújo (2004) fazem referência ao “direito a uma educação capacitante e promotora da participação na sociedade” (p. 92) presente na Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989. Este direito deverá favorecer, “nos contextos educativos, o interesse, a motivação e a persistência da criança” (p. 92). Assim, considera-se que “esta é uma nova imagem de criança que a reconhece como protagonista dos assuntos que lhe dizem respeito e lhe dá a possibilidade de participar na definição do seu itinerário de aprendizagem” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36).

Na vivência da rotina da sala de referência, bem como do seu quotidiano, está implícita uma lógica de valorização das escolhas, interesses e motivações das crianças. O educador não planifica para levar as suas ideias avante; na verdade, através de uma observação sistemática e de um conhecimento aprofundado, são criadas oportunidades de aprendizagem, concretizadas por todos, em cooperação. De facto, segundo Niza (1992),

precisamos de uma escola que construa o viver democrático através do treino constante das estratégias e dos instrumentos da democracia em exercício directo: o diálogo constante, a participação no planeamento e na avaliação, o controlo da informação, a negociação sistemática das até à construção de consensos (p. 43).

Ainda assim, várias são as razões (ainda) evocadas para que a criança não participe. Tomás (2007) dá conta de algumas delas, desde o desafio que esta participação implica, à incapacidade de comunicar com crianças ou a sobre proteção da infância, numa lógica de não criar pequenos adultos. Na prática com a qual tenho vindo a contactar e,

por sua vez, intervindo, é garantida a participação das crianças, no âmbito de uma cultura instituída.

Na Prática Profissional Supervisionada I, desenvolvida em contexto de creche, o tema das metodologias participativas e da participação em si despertou-me interesse desde o momento em que contactei com esta realidade. Poder presenciá-la e vivenciá-la, agora (na Prática Profissional II), num outro contexto, como que numa continuação temporal, possibilita-me ter uma visão abrangente sobre o tema, começando na creche e continuando, agora, em jardim-de-infância.

Afigurou-se-me pertinente, assim, trazer este tema para ser aprofundado, vivenciado e discutido de forma crítica e fundamentada, com o intuito de continuar, sempre, em aprendizagem, na construção de um conhecimento comum.

A participação da criança e a sua promoção por parte da equipa educativa, no estudo realizado, pode entender-se como o descortinar das culturas da infância, tornando-as visíveis, dando-lhes voz e estabelecendo pontes entre a abordagem pedagógica praticada e as observações realizadas. Na verdade, através desta forma de olhar a educação de infância, recupera-se “a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifónico e cromático, que resulta da voz e acção da criança em todo o processo” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p. 55)

Assim, a oportunidade de desenvolver uma investigação no âmbito da participação da criança percecionou-se, também, como uma vertente da construção da profissionalidade enquanto educadora de infância. Ponte (2002) refere a investigação para o docente como “um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p. 3), evocando várias razões para que a mesma seja realizada: o docente deve ser o protagonista do seu caminho profissional e, por isso, deve ter as ferramentas para lidar com os problemas que surjam dessa prática; a investigação torna-se um percurso privilegiado de desenvolvimento, contribuindo para a construção do saber do grupo profissional docente e, assim, numa lógica de partilha global dos problemas educativos (Ponte, 20002).

Neste sentido, retomando como foco central de análise da PPSII o tema da participação das crianças, surgiram-me interrogações sobre a forma como se concretiza a

visão da criança enquanto ser com agência e sujeito de direitos, bem como sobre as potencialidades, para a criança, subjacentes a uma pedagogia assente na participação, nomeadamente, para a tomada de consciência de si própria. Propus-me, então, a desenvolver no contexto da prática profissional supervisionada um estudo que me permitisse:

- Compreender de que forma as crianças participam na rotina da sala de atividades;
- Conhecer a perspetiva da equipa educativa sobre a conceção de criança enquanto “ser com competência e atividade” (Formosinho & Formosinho, 2013, p.15)
- Identificar as estratégias potenciadoras da participação da criança, na sala de referência;
- Compreender de que forma pode a participação da criança contribuir para a tomada de consciência de si própria.

4.2. Revisão da Literatura sobre a problemática identificada

- Os conceitos de infância e criança, indissociáveis

A participação da criança, ao longo da história, tem existido de variadas formas. Ainda que nem sempre se tenha situado ao nível a que hoje a encontramos, as crianças sempre fizeram parte das sociedades em que se inserem. O caminho tem sido percorrido e, atualmente, damos-nos conta da valorização do papel da criança, reconhecendo a existência de um percurso ainda a realizar. Tomás (2007) refere que “as crianças sempre participaram, em casa, na escola, no trabalho, nas guerras, mas tal participação não era visível, apenas aceite como uma obrigação das crianças” (p. 47).

Foi com o aparecimento da escola que surgiu a infância, e esta foi tomando diferentes dimensões e considerações. Na idade média, a criança era considerada um “adulto em miniatura”. De facto, Vasconcelos (2012) refere que “nas classes populares, aquando do desmame, a criança deixava de ser criança e passava a ser uma força de trabalho. A partir dessa idade, convivia definitivamente com os adultos, nomeadamente com o adulto do mesmo sexo” (p. 25). A capacidade de questionar não era sequer considerada, tomando-se a agressividade como estratégia para controlar a “inquietaude”,

sendo que “a primeira preocupação com a infância ligou-se à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado” (Nascimento, Brancher & Oliveira, 2008, p. 53).

Posteriormente, Durkheim, em 1978 e Rousseau, em 1995, tiveram um papel fundamental nas visões que trouxeram, distanciando-se do que se concebia até então. O primeiro autor faz referência à educação das gerações mais jovens, focando aspetos como “espírito de disciplina”, “espírito de abnegação” e “autonomia da vontade” (Nascimento et. al (2008), citando Durkheim (1978)). Ainda que de forma distante àquela que se idealiza, Durkheim tentou fazer a ligação entre a infância, a escola e a “moralização” e obediência que a criança deve respeitar.

Em 1995, o papel determinante de Rousseau marcou-se por defender uma educação mais livre, uma vez que a revolução Francesa, em 1789, trouxe uma nova visão de criança e da responsabilidade para com ela.

Com o aparecimento da escola, a concepção de criança começou a alterar-se. Tomás & Soares (2004) referem a “construção social da infância” (p. 350) como um caminho que, ainda que envolva vários aspetos positivos, se determina muito por “representações sociais, culturais, simbólicas e ideológicas subjacentes à idade/geração” (p. 350). As crianças são consideradas como os seres “ainda-não”, designação que é atribuída por Casas (2002), e se refere à consideração que os adultos têm do que as crianças ainda não conseguem fazer. Na verdade, “só tardiamente as crianças se assumem e são representadas através de uma identidade própria e a modos de vida distintos da dos adultos, mais adaptados às suas próprias necessidades, começando a constituir-se como um grupo social” (Tomás et. al, 2004, p. 350). Trevisan (2011) refere uma analogia entre o poder do adulto e o poder da criança, relacionando-se com o que é considerado que as crianças “ainda-não” conseguem fazer. Na verdade, “as crianças possuem habilidades políticas básicas para estabelecer regras, e preencher a necessidade de combater a desordem social. Também se organizam coletivamente” (p. 354). De facto, as crianças, tal como os adultos, detêm a capacidade de se organizarem politicamente, no âmbito de evidenciarem uma opinião e tomarem decisões; a diferença estabelece-se, sobretudo, no grau de responsabilidade que é atribuído a cada uma delas. O que se verifica, então, é que

“as crianças demonstram as suas competências políticas dentro e fora da escola, mesmo que as suas ações não sejam percebidas como sendo políticas, principalmente, pelo seu estatuto” (Trevisan, 2011, p. 354) que, acrescento, é considerado “ainda-não”.

A partir de 2000, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) passou a considerar a infância como o período que decorre entre os 0 e os 12 anos. Anteriormente, já a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada em 1989 e assinada por Portugal em 1990 é criada com o intuito de reforçar

o facto de as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitarem de uma protecção e de uma atenção especiais, e sublinha de forma particular a responsabilidade fundamental da família no que diz respeito aos cuidados e protecção. Reafirma, ainda, a necessidade de protecção jurídica e não jurídica da criança antes e após o nascimento, a importância do respeito pelos valores culturais da comunidade da criança, e o papel vital da cooperação internacional para que os direitos da criança sejam uma realidade. (Comité Português para a Unicef, 1989, p. 3).

Este documento define, também, a criança como “todo o ser humano com menos de dezoito anos” (Comité Português para a Unicef, 1989, p. 6), trazendo uma maior abrangência de idade ao que é apresentado para a infância, pela OCDE.

- Participação: *Eu quero mostrar isto aos amigos!*

Participação é um conceito que tem vindo a ser discutido ao longo do tempo, com várias definições que o caracterizam. O Banco Mundial, por exemplo, associa este conceito a “sustentabilidade, relevância e empowerment”. (Tomás, 2007, p. 48). Ainda assim, outra definição apresentada no âmbito sociológico defende que participar é “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (Tomás & Gama, 2011, p. 3). Compreende-se que este processo envolve vários atores sociais, numa lógica em que a voz da criança é ouvida na definição de objetivos e tomadas de decisão.

Hoje, assiste-se a uma mudança de paradigma, que se pretende distanciar da pedagogia transmissiva, podendo então diferenciá-las, de forma muito direta, pela seguinte conceção: “a pedagogia de transmissão centra-se no conhecimento que quer

veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 8). Compreender a participação das crianças no seu próprio caminho é ideia basilar da pedagogia que se pretende atual, sendo que

os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9)

Pensar a pedagogia em participação implica, desde logo, considerar aquilo que é a pedagogia. Como uma construção de saberes, assenta “em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 7).

Tomás (2007) apresenta uma abordagem que se estende a quatro fatores específicos na questão da participação: a relação de poder entre o adulto e a criança; os métodos e técnicas que são adotados para garantir que, de facto, as crianças participam; as regras, os direitos e os deveres envolvidos na participação são garantidos por todos os intervenientes envolvidos no processo e, por último, o condicionamento existente decorrente dos meios, métodos e resultados do processo de participação (p. 48).

Tendo em conta o tema específico que se pretende abordar, pretende-se compreender a participação da criança, percecionada como parte integrante da prática pedagógica, partindo daquilo que já sabe, com objetivo de novas descobertas e conquistas constantes.

Cardoso (2010), citado por Ventura & Simões (2015), refere que “as pedagogias participativas enfatizam os processos de observação e de escuta da criança pelo educador e é um “proporcionador de ocasiões” (p. 293). Desta forma, considera-se a criança como um participante em agência, potenciadora e envolvida em aprendizagens que se baseiam

nas “experiências já vividas pelas crianças, os seus conhecimentos, necessidades e interesses” (Rosário & Santos, 2018, p. 16).”

Atualmente, as OCEPE (2016) preconizam a participação da criança como “uma estratégia de aprendizagem”, “um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (p. 16) reconhecendo a própria criança como um ser com agência no seu processo indissociável de desenvolvimento e aprendizagem, com “o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito”, demonstrando assim um “papel ativo no planeamento e avaliação do currículo” (p. 16). Por sua vez, a participação no seu processo educativo permite tomar consciência de si e do outro, no balanço entre os seus direitos e deveres, constituindo “experiências de vida democrática” (Silva et. al, 2016, p. 25) que promovem valores como a autonomia, a justiça e a cooperação. O confronto com ideais diferentes permite desenvolver a “compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Silva et. al, 2016, p. 39).

É imperativo falar sobre o ambiente educativo que envolve esta forma de perceber a educação que, numa lógica conjunta, cria um sentimento de pertença e ligação. A sala de atividades é considerada, então, como um contínuo da casa e das ligações à família, fazendo parte de algo unificado que se concretiza na vida da criança. Formosinho (2018) valida esta ideia, pois “num ambiente educativo favorável, o impulso social para pertencer, impulsiona a aprendizagem da participação, o que provoca mais pertencimento. Estamos perante a circularidade do pertencimento e da participação” (p. 38). O ambiente educativo constrói-se, então, ao longo do tempo, com as especificidades do grupo de crianças. A exploração do mundo em redor e as conquistas e descobertas tornam-se significativas quando a inteligência sensorial, envolvendo todas as outras, está presente. Com base na sua curiosidade inata, a criança “vê a realidade, aproxima-se, toca, mexe, pensa; surpreende-se e reage à surpresa; repete a ação para a experienciar de novo; quer explorar a realidade para a compreender” (Formosinho, 2018, p. 39).

O desenvolvimento e a aprendizagem realizam-se de forma conjunta, holística, considerando as várias dimensões da criança e do grupo em si. Vigotsky refere, citado por Folque (1999) que “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece

primeiro no nível social – processo interpessoal e mais tarde ao nível individual – processo intrapessoal” (p. 10). Assim, é perceptível a importância que as relações entre pares e a gestão de conflitos culminando no respeito pelo outro têm. Viver em comunidade é, então, um caminho que se torna fundamental em jardim-de-infância, uma vez que os processos coletivos permitem evoluir para os individuais, num conhecimento do outro e de si próprio cada vez mais aprofundado. Considera-se, então, que “a vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. De acordo com Niza, a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral” (Folque, 1999, p.6).

- O papel do educador e da equipa educativa

A Convenção sobre os direitos da Criança reflete, no artigo 12, a importância atribuída à opinião da criança referindo, na sua primeira alínea, que

os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (Comité Português para a Unicef, 2019, p. 13).

Na verdade, os adultos de referência envolvidos neste processo são atores fundamentais na forma como lhes proporcionam tempos e espaços para que, desde logo, as crianças expressem a sua opinião e, numa lógica de partilha, os adultos a ouçam. Lansdown (2005) menciona esta Convenção, clarificando a ideia de que “si se pretende que los niños sean capaces de expresar sus opiniones, es indispensable que los adultos creen las oportunidades para que esto ocurra” (p. 2), complementando que, para isso, existem alguns fatores fulcrais na forma como o adulto se relaciona com a participação nesse sentido:

respetar el derecho de los niños pequeños a ser escuchados requiere una cierta preparación; se debe forjar un espacio apropiado para que reciban debida atención cuando expresan sus puntos de vista según las modalidades más compatibles con su temperamento: la música, el movimiento, la danza, la narración de cuentos, el juego de roles, el dibujo, la pintura y la fotografía, además del método más convencional del diálogo. Para ello hacen falta una

buena dosis de tiempo, adultos dispuestos a escuchar y un entorno en el cual los niños se sientan seguros y cómodos (Lansdown, 2005, p. 3)

Falar da criança e da pedagogia de participação implica, então, abordar o papel que o educador tem na construção deste caminho. Devendo a criança ser considerada “um ser com direitos e liberdades, e o agente do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (Anexo D), é neste sentido que o educador atua como um mediador das aprendizagens, dos conflitos e da exploração do mundo envolvente. Pretende-se que proporcione um ambiente livre, num clima de expressão natural que permita que as crianças se sintam seguras, envolvidas e com um sentimento de espaço e pertença ao tempo que vivem. Na verdade, a Coordenadora Pedagógica, na sua entrevista, refere que as crianças “não se estão a preparar para a vida, estão a viver” (Anexo C) trazendo, então, a ideia de contemporaneidade da infância, da vivência no momento presente, daquilo que acontece hoje e é o verdadeiro presente. Este é, de facto, um grande desafio, e é através dele que se torna possível

resgatar a criança no quotidiano pedagógico, com os seus saberes e poderes, impulsos e propósitos, constitui a primeira expressão da nossa práxis testemunhal sem a qual tudo o mais fica carente de sentido, perde significado. Requer um quotidiano onde a práxis institui a participação (Formosinho, 2018, p. 32).

○ Estratégias de promoção da participação

A agência da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem é pedra basilar, na forma como se percebe a educação de infância na pedagogia em participação. Neste sentido, nas salas de atividades, poderão existir instrumentos de regulação, que “ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8), contribuindo para o estabelecimento de uma rotina, bem como para a orientação no tempo e no espaço, no período que decorre entre a casa e a escola. Assim, existem vários instrumentos que podem ser considerados:

O mapa de presenças pretende reconhecer as crianças que estão presentes na sala, sendo um instrumento de duas entradas: uma com o nome das crianças do grupo, e outra com os dias do mês. Todas as manhãs, conforme vão chegando, as crianças marcam a sua presença e identificam-se não só a si, como aos pares. Várias conclusões podem ser

retiradas a partir do mesmo, como quem está presente na sala, quantas crianças ainda não marcaram a sua presença ou se faltaram em algum dia.

O mapa da escolha é outro dos instrumentos, com a identificação das diferentes áreas da sala, com fotografias das próprias crianças para que, no momento da escolha, cada criança coloque o seu cartão à frente da área para a qual deseja ir brincar. Tem um número limitado de espaços, aquele que é considerado por todos o limite máximo para o funcionamento correto de cada área. Na verdade, “este plano de actividades é usado como um processo de auto-reflexão sobre a acção na medida em que, progressivamente, as crianças aprendem a antecipar as suas actividades fazendo os seus planos” (Folque, 1999, p. 9).

O mapa do responsável do dia é, também, uma tabela de dupla entrada, e contendo uma lista do nome das crianças do grupo, ordenada alfabeticamente. Em cada dia, uma criança assume este papel e coloca uma bolinha à frente do seu nome, marca o dia no calendário e veste o colete disponibilizado, que o identifica com a sua função específica para este dia. Na sala de actividades, está escrita a seguinte definição para o responsável do dia:

dá os cartões da escolha (Cr.), para ir às áreas (Fi.), chama os amigos para ir ao pátio e para ir à casa-de-banho (Cl.), dá a palavra quando estamos na roda (Fr.), distribui a fruta (Cr.) e faz a avaliação do plano do dia (Anexo A).

O diário do grupo é um instrumento utilizado todos os dias, sendo que a sua composição é realizada ao longo de toda a semana. É composto por quatro colunas: “gostámos”, “não gostámos”, “queremos fazer” e “fizemos”. No final da semana, na reunião de conselho, as crianças e a equipa educativa reúnem-se em grande roda, e fazem uma avaliação do que foi conseguido e do que se passou de mais relevante, sendo que a coluna do “queremos fazer” permite realizar um planeamento conjunto da semana posterior. Segundo Folque (1999), “este é o grande momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária” (p. 9). O diário pode conter ilustrações das crianças, as suas tentativas de escrita ou frases/afirmações escritas pelo adulto, que relata aquilo que a criança quer escrever.

O Mapa das tarefas é fundamental para a gestão e dinâmica de toda a sala de atividades. De facto, “as salas são lugares onde há muito trabalho a fazer” (Folque, 1999, p.9) e o grupo planeia a sua intervenção, avalia-a e é, também, responsável por realizar a sua manutenção e a dos materiais. As tarefas são distribuídas, semanalmente, na reunião da manhã de segunda-feira.

Por sua vez, toda a rotina da sala de atividades é apoiada pela agenda semanal. Este instrumento está exposto junto à área da biblioteca, no lugar no qual se realizam as reuniões e, maioritariamente, os momentos de grande grupo. Construído com e para as crianças, a agenda é uma possibilidade de as crianças se orientarem espaço-temporalmente e criarem o sentimento de pertença ao grupo e à rotina que vivenciam.

“Piaget demonstrou claramente a dificuldade que elas têm em compreender os pontos de vista dos outros” (Folque, 1999, p.9) e, por isso, estes instrumentos permitem regular esta aprendizagem, atribuindo ao educador um papel de “promotor do desenvolvimento” (Folque, 1999, p.9), ouvindo-a e ajudando a comunicar aos outros o seu ponto de vista e, por sua vez, ajudando-a a escutar as ideias e saberes dos outros. Através destes instrumentos, este processo é facilitado e incentivado a que aconteça, pois

todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo (...) a utilização por todo o grupo destes instrumentos é uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação (Folque, 1999, p. 9).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Os objetivos definidos são focos de referência que se pretendem atingir, na compreensão máxima de que existe um percurso a ser realizado. Tendo em conta a investigação planeada, considera-se que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis mas são, antes, formuladas com o objectivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50).

Ao longo deste percurso, realizou-se um “diário de investigador”, que permitiu recolher e coligir os dados das diferentes técnicas utilizadas, permitindo pensar sobre os

mesmos, à medida que a investigação se foi desenvolvendo. O mesmo foi integrado no portefólio que se concretizou como o documento da prática (Anexo A), incluindo notas de campo, reflexão sobre as mesmas, reflexões diárias, reflexões semanais, relatos das reuniões de conselho e observações naturalistas, considerando-se todos estes dados fundamentais para espelhar a prática e a construção do percurso vivenciado, e ainda para fornecerem importantes pistas para o estudo em desenvolvimento. Oliveira & Elliot (2012) referem que se pode entender o portefólio “como uma cartografia cognitiva dos territórios dos saberes conquistados” (p. 30).

Envereda-se, desta forma, por uma abordagem de natureza qualitativa ou interpretativa, através da metodologia de estudo de caso; um estudo daquela que é a prática que observo, pratico e valorizo, que promove, verdadeiramente, a participação das crianças. Segundo Yin (2001), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão bem definidos” (p. 32), regendo-se “dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos” (Meirinhos & Osório, 2010, p.53). Este tipo de investigação é o mais pertinente, uma vez que se pretende analisar um facto específico, contribuindo com o conhecimento adquirido em profundidade.

Ainda que inscrito no paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994) ou interpretativo (Erikson, 1989), o presente estudo combina, quer na fase de recolha, quer na fase de análise de dados, diferentes técnicas, o que nos permitiu reunir e combinar dados de natureza distinta (qualitativos e quantitativos). Quivy (2005) faz referência à influência que a escolha dos métodos de recolha de dados tem nos resultados da investigação que ocorre: “os métodos de recolha de dados e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho” (p. 185)

Neste sentido, considera-se que “as abordagens qualitativas à investigação em educação de infância (...) divergem dos trabalhos quantitativos no âmbito da ética da investigação, noções de conhecimento, e relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação” (Walsh, Tobin & Grave, 2002, p. 1037). O termo qualitativo designa

várias estratégias que contemplam em si determinadas características, sendo elas: os dados recolhidos são qualitativos, ou seja, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16); as questões colocadas pretendem “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), privilegiando-se “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Desta forma, a **observação** considera-se como privilegiada na recolha de informação, fixando-se na situação em que se produzem os comportamentos, com o objetivo de conseguir uma interpretação “situada” desses mesmos comportamentos (Estrela, 1990). Na verdade, Costa (1999) refere que, relativamente ao estudo de caso, “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto direto, em primeira mão, com as pessoas as situações e os acontecimentos” (p. 137).

Assim, foi utilizada a observação direta, participante e não participante, na recolha dos dados. Segundo Estrela (1990), pode considerar-se, quanto à atitude do observador, uma observação participante, “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 32). Foi neste sentido que foram recolhidas as notas de campo e as transcrições das reuniões de conselho, estando perfeitamente envolvida nos dois momentos descritos, com uma observação atenta que me permitisse, posteriormente, registar aqueles que eram os momentos fundamentais que decorriam no dia-a-dia. Para isso, o registo fotográfico foi um auxiliar muito útil. De forma não participante, decorreram as observações naturalistas, que assim são classificadas, segundo Estrela (1990), quanto ao processo de observação. Neste caso, nos registos realizados, distanciei-me do decorrer da ação central na sala de atividades, registando durante um tempo específico tudo aquilo que acontecia. Desta forma, Estrela (1990), dando referência à perspectiva etologista, refere que “a observação naturalista (...) visa explicar o porquê e o

para quê, através do como” (p. 50). Descrever os comportamentos observados, do lado de fora, permitiu-me a recolha de dados que pretendiam, então, explicar a razão e o fundamento de várias estratégias e acontecimentos. As tabelas de observação sistemática foram criadas tendo por base o estudo realizado por Tomás (2006), as observações naturalistas realizadas, e a necessidade de categorização de algumas notas de campo, que evidenciavam em si a participação das crianças nos diferentes momentos da rotina.

Considera-se como fundamental e determinante, então, a utilização da observação direta, pela recolha de dados *in loco*, que servirão para posterior análise e conclusões para responder aos objetivos propostos.

A observação indireta (Estrela, 1990) centrou-se nas entrevistas realizadas à Educadora Cooperante e à Coordenadora Pedagógica (Anexo C e D). Conforme Marietto (2018) dá conta, estes dados “servem como complemento, pois a principal atenção recai sobre a interação pessoal do pesquisador com os indivíduos, grupo e contexto técnico institucional encontrado no ambiente de pesquisa” (p. 9).

Também a **análise documental** é uma técnica utilizada e, considerando a diversidade dos documentos de referência para a mesma, podem ser considerados dois tipos de análise de documentos: a pesquisa documental, com o objetivo de realizar “a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica (quadro teórico e hipótese)” (De Ketele & Roegiers, 1993, p. 38) e a consulta de arquivos. Nesta última, o objeto tratado centra-se em documentos que são devidamente selecionados como dados da investigação. Tal como o discurso recolhido através do inquérito por entrevista e os dados recolhidos pela observação, a finalidade centra-se em verificar uma hipótese (De Ketele & Roegiers, 1993).

Para tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo (Anexo G, H e J) que pretende, desde logo, “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1999, p. 104).

Com efeito, a técnica de inquérito, por sua vez, é utilizada com o objetivo de obter mais informações sobre a temática proposta, formulando questões pertinentes,

considerando as respostas obtidas como parte integrante do processo de sistematização de informação, chegando aos objetivos propostos. Tuckman (2000) refere que “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de alguma forma, estão envolvidas ou relacionadas com fenómeno” (p.517). Assim, a técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista, suportada pelo guião de entrevista, como instrumento. Este permite organizar a procura e recolha de informação, através de um conjunto de questões definido previamente, agilizado numa perspectiva semiestruturada. Nesta entrevista, o investigador, ainda que com o seu guião organizado por temas e, por sua vez, por questões, pode introduzir novas ideias, conforme surjam no decorrer da mesma. De facto, “a entrevista semi-estruturada não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 63). Godoy (1995) dá conta de que “a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados” (p. 61). Pretende-se, então, que esta técnica contribua para a visão holística mais aproximada da realidade observada.

Preocupações éticas

A realização de uma investigação traz consigo, de forma inerente, preocupações éticas associadas. Tomaria como mote o respeito pela privacidade e interesse superior das crianças, independentemente de qualquer outro aspeto. Depois, a procura constante da minha identidade ético-profissional pretende, ao longo do caminho, uma “constante coerência entre os saberes, princípios e valores partilhados e o quotidiano pedagógico que os corporiza” (Formosinho, 2018, p. 31), que só é possível através da constante reflexão crítica entre aquilo que é concebido e o que, posteriormente, é concretizado. A Coordenadora Pedagógica, na sua entrevista, refere “que depois nunca percas o interesse de aprender e saber mais e ver nos outros” (Anexo C) e esta é, também, uma das minhas inquietudes: continuar sempre a aprender, pensar criticamente e analisar a minha prática, inspirando-me noutras.

Assim, perante as preocupações éticas demonstradas, parece-me relevante evidenciar a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, que faz referência à construção da identidade dos educadores de infância. Os princípios referidos são a pedra basilar para a construção do que poderá ser, então, a investigação proposta: competência, dando conta de um saber integrado, com base nas várias áreas científicas relevantes, em constante construção; responsabilidade, com o objetivo de fazer o bem perante si próprio e o outro, numa mobilização disponível e atenta; integridade, diretamente relacionada com o self, utilizando os atributos pessoais para uma conduta digna, honesta e justa; respeito, sendo superior a exigência na defesa da pessoa (Associação de Profissionais de Educação de Infância, s.d.). O roteiro ético aprofundado encontra-se no Anexo E.

4.4. Apresentação e discussão de resultados

Pretendendo dar resposta aos objetivos traçados para esta investigação, foram tratados e analisados os dados obtidos. Para isso, utilizou-se um processo de triangulação de dados para encontrar as respostas para os referidos objetivos. Na verdade, a triangulação é um conceito que começou por ser utilizado em psicologia, com Campbell (1959) e Fiske (1998), mencionado por Flick (1998), quando se propuseram a analisar os dados obtidos em investigação tendo por base uma variedade de técnicas quantitativas. Ao considerar este conceito, o que se compreende é que se utiliza mais do que uma fonte de dados para chegar a evidências daquilo que se quer comprovar e dar resposta, e o mesmo pode ter vários focos. Tuzzo & Braga (2016), afirmam que os pesquisadores em estudos qualitativos “utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Esta ideia reafirma a certeza de que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo” (p. 142). Desta forma, utiliza-se mais do que uma técnica de recolha de dados, para que haja um “olhar multifacetado das pesquisas” (p.143).

Neste processo, mais do que a quantidade de informação utilizada e em causa, a verdadeira riqueza é a possibilidade de o conhecimento advir de diferentes fontes, permitindo uma maior compreensão do fenómeno e, assim, uma reflexão mais aprofundada sobre o tema em questão. Yin (2001) refere que

todo pesquisador de estudo de caso deve ser bem-versado em uma gama de técnicas para a coleta de dados, a fim de que o estudo de caso possa se valer de várias fontes de evidências. Sem essas fontes múltiplas, estará se perdendo uma vantagem inestimável da estratégia de estudo de caso (p. 123).

Pretendi, portanto, realizar uma investigação que envolvesse a recolha de dados de mais do que uma fonte, realizando-se, desta forma, uma análise de conteúdo das notas de campo, das entrevistas e dos relatos das reuniões de conselho (Anexos G, H e J). Bardin (1979) menciona uma ideia que está subjacente ao processo que foi sendo desenvolvido: de facto, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31), complementando que visa “obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

A categorização foi um dos passos essenciais, considerando-a, “uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (Vala, 1999, p. 110). Pretendeu-se, então, categorizar através da criação de um código que organiza os vários aspetos, em que “as categorias são os elementos chave do código do analista” (Vala, 19, p. 110). Importa destacar que os resultados obtidos e a possível discussão partindo dos mesmos se concretiza, inteiramente, na realidade na qual foram obtidos, não devendo então ser extrapolados para a realidade.

Tomando como ponto inicial a análise das entrevistas realizadas à Educadora Cooperante e à Coordenadora Pedagógica da instituição (Anexos C e D), os resultados da mesma apontam para uma conceção da criança como participante e com direitos, como contemporânea, um ser com agência e que não pode ser tido como uma tábua rasa. De acordo com a Educadora Cooperante,

cada vez mais a criança é, se falarmos aqui a nível profissional, um ser com direitos e liberdades, e o agente do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Cada vez mais, acho que isso faz sentido e é verdade nos nossos jardins-de-infância. Desde sempre, mesmo na creche, também. É um ser com iniciativa, com direito à participação (Anexo D).

Estas ideias envolvem-se com as metodologias participativas e a forma como as mesmas são vividas na sala de referência, considerando que as crianças “já têm muitas noções, muitas representações das coisas que vão acontecendo à sua volta, e é preciso pô-las em diálogo, em confronto as suas concepções com as dos outros” (Anexo C), trazendo o conceito de cooperação e de “agência relacional”, defendido por Edwards (2005), referido por Vasconcelos (2011). Pressupõe-se como

uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em acção conjunta com o objecto.

Desta forma, retomando o objetivo definido como **conhecer a perspetiva da equipa educativa sobre a concepção de criança enquanto “ser com competência e atividade” (Formosinho & Formosinho, 2013, p.15)**, a análise às observações da prática educativa vivenciada, bem como das entrevistas realizadas vão ao encontro da ideia que Formosinho (2018) traz, considerando a participação da criança na sua educação e na agência da sua vida. Na análise realizada às entrevistas (Anexo H), as várias categorias contemplam indicadores como a criança como um ser com direitos e participativa (concepção de criança), a participação através da escolha e a escolha como fator decisivo na ação (princípios pedagógicos adotados pelo profissional) ou o planeamento significativo é realizado com e para a criança (planeamento da ação pedagógica).

Tabela 1

Concepções da Educadora Cooperante e Coordenadora Pedagógica (Anexo H)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Concepção de criança	A evolução do conceito de “ser criança”	A criança como ser com agência;	2
		A criança não é uma tábua rasa;	1
		A criança é contemporânea;	1
	A interação social no “ser criança”	A criança como um ser com direitos e participativa;	3
		O jardim-de-infância como promotor de interações;	1
		As questões existentes quando não existe interação.	1
Percepção da criança, no grupo de referência	A visão do que é “ser criança” aplicada ao grupo da sala de referência;	5	

De facto, outro autor que assim corrobora esta ideia é Sarmiento (2013), referindo então que “as crianças têm uma infinita capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento, que só se poderá respeitar e ampliar se se partir do que as crianças sabem, compreendem, desejam e aspiram” (p. 143). A consideração da criança, dos seus saberes e das suas opiniões é o mote para a prática da equipa educativa que se observou.

Ao rever o objetivo **compreender de que forma as crianças participam na rotina da sala de atividades**, o ponto de partida centra-se na compreensão e apropriação que as crianças fazem dos espaços e tempos da sala de atividades, numa continuidade do “antes” e o “após” jardim-de-infância, tomando estes momentos como parte integrante da sua rotina. Desta forma, encontra-se facilmente uma participação espontânea, por iniciativa das próprias crianças, e outra mais organizada, se assim tomarmos esta classificação como referência, potenciada pelo adulto, como é possível rever nas tabelas de observação sistemática apresentadas no anexo F. Dando enfoque à participação identificada inicialmente, espontânea, a mesma é reconhecida em inúmeros momentos na sala de atividades de referência, destacando-se a sua vivência intensa, com iniciação espontânea (67%). Por sua vez, também se destaca a participação que se caracteriza por circunstancial (67%), temporalmente efémera (67%) e de caráter individual (63%).

Tabela 2

Tabela síntese referente às tabelas de observação sistemática (Anexo F)

Âmbitos da participação		Frequência Absoluta	Frequência relativa
Caracterização	Plena	5	18%
	Circunstancial	18	67%
	Contínua	4	15%
Iniciação	Espontânea	18	67%
	Organizada	9	33%
Temporal	Efémera	18	67%
	Permanente	9	33%
Caráter	Coletivo	10	37%
	Individual	17	63%

A participação também é observada através da reprodução interpretativa, conceito defendido por Corsaro (2003), citado por Agostinho (2015), referido anteriormente. O comportamento de reprodução de comportamentos envolve três tipos de ações: “apropriação criativa da informação e conhecimento proveniente do mundo por parte das crianças, a produção e participação das crianças em uma série de culturas de pares e o contributo delas à reprodução e extensão da cultura adulta” (p. 74). A participação encontra-se explícita na forma como a criança compreende o mundo em redor e se apropria dele nas descobertas que realiza e fazem parte do seu quotidiano. Outros momentos são exemplificativos desta participação, como a entreaajuda entre pares, a partilha das novidades e descobertas realizadas e, de forma muito evidenciada, a expressão livre da sua opinião e escolha, evidenciados no seguimento da análise de conteúdo realizada às notas de campo (Anexo G).

Um dos momentos privilegiados no qual se denota a participação da criança são as reuniões de conselho (Anexo I), nas quais se abordam os tópicos mais importantes da semana que decorreu, assentes em quatro colunas específicas: “gostámos”, “não gostámos”, “queremos fazer” e “fizemos”. Este é “um tempo rico e favorável ao desenvolvimento da linguagem, pois os autores são interpelados pelos colegas e têm de explicitar claramente o que querem partilhar com o grupo” (Sousa, 2018, p. 13). Uma das crianças, o responsável do dia, assume a tarefa de dar a palavra às restantes crianças que querem falar, organizando assim o decorrer deste instante, e dando foco àquilo que cada um tem para dizer. Por um lado, as crianças partem daquilo que já sabem e dão sugestões de atividades/ocasiões que gostavam de viver, participando assim no planeamento da rotina da sala de atividades, como é visível no Anexo I.

Tabela 3

A participação nas reuniões de conselho (Anexo J)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Proposta Educativa	Planeamento	A reflexão realizada sobre o planeamento para a semana atual;	2
		O planeamento sobre a semana vindoura, com o comprometimento de todos;	12

		A simbologia associada aos momentos de avaliação;	4
	Avaliação	A leitura da coluna “fizemos”, lembrando as crianças através da avaliação;	8
		O questionamento às crianças sobre o que foi feito e ficou por realizar;	6

Além disso, a expressão dos sentimentos vivenciados na interação entre pares, bem como a verbalização de sentimentos sobre o que foi realizado é muito marcada nestas reuniões, nas quais se encontra presente o desenvolvimento do juízo moral, numa troca direta de interações entre pares. Abordado por Nunes (2017), Kohlberg (1957) faz referência a três níveis do juízo moral, sendo que a idade específica destas crianças aponta como foco os interesses da própria criança, e daquelas que lhes são muito próximas, sendo que as regras e as obrigações se tornam exteriores ao próprio. Desta forma, a verbalização do que é vivenciado coloca em confronto o que a criança sente, bem como os seus pares, na tomada do lugar do outro:

Eu quero ouvir porque é que atiraste o meu sapato para o fundo do trampolim! Tu estavas a brincar com a minha bota e eu não gostei nada... Fiquei nervoso e zangado contigo! (Si.) (Anexo I)

Identificar as estratégias potenciadoras da participação da criança, na sala de referência foi um dos objetivos que se definiu para o presente estudo, dando então enfoque, também, ao papel da equipa educativa na participação da criança. O tratamento das notas de campo (Anexo G) evidencia como estratégias potenciadoras da participação da criança, por parte da equipa educativa, o questionamento ativo realizado às crianças, criando envolvimento e expressão de opinião sobre o ambiente em redor é um dos fatores fundamentais observados. É esta comunicação e partilha entre todos os intervenientes que “vivem” na sala de atividades, valorizando as conquistas individuais, realizadas individualmente, como sendo de todos, que tornam a participação mais evidente, e como forma de vivência na sala de atividades. De facto, conforme Sarmiento (2003) refere, “o trabalho pedagógico a fazer no jardim-de-infância é, por isso, uma ação de pôr em diálogo, interpretar, reconstruir, os universos simbólicos que se intercetam nas crianças através da linguagem e das suas múltiplas formas de expressão” (p. 144).

Por sua vez, outra das estratégias potenciadoras da participação da criança encontrada foca-se no planeamento e avaliação realizados com a mesma. Estes dois momentos acontecem naturalmente, todos os dias, quer na escrita, como na avaliação do plano do dia. A utilização do diário como instrumento regulador daquilo que “gostámos” e “não gostámos”, avaliando também o que “fizemos” e planeando o que “queremos fazer” pode ser utilizado como fundamento do trabalho que o educador pretende desenvolver assente nas características do grupo de crianças, concretizado nos tempos de planificação, tempos de atividades e projetos, tempos de brincadeira livre e tempos de reflexão (Luís, Andrade & Santos, 2015). É perceptível que a promoção da participação da criança existe, também, pela envolvência que o planeamento que o educador realiza toma, numa continuidade entre o espaço dentro da sala de atividades, e aquele que se localiza no exterior da mesma. Na verdade, Silva et. al (2016) fazem referência ao planeamento do educador como fator fundamental, uma vez que “permitirá que todos participem. Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc.” (p. 28) devem fazê-lo, sendo estas estratégias diversificadas que a própria equipa educativa encontra para trazer pessoas de referência à sala e, assim, atribuir significado ao que é vivido.

Tabela 4

As estratégias para a promoção da participação, por parte da equipa educativa (Anexo G).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Estratégias utilizadas para promover a participação da criança	Pela equipa educativa	A opção de escolha dada pelos sujeitos educativos;	1
		O mapa das presenças, na tomada de consciência de si, do outro e do tempo;	3
		O mapa das tarefas, em que todos contribuem para um objetivo comum;	4
		O mapa das comunicações, no qual as crianças se inscrevem para partilharem algo com os pares;	5
		A valorização e responsabilização da criança, como responsável do dia;	12
		O questionamento ativo e a conversa, criando envolvência e sendo promotores da resolução de conflitos;	13
		O planeamento e a avaliação realizados com as crianças;	16
		As comunicações e a partilha entre todos os intervenientes;	5

		A valorização de pequenas conquistas realizadas diariamente;	4
		A utilização do diário, na manifestação de sentimentos e resolução de conflitos;	3

A reunião de conselho pode ser considerada, também, um momento privilegiado para o educador “observar a criança para a entender e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15). Os instrumentos de regulação são recursos fundamentais para as crianças, para se “irem apropriando (...), perceber para que é que servem e serem capazes de os utilizar de forma cada vez mais autónoma” (Anexo D). De forma concreta, o diário é utilizado nesse sentido.

Na caracterização da abordagem pedagógica, presente na análise de conteúdo das entrevistas (Anexo H), são evidenciados valores como a livre-escolha, a autonomia, a entreajuda e a cooperação. De facto, o adulto de referência, nomeadamente o educador, toma o papel de mediador do desenvolvimento e aprendizagem da criança, na crença e vivência de uma democracia que caracteriza pela promoção da igualdade e inclusão das diversidades (Formosinho & Formosinho, 2011, p. 17). Na verdade,

partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão do mundo. Não se trata de um otimismo ingénuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente (Formosinho & Formosinho, 2011, p.17).

Estes resultados evidenciados vão ao encontro do estudo realizado por Luís, Andrade e Santos (2015), na forma como encontram relação na atitude do educador de infância relativamente à participação da criança. De facto, “conclui-se que quando a criança sente que a sua voz é escutada, quando se sente verdadeiramente incluída, ela, entusiasticamente, expressa as suas intenções e pensamentos” (p. 538). A escuta ativa e a observação atenta da criança tornam-se, então, estratégias fundamentais para que a participação ocorra de forma natural pois, à semelhança do vivido na sala de atividades, os referidos autores consideram que

a atitude de observação do educador evidenciou-se como uma forma de alcançar o conhecimento da identidade da criança e do grupo, de conhecer o contexto e, muitas vezes, de intervir de forma esclarecida, isto é, tendo por base algo que ele (o próprio educador) tinha observado (Luís et. al, 2015, p. 536).

No seguimento dos dados obtidos, pretendeu-se, também, **compreender de que forma pode a participação da criança contribuir para a tomada de consciência de si própria**. Neste sentido, destaca-se a utilização do portefólio na rotina da sala de atividades, conforme explícito na análise realizada no anexo E, identificado pela criança como as conquistas que realizaram ao longo do tempo:

Estamos a acabar de arrumar o seu portefólio. A Fi. dirige-se para junto de nós, com o registo que terminou de ilustrar. Olha para nós e, de seguida, vai buscar o seu portefólio. Depois, questiona-me: “Susana, podes ajudar-me a por isto aqui?” - Nota de campo nº 103, 9 de dezembro de 2019

(Anexo A).

O pensamento anterior traz a importância da observação do educador, que é retomada pela forma como medeia e incentiva a criança a tomar consciência de si própria. Na verdade, os educadores de infância “que acreditam e defendem uma perspectiva construtivista da educação e que reconhecem a natureza activa da criança e o direito a participar devem procurar adoptar uma pedagogia consistente com estas crenças, nomeadamente, ao nível das práticas de avaliação” (Parente, s.d., p. 6)

É neste sentido que o portefólio se torna fundamental, então, como registos intencionais por parte do educador, bem como por iniciativa da criança que, envolvida nesta rotina, pede para que o adulto fotografe momentos nos quais sente conquista, orgulho, valorização:

A M.B. chama-me e diz: “Susana, olha!”. Está a andar sozinha em cima dos apoios vermelhos. Verbaliza: “Tira uma fotografia!”. Pego no telemóvel e tiro a fotografia. Depois, reforço: “Boa M.B.! Ainda na semana passada precisavas da minha ajuda e, agora, já consegues andar sozinha! -

Nota de campo nº 62, 6 de novembro de 2019 (Anexo A).

De facto, as OCEPE (2016) referem o portefólio, também apelidado de histórias de aprendizagem, como um instrumento fundamental para a tomada de consciência de si

própria, dos seus progressos, num processo de planeamento e avaliação do seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo esta última ideia também retomada por Silva & Craveiro (2014). Neste “processo mental autoestruturante, as crianças precisam desenvolver estratégias metacognitivas que assegurem o controlo sobre os conhecimentos que conquistam e sobre os próprios processos utilizados” (p. 36). O educador então, é uma figura fundamental na forma como dialoga com a criança, como a ajuda a verbalizar, como a apoia no caminho de persistência e compromisso consigo e com os seus pares.

Os dados explicitados corroboram as conclusões de Agostinho (2015), que no seu estudo conclui que “a promoção da participação e inclusão das crianças na produção dos espaços sociais coletivos de educação depende do entendimento das mesmas como atores sociais, ativas na produção e reprodução desses espaços e na construção de suas próprias vidas” (p. 83), valorizando o papel que a equipa educativa pode ter nesse sentido, pois

as crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido têm voz, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar e, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam, quando existe quem esteja interessado em ouvir suas vozes (Agostinho, 2015, p. 83).

Por sua vez, o estudo realizado por Lopes, Correia e Aguiar (2016) encontra como componente distintiva *a expressão e responsabilidade das crianças*, identificando que “a liberdade de expressão e a participação das crianças nas atividades diárias eram muito típicas dos contextos de jardim de infância” (p. 98), como verificado no atual estudo que se apresenta, através dos indicadores encontrados na análise realizada: “a expressão livre da sua opinião e escolha”, “a partilha das novidades e descobertas realizadas”, “a lembrança do que foi vivido através da busca do portefólio” (Anexo E) e “as crianças demonstram aquilo que já sabem”, “as crianças sugerem momentos que gostavam de vivenciar”, “as crianças relembram o que já viveram como ponto de partida”, “os sentimentos vivenciados na interação entre pares”, “a verbalização de sentimentos sobre o que foi realizado” (Anexo H).

Completo, considerando que as conclusões do presente estudo vão ao encontro do estudo de Agostinho (2010), no encontro daquele que é o lugar de participação das

crianças. O respeito por este tempo-lugar, na sua contemporaneidade, permite que a participação decorra, na construção de uma cidadania assente na cooperação:

o espaço-lugar da participação das crianças é o lugar que se organiza a partir do profundo respeito à infância das mesmas. A participação é aqui defendida como o caminho, a estratégia necessária para que a cidadania possa ser exercida pelas meninas e meninos de 0 a 5 anos (Agostinho, 2010, p.297).

Em síntese:

No seguimento da apresentação e discussão de resultados realizada anteriormente, em síntese, os dados reunidos colocam em evidência que:

- A criança é valorizada na rotina da sala de referência, sendo percebida como um sujeito único, individual, com agência, que “não está só para receber” (Anexo B), considerando-se “um ser com iniciativa, com direito à participação” (Anexo C);
- O planeamento e avaliação são realizados, também, com as crianças, pois “há momentos em que também priorizamos o grande grupo... Tu vês, nos momentos de planificação, de avaliação, de comunicação, para que todos esses momentos contribuam para a aprendizagem de todos” (Anexo C);
- As metodologias participativas estão evidenciadas na sala de referência, muito concretamente através da forma como a participação da criança se concretiza, seja ela de forma organizada ou espontânea, apoiada pelos instrumentos reguladores, que criam um sentimento de pertença à sala e ao grupo, sendo as tabelas de observação sistemática exemplo disso (Anexo I);
- O papel do educador-de-infância se centra em dois focos específicos: a mediação do desenvolvimento e aprendizagem da criança e, por sua vez, a promoção da entajuda e cooperação entre crianças, numa atitude de observação sistemática e escuta ativa.

**5. A CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO
EDUCADOR DE INFÂNCIA**

| ' ' | | ' ' |

O percurso de Prática Profissional Supervisionada iniciou-se em Fevereiro do ano 2019, no seguimento do semestre principalmente teórico, referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este tornou-se, desde logo, um período privilegiado pelas oportunidades proporcionadas, pela construção de uma profissionalidade orientada, de forma constante e real, por alguém que já esteve na mesma posição que o estagiário e, agora, exerce a sua profissão enquanto educadora de infância. Ainda que muito direcionado ao tempo do estudante, este momento de desenvolvimento, aprendizagem e crescimento é vivenciado por todos os intervenientes que estão envolvidos e, por isso, o processo individual torna-se, também, coletivo.

Pensar na construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância leva-me à questão de como ser uma educadora contemporânea da infância. Desde logo, é importante perceber qual a imagem que a equipa educativa da sala de referência tem da criança, da sua significação e da sua agência perante o que a rodeia. Na entrevista à Educadora Cooperante, a mesma refere que considera uma criança como

um ser com direitos e liberdades, e o agente do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Cada vez mais, acho que isso faz sentido e é verdade nos nossos jardins-de-infância. Desde sempre, mesmo na creche, também. É um ser com iniciativa, com direito à participação (Anexo C).

Pensar a contemporaneidade da infância relaciona-se, desde o início, com a forma como a criança e a sua infância são perspectivadas. Kohan (2015) refere a infância como “o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser” (p. 225). Desta forma, como futura educadora, o grande desafio centra-se, na compreensão da infância, e na diferença dos vários tempos que existem, consoante aqueles a que nos referimos. Desde logo, o pensamento sobre o tempo e a sua significação não é uma preocupação atual. Os antigos gregos tinham palavras específicas que o definiam, como *chrónos*, “que designa a continuidade de um tempo sucessivo” (Kohan, 2004, p. 2), assentando, então, na ideia de que o tempo se constitui por três etapas: passado, presente e futuro, e que o presente é

um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, embora vá ser (o futuro). No fundo, o tempo é apenas um limite entre o que já foi e o que ainda não é. (Kohan, 2004, p. 2).

Por sua vez, *aión* é outra das palavras que surge, tomando o tempo com um significado diferente, uma vez que não lhe atribui uma continuidade, centrando-se sobretudo na “intensidade do tempo da vida humana” (Kohan, 2004, p. 3). A relação com a infância e com a forma como estes tempos se conjugam é notória, assumindo que existe mais do que uma dimensão que não se centra nos limites que definem uma etapa, mas sim naquilo que a mesma contém, na sua vivacidade, num modo de ser. Ao contrário do que, habitualmente, o adulto percebe na forma como considera este tempo, “no reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração” (Kohan, 2004, p.3).

Nesta linha de pensamento, Deleuze (1992) refere dois modos de percepção da temporalidade: a história e o devir. Estes dois termos referem-se, na verdade, a tempos do tempo, mas que têm significados diferentes, uma vez que se a história “é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento” (Kohan, 2004, p. 4), o devir centra-se naquilo que é, de facto, o acontecimento em si, o que foi criado, o que Nietzsche apelida como “intempestivo”. Ora, se assim o é, estas duas conceções caracterizam-se, por um lado, pela história com o definido *chrónos*, envolvendo as maiorias, enquanto o devir se centra numa “experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início”, concretizando-se sempre nas minorias. O estabelecimento destas relações torna-se fundamental para a relação que se pretende estabelecer com a infância, e com o papel que enquanto educadora poderei ter. Kohan (2004) estabelece uma ideia de “duas infâncias”, que se interliga com o pensamento elaborado até então. Podemos considerar aquela que assenta nas várias etapas do desenvolvimento, num contínuo *chrónos*, e percecioná-la como a história tradicional nos impõe, numa preparação e formação para o futuro. Ainda assim, prefiro a segunda ideia estabelecida, da existência de “outras infâncias, que habitam outras temporalidades, outras linhas, infâncias minoritárias” (Kohan, 2004, p.5). Estas infâncias são possíveis em espaços (e tempos!) que contemplam a experiência, o acontecimento e os devires

(sempre eles minoritários); que cortam a ligação com a história tradicional e, por sua vez, permitem que as crianças, simplesmente, possam ser. As ideias pré-concebidas, os rótulos e os estímulos são deixados de lado para que, para muitos de forma utópica, seja deixado o espaço para ser. Considera-se, então, que devir-criança é

uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, à “núpcias anti-natureza”, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (Kohan, 2004, p. 6).

Almeida (2018) faz referência à seguinte ideia:

tanto a criação de um lugar à parte para a criança quanto a sujeição da infância a uma disciplina devem ser interpretadas como uma das facetas da grande moralização dos homens levada a cabo pelos reformadores católicos ou protestantes, eclesiásticos, juristas ou homens de estado (p. 304).

Neste sentido, surgem aqui as preocupações associadas à prática profissional, na forma como se percebe a criança e os seus tempos de infâncias. A consideração de um ser que *ainda-não* é o futuro, mas também *já não* é o passado, e se encontra num limbo difícil de traduzir. Estas inquietações surgem-me pelo “poder” que posso ter, na influência que posso trazer e, ao mesmo tempo, de que forma serei influenciada, pois seria utópico pensar que o mesmo não aconteceria. O desafio centra-se no respeito pelo tempo da criança que, invariavelmente, entra em conflito com o tempo do adulto. Centro-me na questão de “saber como é possível educar um sujeito para devir numa sociedade que não seja já fundada nesse devir, quero dizer, que não seja fundada numa certa “atualidade” ou “contemporaneidade” que se projeta como futuro” (Almeida, 2018, p. 305). Reflito, pois, ao considerar o verdadeiro poder de uma educadora de infância, pensando que o mesmo se centra em permitir que cada criança seja exatamente aquilo que ela quiser ser. E, se esta ideia parece concretizar-se numa enorme simplicidade, em apenas “proteger a alma” (Almeida, 2018), a verdade é que nem sempre é o que acontece. Numa sociedade cada vez mais avançada, em que o investimento e a atribuição de importância à educação são evidentes, a meta a atingir com cada criança tem uma fasquia cada vez mais elevada, nas suas diversas vertentes, e o título de “melhor” (melhor aluno, melhor amigo, melhor

cidadão) camufla aquela que, de meu ponto de vista, deveria ser o verdadeiro interesse: “o governo da alma, o governo de si” (Ó (2006), citado por Almeida (2018)).

Assim, falar do brincar como técnica de si torna-se fulcral no complemento das ideias apresentadas. Almeida (2018) apresenta a ideia de Huizinga que, na sua formulação, aborda a diferença entre aquele que poderá ser o brincar da criança e, por sua vez, o jogo do adulto. Na verdade, “o brincar da criança deixa, ao longo do tempo, de ser por “instinto” e necessário para passar a ser jogo, “controlado, acessório e supérfluo”, no adulto” (p. 156). Torna-se ténue a linha que, neste limbo, não sobrepõe, novamente, os tempos do adulto, e os seus objetivos e vontades, para conseguir considerar o brincar como, de facto, uma técnica de si. Como educadora, o papel é fundamental, pois como adulto, deve “numa projeção integral da sua contemporaneidade, orientar este tempo e espaço para que a criança aprenda a governar-se, a partir do que lhe é útil, através, por um lado, do método e, por outro, do seu brincar” (Almeida, 2018, p. 159). Note-se, assim, a nota de campo seguinte:

A M.B. e o Da. estão ao lado um do outro. A M.B. verbaliza: “Da., queres que eu escreva o quê? É Da.?” O Da. não responde logo, e espera um pouco. Depois, acena que sim com a cabeça. A M.B. escreve na folha, enquanto lê. A conversa continua. A M.B. volta a questionar: “Da., queres que eu escreva o teu nome outra vez?”. O Da. acena que sim com a cabeça. A educadora pega no seu telemóvel e fotografa, sem intervir. A brincadeira continua. - Nota de Campo nº 82, 20 de novembro, 9h30 (Anexo A)

O brincar natural descrito, através da representação das culturas da infância, é diário na prática pedagógica que vivenciei. A reflexão sobre estes momentos é frequente entre a equipa educativa da sala de referência, e acontece nos mais variados instantes:

Refliro sobre a forma como o tempo decorre: o tempo do adulto, no cumprimento e na coerência dos momentos definidos na agenda semanal e, por outro lado, o tempo da criança, no direito que tem a brincar e a viver as suas culturas da infância. - Reflexão Diária, 22 de novembro (Anexo A)

Estes tempos decorrem naturalmente, e foram atentamente observados e registados pela educadora. Penso que cabe a cada um de nós, focando o papel da educadora de infância como privilegiado para isso, “garantir que o lugar da infância é, acima de tudo, um tempo e um espaço que valorize o “estar-a-ser-criança” (descobrir,

brincar, questionar), conscientes que existe tempo para concluir o projeto “uma criança devir adulto”” (Almeida, 2018, p. 309).

Pensar sobre este tema é, simultaneamente, ser contemporânea, pois há uma tomada de consciência que me permite ser, cada vez mais, verdadeira e ética na prática que desenvolvo. O desassossego inerente a esta escrita empodera, traz inquietude e vontade para questionar. O ajuste entre um tempo que é nosso e um tempo que é das crianças transporta-me para o “estar a ser criança”, questionando o devir-adulto, que é limitado por práticas, disciplinas, ações que visam que a criança seja, então, um adulto à luz do que eu, enquanto educadora, represento. Esta ideia de futuro limita a possibilidade de que as crianças têm de serem, na sua essência, crianças, e estarem na sua contemporaneidade. Vivemos numa espiral permanente do adulto que há-de chegar pois, “fala-se de crianças, mas pensa-se, em pano de fundo, nos adultos que se quer que as crianças devenham” (Almeida, 2018, p. 309).

Como futura educadora, considero que ser mediadora, como um elo de ligação entre o conhecimento que detenho e o conhecimento da criança, é o que me permite ser contemporânea da infância. Enquanto mediadora de um currículo, mediadora da cultura, mediadora daquilo que existe e das características de cada criança, que tenho o privilégio de conhecer. Um dos verdadeiros poderes desta profissão centra-se, então, em podermos ser nós próprios e, com isso, podermos potenciar modos de ser. Se a etimologia da palavra infância remete para *aquela cuja fala não se consegue fazer valer*, a educadora de infância contemporânea é a que permite que a criança utilize a sua fala, que tenha direito a ser ouvida e venha a ser o que ela quiser ser. Ser contemporâneo é a compreensão de que “não há vida só na infância. Mas tampouco há vida sem infância” (Kohan, 2015, p. 225). E ser capaz de a viver.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

A Prática Profissional Supervisionada é uma oportunidade única de conjugação entre a teoria e a prática, na qual se aliam conhecimentos provenientes destes dois polos, ambos essenciais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem que, enquanto estudante, vivencio, e não termina neste momento.

O trabalho desenvolvido em jardim-de-infância, numa valência diferente da creche, foi novamente surpreendente. Certamente que as dimensões mais significativas da aprendizagem que realizei foram condicionadas pelo contexto no qual estive, pelos intervenientes que participaram no mesmo e pela entrega e dedicação que coloquei neste período tão intenso, verdadeiro, rico e único. Termino agora, com a certeza de que não poderia ter dado mais de mim, quer a nível profissional, académico e pessoal: três vertentes tão ricas e que compõem a minha vida.

Focando-me na metodologia seguida e que vivenciei em ambas as práticas profissionais supervisionadas, a evidência da participação da criança foi, sem dúvida, o grande marco, com um impacto fortíssimo em mim. Por sua vez, não posso deixar de referir a importância que a possibilidade de fazer investigação, durante este período, tem. A escolha e o estudo de um tema que nos motiva e é vivenciado, todos os dias, com o grupo de referência, torna o processo mais cativante, desafiante, recompensador e, diria eu, encantador. Obstáculos e dificuldades surgem, mas tornam-se catalisadores de energia para continuar a descoberta, a aprendizagem e a partilha entre todos pois, que não haja dúvida, juntos vamos sempre mais longe. Assim, a equipa educativa que me acompanhou teve, então, um papel imprescindível, bem como a professora orientadora da instituição, trazendo-me sempre novos pontos de vista, novos olhares e novos saberes.

De modo reflexivo, penso que não existiram constrangimentos que influenciassem este momento ou a investigação em si. Consegui realizar o desejo de compreender como é que as práticas promotoras da participação da criança se concretizam em jardim-de-infância e, anteriormente, fi-lo em creche. Desta forma, uma pista para investigação futura seria ouvir as vozes das famílias e das próprias crianças sobre a participação que evidenciam; outra, poderia passar pela promoção da participação através da metodologia investigação-ação, em salas de jardim-de-infância nas quais a mesma ainda não ocorra de forma plena. Penso que seria, também, interessante compreender a perspectiva de outros

profissionais de educação de infância sobre este tema, e como é que a mesma os condiciona na sua prática diária.

O término deste percurso envolve um misto de emoções: o verdadeiro agradecimento pelo que aprendi até então e continuarei a aprender, através da construção e concretização da profissionalidade e, quem sabe, novos desafios académicos, bem como a certeza de que o caminho se faz caminhando, e que a partilha de saberes entre todos é fundamental para o trabalho que pretendemos desenvolver com e para as crianças.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho – Instituto de Educação]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11195>
- Agostinho, K. A. (2015). A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*. 6 (1). pp. 69-86.
- Almeida, T. A. F. (2018). Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de O Emílio de Rousseau. *Fractal: Revista de Psicologia*. 30 (3). pp. 302-309.
- Argêncio, S. M. C. L. (2018). “Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas?”. Representações sociais de educadoras de infância e auxiliares de uma creche. *Educação e Práticas Pedagógicas com Crianças dos 0 aos 3 anos – Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. pp. 469-520
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Brites, S. S. T. (2015). A construção da Autonomia na Educação de Infância: O papel do (a) Educador (a). (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/5675>
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caires, S., Almeida, L.S. (2000). A experiência de estágio académico: oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante. *Psicologia*. 14 (2). pp. 235-250.
- Camargo, D. (2017). O brincar e o corpo na ação pedagógica das educadoras da infância - reflexões a partir dos estudos de Michel Foucault. *Revista Lúdicamente*. 6 (12).
- Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*. 9(16), pp. 89-99.

- Comité Português para a Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.
- Costa, A. F. (1999). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais*. (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Costa, M.L., Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. pp. 124-131.
- Cró, M. L., Pinho, A. M. (2011). O Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança em Contexto de Creche versus Prática Profissional dos Educadores de Infância. *Revista Reflexão e Ação*. 19 (1). pp. 308-327.
- Cunha, M. (2009). O Conselho de Cooperação na regulação das Aprendizagens. *Escola Moderna*. 34 (5). pp. 49-61.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. (pp. 203-247). Barcelona: Paidós MEC.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. 3ed. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A Construção Social da criança como aluno/a no jardim de infância. *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*. pp. 445 – 455.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- 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). pp. 5-12.
- Formosinho, J. O. (2019). As pedagogias participativas – instituindo os direitos das crianças. *Da Investigação às Práticas*. 9 (1). pp. 2-3.

- Formosinho, J. O., Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*. 1 (22). pp. 81-93.
- Formosinho, J. O., Formosinho, J. (2013). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia em Participação. (pp.13-45). In J. O. F., R. G. (Org.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Formosinho & S. B. Araújo (Orgs). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 30-55). Porto: Porto Editora
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. 35 (2). pp. 57-63.
- Hohmann, M., Weikart, D. P. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, JM., Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1993).
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas Atuais Belo Horizonte. Consultado a 7 de Fevereiro de 2019, em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WGJcZVEN_hMJ:portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizukomorchida/file+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt
- Kohan, W. O. (2004). Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. *Educação Infantil – 0 a 6 anos*. pp. 1-12.
- Kohan, W. O. (2015). Visões de Filosofia: Infância. *ALEA*. 17(2). pp. 216-226.
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, 36, pp.1-49.

- Leão, M., Souza, Z., Castro, M.A. (2015). *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 19 (2). pp. 341-348.
- Lima, J., Fialho, A. 2015. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 49(2), pp. 27-53.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, 25 (3), p. 137-154
- Lopes, L., Correia, N., Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As percepções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*. 29 (2). pp. 81-108.
- Luís, J. F., Andrade, S., Santos, P.C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*. 20 (61). pp. 521-541.
- Marietto, M. L. (2018). Observação Participante e Não Participante: Contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*. 17 (4). pp. 5-18.
- Matias, G., Vasconcelos, T. (2010). Aprender a Ser Educador de Infância: O processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*. 10 (1). pp. 17-41.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*. 97. pp. 47-50
- Monteiro, C. M. V. R., Delgado, A. C. C. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar: Educação e Trabalho Social*. 19. pp. 106-115.
- Niza, S. (1979). O trabalho cooperativo na educação democrática. In A. Nóvoa, F. Marcelino, J. Ramos do Ó (Orgs.). *Escritos sobre Educação*. (pp. 67-68). Lisboa: Tinta da China.

- Niza, S. (1992). *Pilares de uma prática Educativa e em comum assumimos uma educação democrática*. In *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna
- Niza, S. (1997). Acontece(u) Efeméride. *Noesis*. pp. 70-73
- Niza, S. Nunes, A. (2002) *Freinet: Actualidade Pedagógica de uma Obra*. Porto: Edições Asa. pp. 153-159.
- Nunes, C. (2017). O desenvolvimento moral das crianças. Um olhar crítico aos contributos das teorias de Piaget e Kohlberg. *Escola Moderna*. 5 (6). pp. 146-154.
- Oliveira, D. L., Elliot, L. G. (2012). O Portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem em Escola Montessoriana. *Meta-Avaliação*. 4(10). pp. 28-55.
- Oliveira, R. L. G. (2009). A inserção da música na educação infantil e o papel do professor. In *Atas IX Congresso Nacional de Educação – Educere. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. pp. 4668-4678.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Coord.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 11-45). Porto: Porto Editora
- Oliveira, M. H., Vasconcelos, T. (2010). Os portfolios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*. 10 (1). pp. 127-152.
- Parente, C. (2001). A avaliação leitmotiv da interação e colaboração entre a escola e a família. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. pp. 791-797. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Orgs.), *Educação de infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Edufal.
- Parente, C. (s.d.). Portfólios na Educação Infantil: Uma estratégia de avaliação alternativa. *Movimenta: Projetos em Educação*. Universidade do Minho.

- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção [Ecological contexts: furthering resilience, risk and protection factors]. *Estudos de Psicologia*, 25(3), pp. 405–416.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. pp. 5-28.
- Portaria n.º 201/2001 de 30 de Agosto. Diário da República, Série I — N.º 241 — 30 de Agosto de 2001. Ministério da Educação.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995).
- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Dossier: Trabalho Colaborativo dos Professores*. pp. 24-29.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, 71, pp. 31-33.
- Sarmiento, M. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. *Cadernos de Educação*. 12 (21). pp. 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2013). Infância Contemporânea e Educação Infantil: Uma Perspectiva a partir dos direitos das crianças. In M.A.S. & O.A.A. (Orgs.), *Primeira infância do século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande: Editora Oeste.
- Sarmiento, M. (2016). Cultura e poder: a construção de alteridades em tempo de (des)humanização. [Seminário gravado em vídeo]. Brasil.
- Sarmiento, M., Tomás, C. & Soares, N. (2004). Globalização, Educação e (Re)institucionalização da Infância Contemporânea. Atas do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.
- Seixas, A., Becker, B., Bichara, I. (2012). Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Psico*. 43 (4). pp. 541-551.

- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero a Seis*. 1 (29). pp. 33-53.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Silva, S. & Sousa, A. (2017). Planificação e avaliação cooperada: Um Percurso no Jardim de Infância. *Movimento da Escola Moderna*. 5 (011-168). pp. 68-78.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2005). Investigação da Infância e crianças como investigadoras: Metodologias Participativas dos Mundos Sociais das Crianças. *Nuances, Estudos sobre Educação*. 12 (13). pp. 49-64.
- Sousa, J. M & França, A. M. (2014). Que avaliação na educação de infância? *Interações*. 32. pp. 40-53.
- Sousa, M. J. R.C. (2008). Práticas de avaliação alternativa em Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 84. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Sousa, M. T. (2018). Conselho de Cooperação Educativa: Tempo Vital para o funcionamento de uma comunidade de aprendizagem. *Escola Moderna*. 6 (6). pp. 11-22.
- Sousa, O. C. (Coord.) (2015). *Língua em Educação de Infância*. Textos e Contextos – Leitura, escrita e cultura letrada. (pp. 48 – 64). Porto: Media XXI.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem Idade - Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*. 78. pp. 45-68.
- Tomás, C., Ferreira, M. (2019). O Brincar nas Políticas Educativas e na Formação de Profissionais para a Educação de Infância – Portugal (1997-2017). *EccoS – Rev. Cient.* 50. pp. 1-24.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação de Infância*. 105. pp. 4-25.

- Trevisan, G. (2011). Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade*. pp. 351-362. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuzz, S. A., Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*. 4 (5). pp. 140-158.
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*. pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Grave, M. E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 1037-1067). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A

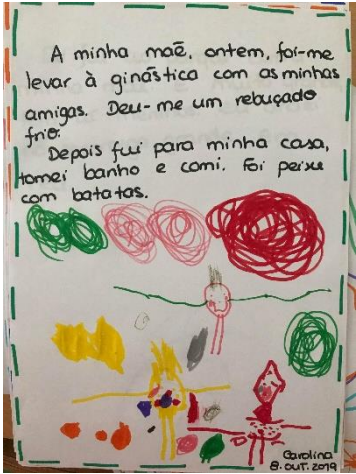
**PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA**

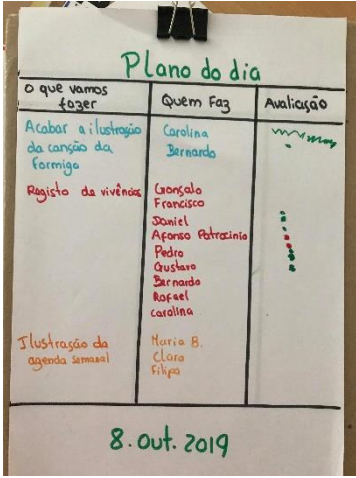
(Encontra-se disponível noutro documento)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B
Notas de campo
| ' ' | | ' ' |

Nº do Registo e Data	Registo das Observações	Breve Reflexão	Tema do Registo
7/10 10h	<p>Estamos sentados em roda, no tapete. A L. pede à M.R. (responsável do dia) que escolha dois amigos para ficarem responsáveis por cada item do mapa das tarefas. Hoje é o primeiro dia em que o mesmo é implementado na sala. À medida que vai escolhendo, as crianças põem o dedo no ar e verbalizam “eu quero, eu quero”. Assim que escolhidas para cada tarefa, vão buscar o seu cartão e colocam-no no local adequado. Enquanto isso, a L. verbaliza: “estes são os meninos que vão ficar responsáveis até ao final da semana por arrumar a sala antes do almoço, colocar os talheres nas mesas do refeitório, arrumar a biblioteca e regar as plantas. Não se podem esquecer”. As crianças assentem, enquanto colocam os seus cartões no mapa das tarefas.</p>	<p>O mapa das tarefas foi introduzido hoje na rotina da sala de atividades e, de facto, é um instrumento que permite uma maior organização para as crianças. Por sua vez, atribui-lhes responsabilidade, uma vez que existem tarefas atribuídas, bem como entreajuda, por se realizarem normalmente a pares. A autonomia vai crescendo a cada momento que passa, uma vez que são superados desafios e descoberta a capacidade de realizar algo até então não conseguido.</p>	Interação entre pares (entreajuda)
8/10 9h30	<p>Estamos sentados no tapete. É o momento da manhã e estamos a escrever o plano do dia. Posteriormente, a educadora L. afirma: “Antes de irmos brincar, preciso de conversar com todos. Preciso de saber o que aconteceu ontem com o A.P. e o G. U. A S. já não estava cá e eu também não. Podem dizer-me o que aconteceu?”. Primeiramente, as crianças ficaram em silêncio. Depois, o G.U. disse: “O A.P. bateu-me”, ao que este responde: “Ele também!”. A educadora explica: “Acho que o A.P. e o G.U. têm de ter mais</p>	<p>A educadora conversou, em grande grupo, com as crianças sobre um conflito que tinha existido no dia anterior, entre duas crianças. Existiu a opção de se colocar no diário este momento para que, em conselho, fosse discutido por todos; ainda assim, por ser uma situação que necessitava de uma explicação mais imediata, optou-se pelo momento da manhã para o fazer. Penso que, ao falar com todas as crianças, a estratégia da</p>	Gestão de conflitos

	<p>calma a brincar. Sempre que se magoam, têm de falar com um adulto. E também devemos fazer um acordo, senão não conseguimos brincar no pátio”.</p>	<p>educadora assenta na gestão de conflitos, tendo contributos, também, para as que as crianças se consigam colocar no lugar do outro e recordar o que se passou no dia anterior.</p>	
<p>8/10 10h30</p>	<p>Estou sentada na mesa da área do desenho e escrita, com a C. Estamos a escrever as novidades que algumas crianças querem contar. A C., ao terminar de me contar o que deseja, começa a fazer a ilustração. Utiliza canetas de feltro. No final, quando já está a terminar, antes de me entregar verbaliza: “Deixa cá ver como é que isto está!”. Levanta a folha e diz: “Toma Susana! Já acabei!”.</p>  <p>Registo da C.</p>	<p>O registo deste momento prendeu-se, não só, com a expressividade que C. demonstrou na avaliação do seu trabalho, bem como no registo realizado. Os registos são realizados quando as crianças querem escrever algo para que fique registado, ou quando a equipa educativa considera importante algum momento em específico.</p>	<p>Realização de registos</p>

<p>8/10 11h30</p>	<p>Estamos sentados no tapete, em roda. É o momento de avaliar o plano do dia. A responsável do dia, a M.F., está sentada ao lado da educadora, com o plano do dia na mão, e as canetas à sua frente. A educadora questiona: “Quem estava a fazer a ilustração da formiga conseguiu acabar? A C. e o B.?”. As crianças respondem que sim. Então, a educadora dá a indicação à M.F.: “Podes pôr uma bolinha verde à frente do nome deles. Quer dizer que conseguiram acabar”.</p>  <p>Plano do dia do dia 8 de outubro.</p>	<p>No final da manhã, todos os dias, é avaliado o plano do dia realizado no início da manhã, de forma a perceber o que foi feito e o que não se conseguiu fazer. Esta é uma forma de, para além das crianças avaliarem o que foi feito, se orientarem mais facilmente e organizarem naquele que é o seu dia e a sua rotina. Uma vez que estamos ainda no início deste caminho, esta estabilidade dada às crianças é fundamental para que se sintam seguras e prontas para ganharem autonomia no que vão realizando.</p>	<p>Avaliação do plano do dia</p>
<p>8/10 11h35</p>	<p>Estamos sentados no tapete, em roda. As crianças que realizaram, ao longo da manhã, a ilustração da canção da formiga seguram agora o cartaz com a sua comunicação,</p>	<p>A C. e o B. comunicaram aos amigos aquilo que tinham feito durante a manhã e, posteriormente, seria exposto. A</p>	<p>Comunicações</p>

	<p>explicando aos amigos o que fizeram: “é a formiga da canção da formiga...”, verbaliza a C. As restantes crianças olham para o cartaz. A educadora completa: “Pois é, é a formiga da canção que vocês tanto gostam. Pusemos os olhos, fizemos o corpo com uma caixa de ovos de cartão e as patas com um material que se chama limpa cachimbos. Depois vamos pendurar”. A C. e o B. entregam o cartaz da comunicação à educadora, e voltam a sentar-se.</p>	<p>comunicação é uma etapa essencial para as crianças, uma vez que permite mostrar aos outros e comunicar-lhes aquilo que foi realizado, bem como as suas intenções. Cria autoestima e autoconfiança nas crianças, empoderando-as na linguagem oral e noutros níveis de comunicação, como a não-verbal.</p>	
<p>9/10 9h</p>	<p>Dirigimo-nos para a nossa sala de atividades, depois do acolhimento. As crianças entram na sala e a educadora questiona: “Já marcaram a presença quando chegaram? Estou aqui a ver e quase ninguém marcou...”. A Cl. responde que não e a educadora ajuda-a: entrega-lhe a caneta verde e dá a indicação do local, lendo o seu nome. “Aqui está”, aponta com o dedo ao longo da linha, “M. Cl., é o teu nome. Podes fazer a bolinha aqui”. A Cl. marca a sua presença e entrega novamente a caneta à educadora. Depois, questiono a M.B., que está ao meu colo: “M.B., já marcaste a tua presença?”, ao que me responde: “Eu marquei quando cheguei”. Assinto.</p>	<p>A marcação de presenças é uma das rotinas da sala de atividades, assim que as crianças chegam. Permite-lhes identificarem-se de forma espaço-temporal, tendo a noção de que este é o início de mais um dia, em que chegam ao jardim-de-infância e estão cá. Por sua vez, também transmite um sentido de pertença à sala, ao grupo de referência e responsabilização, ao saber que o nome está ali. O contacto emergente com a escrita também se verifica.</p>	<p>Marcação de presenças</p>
<p>9/10 9h15</p>	<p>A Cl. dirige-se ao mapa do responsável do dia, para perceber quem é que ocupa esta função hoje. Vai até junto da L. e diz-lhe: “Hoje é o P.!”. Entretanto, o P. chega à sala de atividades, acompanhado pela mãe. A educadora dirige-se</p>	<p>O mapa do responsável do dia existe na sala de atividades, como um instrumento potenciador de autonomia, responsabilização e olhar para o outro. O responsável do dia, para além de ter uma</p>	<p>Responsável do dia</p>

	<p>junto a ele e diz-lhe: “P.! Bom dia! Hoje és tu o responsável do dia! Anda vestir o colete!”. O P. veste o colete, sorrindo para a mãe, enquanto esta lhe tira uma fotografia. Depois, despedem-se, dando um abraço.</p>	<p>peça significativa que o identifica (o colete), tem uma responsabilidade que o faz querer ser exemplar para os amigos e, ainda que não a detenha ainda na sua totalidade, está a aprender e a vivenciar nesse sentido. Dá a palavra aos amigos enquanto estamos em grande grupo, garantindo que todos conseguem falar e ser ouvidos. Penso que esta é uma prática muito benéfica para as crianças que, nesta sala de transição, ainda estão a compreender o seu lugar a nível individual e no grupo.</p>	
<p>9/10 11h15</p>	<p>Estamos em roda, em grande grupo, sentados no tapete. Vamos fazer a avaliação do plano do dia. O Ro. dirige-se a mim e senta-se ao meu colo. Faz-se acompanhar pelo regador, que lá dentro tem algumas peças. Atrás de nós, temos um cesto com alguns livros. Aponta para um e, de propósito, tiro outro. Abana com a cabeça e não o quer. Retiro o que pediu, guardando o outro. Abre o livro e começa a verbalizar algumas palavras que não entendo imediatamente. Depois, coloca o livro em cima das minhas pernas e verbaliza: “laranja”, “azul”, “verde”, pegando no meu dedo para eu apontar para as cores que verbaliza.</p>	<p>O Ro. costuma ficar sentado ao colo de um dos elementos da equipa educativa, enquanto estamos em grande grupo, nos momentos em que se encontra mais agitado. Quando consegue estar sentado sozinho, assim fica. Por sua vez, é permitido que esteja com algum brinquedo ou livro pois esta é uma forma de se acalmar, potenciando a sua integração no grande grupo, uma vez que também é chamado a participar naquilo que está a acontecer. Neste momento específico, ao não lhe dar imediatamente o livro que ele queria, esperei que ele mostrasse a sua escolha e o que, de facto, queria consigo; ao mesmo tempo, o livro que continha as cores permitiu que o Ro. me mostrasse algo que sabia e que eu</p>	<p>Interações entre pares (Ro.)</p>

		ficasse a conhecer um pouco mais sobre ele.	
9/10 11h20	<p>Estamos sentados em roda, no tapete. As crianças já arrumaram a sala, lavaram as mãos e comeram a fruta. Enquanto avaliamos o plano do dia, a Cl. e o G. explicam o que estiveram a fazer. A L. trouxe as caixas para junto deles, na roda, para explicarem aos amigos. O G. diz: “Eu trouxe isto”, apontando para os diferentes frutos que estão nas várias caixas. A Cl. completa: “Nós pusemos isto aqui”. A educadora convida-me a participar na explicação: “Estivemos a arrumar os diferentes tipos de fruta em caixas diferentes”. Pego nas caixas e completo: “Esta tem avelãs, esta tem nozes, esta tem bolotas e esta amêndoas”. A educadora completa: “Depois, na sexta, vamos começar a etiquetar. Já tirei fotografia e vamos fazer a ilustração para colocarmos junto à caixa”. O P. responsável do dia, coloca um risco à frente desta tarefa, no plano do dia, depois de a educadora lhe dizer: “Podes pôr uma bolinha verde”.</p>	<p>Participei nesta comunicação com as crianças pois, durante a manhã, também estive com a Cl. e com o G. a fazer esta divisão dos diferentes tipos de frutos. Ainda que numa fase inicial a exploração sensorial decorra de forma mais desorganizada, e os frutos possam ser todos misturados, este tipo de atividades traz um sentido de organização à criança, desenvolvendo o pensamento lógico-matemático, incentivando-as a categorizar e, por sua vez, perceber essa mesma categorização, que será realizada, por vezes de forma inconsciente, ao longo de toda a vida, para as diferentes áreas da mesma.</p>	Comunicações



As caixas com os diferentes tipos de frutos.


11/10 9h10	<p>Estamos na sala de atividades. Estamos sentados na área dos jogos de mesa. A M.B. trouxe um jogo para partilhar com os amigos, e espalha-o em cima da mesa. As crianças começam a pegar em diferentes peças. Algumas começam a chorar porque não têm nenhuma. A M.B. intervém imediatamente: “Agora sou eu e o Ro. Vocês não sabem que ele ainda não sabe muito? Mas eu vou ajudá-lo. Toma Ro., é para ti”, dirigindo-se ao Ro. O Ro. aproxima-se e pega num dos pauzinhos de pesca. Depois, começam a brincar, enquanto as outras crianças observam.</p>	<p>A M.B. é uma das crianças que já se mostra muito crescida e tenta ajudar o Ro. nas suas dificuldades. Dedicar-se a mostrar-lhe algumas coisas, nomeadamente o seu jogo, e a alertar os restantes amigos para a necessidade de fazerem o mesmo. Registei este momento, essencialmente, pela importância do olhar para com o outro, e pela empatia criada e trabalhada para tal.</p>	Interações entre pares
11/10	<p>É o momento do conselho. Estamos sentados no chão, numa grande roda, no centro da sala de atividades. A educadora</p>	<p>A minha presença na sala de atividades, por ser uma novidade, tem causado</p>	Gestão de conflitos

9h40	<p>tem junto a si a caixa das canetas, o diário semanal e o seu caderno. A C. está ao meu colo, mas rapidamente se senta ao meu lado, por indicação da S. e da L. pois, no momento do conselho, ninguém deve estar ao colo. A M.B. levanta-se e quer vir para o meu colo. A educadora L. explica: “M.B., não podes ir para o colo da Susana. Podes sentar-te ao lado dela se quiseres, mas agora não é momento de estarmos ao colo”. A M.B. começa a chorar alto e a bater com os pés. A educadora alerta: “M.B., não podes fazer isso aqui na roda. Se quiseres podes ir lá fora chorar um bocadinho e lavar a cara. Queres?”. A M.B. não responde e continua a chorar alto. A educadora pega nela e vão lá fora. Quando regressam, a M.B. já está mais calma. A educadora afirma: “A M.B. já se acalmou e já consegue estar na roda. Vai conseguir ser crescida!”.</p>	<p>algun teste de limites por parte das crianças. Querem perceber quais é que são os limites impostos comigo e perante a minha presença e, neste caso, penso que a M.B. se sentisse mais triste porque não estava ao meu colo primeiramente (e, na verdade, é uma criança que gosta muito de colo). A estratégia utilizada pela educadora centrou-se na opção de escolha, não reprimindo as emoções da M.B., mas fazendo com que se consciencialize das mesmas e aprenda a lidar com as mesmas. A verdade é que, no final, o reforço positivo deu à M.B. o alicerce para se sentir confiante para estar sentada na roda, ao lado da educadora.</p>	
11/10 10h	<p>Estamos no final do conselho. A educadora quer abordar um último tema, relativamente ao material da sala. Inicia: “Faltamos falar sobre uma coisa! Temos aqui esta caixa, esta pá e esta foca que a Susana me deu. Estão estragados. Estes materiais estiveram aqui no ano anterior com muitos outros meninos e não se estragaram. Agora vamos ter de deitar, por exemplo, esta pá para o lixo e já não podem brincar com ela na casinha, a limpar o chão”. As crianças mantêm-se em silêncio. Posteriormente, algumas começam a dizer: “Não fui eu!”. A S. e a L. reforçam: “Agora não é importante saber quem foi. É importante é percebermos que temos de ter cuidado com o material da sala”. As crianças assentem.</p>	<p>O conselho é um momento que considere dos mais marcantes nesta semana. Fiquei fascinada ao assistir a uma reunião em que, ainda que no início desta rotina, as crianças pensam, discutem e tentam encontrar justificação para algo que se passou durante a semana. Há um investimento no que foi sentido, construindo o sentimento de grupo. Nesta nota específica, o momento do conselho foi fulcral para falar sobre algo que tem sido muito vivenciado na sala: a destruição do material. Em grande grupo, este alerta foi realizado para que,</p>	<p>Conselho</p>

		juntos, exista a preocupação de não haver mais destruição.	
11/10 13h20	<p>É a hora da sesta. A maioria das crianças já dorme, à exceção da Cm., da M.R., do A. E do A.P. Destas crianças, este último tem por hábito dormir. Dirijo-me a ele, incentivando-o a deitar-se e tapo-o. Depois, digo-lhe: “A.P., vou ficar aqui um bocadinho contigo para ajudar-te a descansar, pode ser?”. O A.P. não olha para mim nem verbaliza nada. Depois, relembro-o: “Parabéns! Hoje foste muito crescido ao almoço. Comeste sozinho e conseguiste tirar as espinhas sozinho também”. Desta vez, o A.P. sorri e deita-se com a cabeça virada para o meu lado. Começo a fazer-lhe festinhas na cabeça e, passados alguns minutos, adormece.</p>	<p>O A.P. é uma das crianças que tem evidenciado comportamentos de teste de limites, como não respeitar regras concordadas por todos, magoar os amigos ou não conseguir estar em grande grupo. Neste momento descrito, tentei reforçar positivamente o que se tinha passado anteriormente, ao almoço, para me conseguir aproximar dele e permitir que me deixasse entrar um bocadinho no seu espaço pessoal e o tentasse ajudar.</p>	Hora da sesta
14/10 9h	<p>Estamos a chegar à sala de atividades, depois de virmos da sala na qual se realiza o acolhimento. O Fr. vem ter comigo, com a caneta verde na mão, e diz: “Susana! Ainda não marquei a presença!”. Eu reforço: “Boa Fr., não te esqueças de marcar!”, enquanto pouso o meu casaco. Quando chego junto ao mapa das presenças, o Fr. está à minha espera. Leio o seu nome e sigo a linha desde o mesmo, até ao final, no qual se encontra o dia de hoje. O Fr. observa a minha ação. Depois, marca a presença, desenhando uma bolinha verde no quadrado destinado.</p>	<p>O registo deste momento deveu-se a dois aspetos em específico: desde logo, a confiança que o Fr. demonstrou em mim para o ajudar na marcação da sua presença, partilhando comigo este momento do início do seu dia de uma forma tão espontânea; depois, a leitura do nome do Fr., acompanhada pelo seu sublinhar foi intencional, para que o Fr. possa reconhecer o seu nome e associar ao mesmo a presença que marcará (emergência da leitura e da escrita, conforme mencionado nas OCEPE).</p>	Marcação de presenças

<p>14/10 11h15</p>	<p>Estamos a sentar-nos no tapete, para avaliar o plano do dia. O Ro. vem ter comigo, com a história <i>O Monstro das Cores</i>. Senta-se no meu colo, pega nas minhas mãos, colocando-as a segurar o livro. Depois, abre-o e começa a folhear as páginas, apontando para os elementos ilustrativos.</p>	<p>O Ro. demonstra confiança e segurança para partilhar comigo o conto de uma história de que tanto gosta, pelos elementos que expressa enquanto a segura: aponta com entusiasmo para as diferentes cores, repete frequentemente o nome delas e chama a atenção do adulto para olhar para o que ele evidencia.</p>	<p>Interações sociais</p>
<p>15/10 9h10</p>	<p>A educadora dirige-se ao mapa do responsável do dia e questiona: “Quem é hoje o responsável do dia?”. Segue a linha no mapa e, hoje, é o Ro. Chama-o e transmite-lhe: “Ro., anda vestir o colete! Hoje és tu o responsável do dia! Vai lá buscar a caneta para marcarmos o dia no calendário.” O Ro. anda rápido até junto da educadora, sorrindo.</p>	<p>A linguagem não-verbal do Ro. é muito especial e marcante. Provavelmente, o facto da sua comunicação verbal não ser tão marcada faz-me estar mais atenta, tentando perceber aquilo que pensa e sente. Neste caso, percebi que o Ro. compreende a responsabilidade que assume ao ser responsável do dia, e ao sorrir, demonstrou a sua felicidade.</p>	<p>Responsável do dia</p>
<p>15/10 9h30</p>	<p>Estamos sentados no tapete, no momento da manhã. Estamos a fazer o plano do dia, e várias crianças querem contar algo aos amigos. Falam ao mesmo tempo e, depois de a educadora alertar para colocarem o dedo no ar para o responsável do dia dar a palavra o conseguir fazer, comenta: “Acho que precisamos de construir o mapa das comunicações para nos organizarmos e poderem contar o que quiserem de forma mais organizada”.</p>	<p>Desde que estou presente neste contexto, sinto que as crianças têm muito para contar e grande interesse em partilhar algo, de forma verbal, com os amigos. Por outro lado, apesar desta vontade, têm alguma dificuldade em ouvir-se uns aos outros, estando sentados durante muito tempo (pensando nos momentos em grande grupo). Assim, surge a ideia do mapa das comunicações, para o qual a equipa educativa pode definir um número limite crianças a falar no momento da comunicação, trabalhando competências</p>	<p>Comunicações</p>


		como a organização, o ouvir o próximo, respeitar o próximo e estruturar o pensamento para comunicar.	
15/10 14h30	<p>Estamos no pátio. As crianças brincam no escorrega, no balancé, e estou a gerir as crianças que utilizam o trampolim. Enquanto o Gu. e a Ca. estão lá dentro, várias crianças se encontram em redor, observando os amigos. O Gu. dirige-se até junto da rede e dá uma chapada ao A. Este começa a chorar. Aguardo para ver se o Gu. tem alguma atitude para com o amigo, mas este apenas se afasta. Dirijo-me até junto da rede e peço ao Gu. que saia do trampolim, depois de o abrir, pois não pode continuar a saltar. O Gu. começa a chorar e a bater com os pés e, passado algum tempo, dirige-se a mim. Pego-o ao colo e retiro-o, sentando-o no chão para que possa calçar os sapatos. Começa a bater com os pés e com as mãos, gritando e dizendo “quero pular!”. Tento falar com o Gu., mas grita de forma muito intensa. Digo-lhe: “Gu., assim não consigo conversar contigo e não me consegues ouvir. Não estás a conseguir estar no trampolim, ao bater nos teus amigos. Por isso, vais ter de te acalmar e quando os teus amigos todos andarem, se estiveres mais calmo, podes voltar”. O Gu. continua a chorar mas vai diminuindo a sua intensidade, e continuo a conversar com ele, à medida que se acalma. Depois, ajudo-o a calçar os sapatos e incentivo-o a ir brincar.</p>	<p>As emoções e a gestão de conflitos entre as crianças são um dos temas a que mais tenho dedicado atenção, por perceber que é muito importante no grupo de crianças em questão. Todos os dias existem conflitos entre os pares, o que me permite estar presente e envolvida na gestão dos sentimentos envolvidos, tentando fazer com que as crianças se coloquem no lugar do outro e tomem consciência das emoções que estão a sentir, aprendendo a lidar com as mesmas. Por sua vez, é uma oportunidade grande que tenho para aprender, também eu, e compreender qual o papel do adulto nestas situações, especialmente da educadora de infância.</p>	<p>Interações sociais (no pátio)</p>

<p>15/10</p> <p>15h</p>	<p>Estamos no pátio. A educadora vai buscar os sacos de folhas trazidos pelas diferentes famílias, após ter sido colocado um recado junto à porta da sala de transição. Questionamos as crianças: “Como é que querem colocar as folhas?”. Algumas crianças respondem: “No chão, espalhadas!”. Fazemos um pequeno monte. Posteriormente, a educadora questiona: “Querem com ou sem música?”. As crianças pedem que se coloque a música do outono. Depois, as crianças saltam para cima das folhas, ouvindo o seu ruído e simulando a queda das folhas das árvores. É um momento de expressão livre.</p>  <p>As crianças a “saltar nas folhas”.</p>	<p>Na semana anterior, tinha surgido na sala de atividades, o assunto do outono e das folhas caírem das árvores. Na tarde em que fomos à horta, percebemos que existiam já muitas folhas a cair das árvores e apanhámos algumas para, na sala, pensarmos no que podíamos fazer com elas. Questionou-se as crianças sobre o que queriam fazer. A Cl. sugeriu saltar nas folhas, e as restantes crianças concordaram. No fim de semana estiveram a recolher e, na segunda, trouxeram-nas para a escola, mas sem possibilidade de saltarmos logo nesse dia, porque este a chover. Hoje de manhã, uma das crianças interveio imediatamente: “Hoje já não está a chover, podemos ir saltar nas folhas!”. E, escrito no plano do dia (após a educadora lembrar no momento da manhã), assim foi. Esta intervenção demonstra, também, a importância que as crianças dão a estes momentos, não se esquecendo daquilo que anteriormente tinham combinado.</p>	<p>Pátio</p>
<p>16/10</p> <p>9h30</p>	<p>Estamos a arrumar a sala para nos prepararmos para o momento da manhã. O Da. fez cocó nas cuecas, e vem ter comigo, não verbalizando nada, mas transmitindo pela sua expressão que algo de errado se passava. Vamos até à casa de banho e converso com ele: “Da., quando te doer a barriga ou quando te apetecer fazer cocó ou chichi tens de vir à casa</p>	<p>O conflito que se verificou foi o Da. não saber lidar com o momento em que sabia que não devia ter feito algo e precisava de ajuda, mas não o verbalizou. Tentei conversar com ele e, dessa forma, transmitir-lhe confiança em mim e na forma como o poderei ajudar. Por sua</p>	<p>Interações Sociais (entreaajuda)</p>


	<p>de banho ou chamar-me a mim, à L. ou à S. Pode ser?”. O Da. acena que sim com a cabeça. Anteriormente, fomos ao cacifo buscar as toalhas, a roupa para trocar umas luvas e um saco para colocar a roupa suja. A M.B. vem ter conosco à casa de banho e questiona sobre o que aconteceu. Explico-lhe a situação e, depois, a M.B. vai buscar as suas toalhas, para mostrar que são iguais às do Da. Depois, quer ser ela a vestir os calções ao Da., e ajudá-lo a calçar os sapatos. Fico apenas a observar, até o Da. estar pronto. Dirigimo-nos ao cacifo e arrumamos as toalhas e o saco com a roupa suja do Da.</p>	<p>vez, a M.B. foi uma ajuda valiosa, sendo tão intenso para mim poder assistir a estes momentos. A sua preocupação para com o próximo é evidente em inúmeros momentos, estando sempre muito atenta e aproximando-se sempre que existem conflitos a serem resolvidos, questionando: “o que se passou?”.</p>	
<p>18/10 9h</p>	<p>Estamos na sala de atividades. As crianças brincam entre as áreas dos jogos de mesa, jogos de chão e ciência. A M.B. está a brincar ao faz-de-conta com um jogo que trouxe de casa. O V. e o P. aproximam-se e questionam-na: “M.B., posso brincar?”. Imediatamente a M.B. responde que não. Observo apenas a situação, sem intervir. O V. e o P. continuam a pedir para jogar, sendo que a M.B. responde: “Não! Este jogo é meu e eu trouxe da minha casa”. Sugiro à M.B.: “M.B., é verdade que esse jogo é teu, mas trouxeste-o para a escola para partilhar com os amigos, não foi? Experimenta ensinar ao V. e ao P. aquilo que estás a fazer...”. A M.B. pega no seu jogo e leva-o para a área da biblioteca. Passado algum tempo, observo que brinca com o P., utilizando as peças do jogo.</p>	<p>A gestão dos conflitos com as crianças é algo sobre o qual reflito muito, pois questiono-me sempre, criticamente, sobre a forma como intervenho ou, por sua vez, deixo espaço às crianças para interagir. Normalmente incentivo-as a conversarem entre si. Neste momento, apenas fiquei a observar a interação e, quando percebi que não estavam a conseguir resolver só por si, trouxe uma sugestão que, à primeira vista, não foi logo bem recebida. No entanto, depois, as crianças conseguiram brincar em conjunto e partilhar o jogo. Não sei se a minha ação foi a mais correta ou não, mas a cada interação esforço-me para que sim e penso que a reflexão crítica sobre esta ação é o que permite melhorar, a cada dia que passa.</p>	<p>Gestão de conflitos</p>

<p>18/10 10h</p>	<p>É o momento do conselho. Estamos sentados numa grande roda, no centro da sala de atividades. Estamos a falar sobre o que está escrito na coluna do “gostámos”, e a educadora refere: “Eu não escrevi aqui, mas lembro-me que gostei muito de uma coisa que aconteceu ontem! O G. trouxe um livro dos crocodilos e emprestou esse livro ao Ro., porque sabe que ele fica mais calmo e ao ver as histórias consegue estar sentado conosco no tapete. Muito bem G., estás muito crescido!”.</p>	<p>O G. tinha, no diário de grupo, escrita uma anotação sobre algo que não tinha gostado. Ainda não tínhamos chegado lá, mas penso que a educadora, ao ter referido a sua atitude positiva, o tomou como exemplo para os amigos, dando-lhe um reforço positivo e uma motivação para continuar a entreatajuda com o próximo. Depois, quando chegámos ao “não gostámos”, o G. conseguiu contar aquilo que se tinha passado e, juntos, tentámos arranjar uma solução para que não se voltasse a repetir.</p>	<p>Gestão de conflitos (reforço positivo)</p>
<p>21/10 9h30</p>	<p>Estamos dispersos na sala de atividades. É o momento de nos reunirmos todos no tapete, e chamamos o Ro., que corre pela sala. A M.B. chega até junto dele e diz-lhe: “Toma Ro., este é o meu relógio. Eu empresto-te para tu ires para a roda, está bem?”. A M.B. dirige-se para a roda e levo o Ro. para lá. Sentamo-nos e consegue estar na roda a acompanhar o momento.</p>	<p>Este comportamento por parte da M.B. demonstra o conhecimento que as crianças vão tendo relativamente às especificidades umas das outras. Aqui, a M.B. percebeu que o Ro. precisava de um estímulo novo que lhe permitisse autorregular-se e, assim, conseguir estar na roda.</p>	<p>Interações sociais (entreatajuda)</p>
<p>21/10 9h40</p>	<p>Estamos sentados em roda, no tapete, no momento da manhã. Avaliamos a realização das tarefas da semana anterior, antes de trocarmos para os responsáveis da nova semana. A educadora questiona o B.: “B., como é que correu a semana passada? Arrumaram a biblioteca? Todos os dias?”. O B. acena que sim com a cabeça. Depois, a educadora reforça: “Todos os dias?”. Nesse momento, o B. acena que não, com</p>	<p>A avaliação das tarefas realizadas é fundamental para dar significado ao planeamento e ao “fazer” realizado. O questionamento permite a consciencialização, relembrando as maiores fragilidades e a possibilidade de, em momentos seguintes, poder fazer melhor. A tarefa, neste caso, é sempre</p>	<p>Interações sociais (entreatajuda)</p>

	<p>uma expressão facial séria. A educadora reforça: “Pois foi B., acho que te esqueceste em alguns dias, não foi? Mas não faz mal, para a próxima vamos tentar que não te esqueças, sim?”. O B. tranquiliza-se e acena que sim com a cabeça.</p>	<p>realizada a pares, promovendo a entreajuda e a responsabilidade mútua.</p>	
<p>21/10 11h10</p>	<p>Estamos no tapete, avaliando o momento do manhã. O A.P. (responsável do dia) questiona sobre a realização da ilustração do livro <i>Monstro das Cores</i>, que estamos a fazer para o Ro. O Gu. e a M.B. mostram aos amigos o que fizeram, com o meu apoio. Nesse momento, o Ro. levanta-se e mostra, também, o desenho que esteve a fazer com lápis pastel. A educadora ajuda-o a endireitar e virar a folha para os pares. Depois, verbaliza: “O Ro. descobriu hoje um novo material e muitas cores para o seu desenho. E quer mostrar-vos”. As crianças olham quase em silêncio para o desenho. Depois, verbalizo: “Uau Ro., tantas cores!”.</p>	<p>A iniciativa que o Ro. teve ao querer mostrar o desenho aos seus pares, no centro da roda, demonstra a apreciação que fez sobre o mesmo. Com o seu comentário, a educadora valorizou a conquista do Ro. e transmitiu-a aos pares que, foi notório, tiveram a sua atenção centrada no desenho do amigo, querendo vê-lo e descobrir, também esta nova conquista.</p>	<p>Comunicações</p>
<p>21/10 15h10</p>	<p>É o momento da tarde e, hoje, trouxe uma proposta para a hora do conto: a história <i>O Cuquedo e um amor que mete medo</i>. Esta é uma novidade para as crianças, que conhecem apenas a história tradicional. Conto a história, com o cuidado de tornar a ilustração visível a todos, e interpreto-a com diferentes vozes e expressões faciais. Depois, no final, termino com “Vitória, vitória, acabou-se a nossa história”. A Fi. comenta: “Boa Susana!”.</p>	<p>A dinamização do momento da hora do conto é algo que valorizo muito, por gostar de contar histórias e por sentir que, através das mesmas, se conseguem transmitir mensagens diversas às crianças, transportando-as até um imaginário. Com o comentário final da Fi., percebi que ela gostou desta proposta que levei, bem como o restante grupo, tendo saído uma proposta a partir do atual momento: desenhar as personagens e fazer um teatro de fantoches do <i>Cuquedo e um amor que mete medo</i>.</p>	<p>Hora do conto</p>

<p>21/10 10h15</p>	<p>Estamos distribuídos pelas diversas áreas, no momento da manhã. A educadora está com um pequeno grupo de crianças, iniciando o projeto “De onde vem a noz”. Eu estou com a Ri. e com o V., realizando as ilustrações do livro <i>O Monstro das Cores</i>. De repente, ouço: “Parabéns a você...” e, de seguida, “Sopra M., sopra!”. Aproximo-me e vejo as crianças a cantar os parabéns, com um bolo feito de massa de cor. Gritam e batem palmas no fim.</p>  <p>O bolo de aniversário feito de massa de cor.</p>	<p>O momento descrito dá conta de uma das situações que já observei frequentemente, como a reprodução interpretativa realizada pelas crianças. W. Corsaro aborda este conceito, como a reprodução de comportamentos, por parte da criança, que exemplificam e pretendam reproduzir aquilo que vê e vivencia. Neste momento específico, as crianças reproduziram a situação do aniversário, numa brincadeira que surgiu com a massa de cor e a decoração da mesma.</p>	<p>Interações sociais (representações sociais)</p>
<p>22/10 11h10</p>	<p>É o momento de avaliação do plano do dia. O B. está sentado ao lado da educadora, com o plano do dia na mão, e as canetas junto a ele. A educadora lê o plano, enquanto aponta com o dedo: “A R. e o V. iam fazer a ilustração do livro do <i>Monstro das Cores</i>. Pergunta-lhes se eles fizeram, B.”. O B. levanta a cabeça e questiona: “R., V., fizeram?”. A R. acena</p>	<p>Todos os dias, no final da manhã, é realizada a avaliação do plano do dia, sendo que destaco dois aspetos importantes: por um lado, a educadora lê aquilo que está escrito, apontando para as palavras, mostrando, neste instante específico, ao responsável do dia aquilo</p>	<p>Avaliação do plano do dia</p>

	que sim com a cabeça. O V. verbaliza: “Fizemos! Estivemos a fazer o livro para o Ro.”.	que está a ler (trabalhando a emergência da leitura e da escrita); depois, coloca a responsabilidade na questão que o responsável faz, ao verificar se o que foi planeado acabou por ser cumprido e, caso não tenha sido, o porquê de isso ter acontecido. A avaliação, depois de uma intervenção planeada traz responsabilidade e sentido de compromisso àquilo que foi realizado.	
23/10 9h40	É o momento da manhã. A Cr. é responsável do dia e tem consigo os cartões da escolha. Chama um amigo de cada vez, sendo que cada criança se levanta da roda e vai buscar o cartão. Coloca-o no mapa da escolha e verbaliza “eu vou para a casinha”, “eu vou para os jogos de mesa”, “eu vou fazer massa de cor”. A Cl. verbaliza: “eu vou fazer o projeto da noz”.	A escolha é um momento de grande relevância na rotina. Demonstra a autonomia e iniciativa das crianças, não só pela capacidade de poderem escolher onde querem brincar (sendo parte do seu planeamento), como a brincadeira que querem realizar. A capacidade de tomarem decisões é fortalecida, bem como o sentido de compromisso àquilo que foi escrito no plano do dia.	Momento da escolha
23/10 11h	É o final da manhã. As crianças arrumam os jogos e os materiais com que estiveram a brincar. Os responsáveis por arrumar a sala estão a fazê-lo, e o A. e o Fr. varrem a sala. Quando terminam, vão ter com a Cr., que está à porta da sala, no início da largarta, chamando os restantes amigos para irem à casa de banho.	Inseri esta nota de campo na categoria “decisões tomadas em grupo” pela forma como este momento final da manhã se realiza exatamente assim: em grupo, assumindo a responsabilidade das tarefas, destacando a participação ativa que a criança tem na vida da sua sala. Os responsáveis por arrumar a sala estavam a fazê-lo e a responsável do dia estava a encaminhar os pares para a casa de banho (com apoio ainda da educadora), sendo	Decisões tomadas em grupo

	 <p>O A. e o Fr. varrendo a sala.</p>	<p>que todas as outras crianças, depois de arrumarem aquilo com que estavam a brincar, se sentaram na lagarta, à espera de indicações. Esta dinâmica permite que as crianças, por si só, também a vivam e, cada vez mais, se tornem autónomas no sentido de a perceberem.</p>	
<p>25/10 9h20</p>	<p>Estamos na sala de atividades. As crianças brincam na área dos jogos de chão, jogos de mesa e desenho e escrita. A Cl. vem ter comigo, batendo-me na mão: “Susana, Susana!”, puxa-me. “Olha, eu estava nos jogos de chão com o V. e o Da. bateu-me com o carro na cabeça. Eu quero escrever no diário”. Questiono-a: “Queres escrever Cl? Queres falar no conselho sobre isto?”. A Cl. acena que sim com a cabeça. Depois, entrego-lhe uma caneta e vai escrever o seu nome no diário.</p>	<p>O presente momento dá conta de uma iniciativa demonstrada pela Cl. em querer escrever no diário sobre uma atitude perante ela própria que não gostou. para isso, foi escrever o seu nome na coluna “não gostámos”. Assim, este instrumento começa a ser utilizado como forma de resolução de problemas, sendo que as crianças sabem que os assuntos vão ser, posteriormente, conversados na roda.</p>	<p>Escrever no diário</p>
<p>25/10 10h30</p>	<p>É a reunião do conselho. Estamos todos sentados em roda, em grande grupo. Já conversámos sobre a coluna do gostámos, do não gostámos e as crianças falam sobre o registo do Vivaldi, que está exposto na sala. A educadora</p>	<p>Neste momento relatado, penso que a educadora aproveitou o facto de, no dia anterior, ter surgido uma novidade sobre uma figura, para questionar as crianças se</p>	<p>Pistas para planeamento</p>

	<p>questiona: “olhem, vocês sabem que é o Vivaldi?”. O Ti. diz que “é uma menina”. A S. Questiona-o: “é uma menina? Porquê?”. O Ti. olha muito sério para a fotografia. Não responde. Depois, a educadora questiona: “Bem, nós não sabemos se é uma menina ou um menino... o que é que nós fazemos quando queremos saber mais coisas?”, ao que o Si. responde: “Projetos!”. A educadora conclui: “Pois é, fazemos projetos. Quem é que quer fazer este projeto?”. Algumas crianças levantam a mão. Escreve o nome da Cr., do Du., da R. e do Da. na lista de projetos.</p>	<p>sabiam mais sobre a mesma e, assim, foi desperto o interesse para um novo projeto. Cada vez mais, sinto que vou percebendo algumas pistas que as crianças vão dando para, assim, poder utilizar as mesmas no planeamento que vou realizando ao longo do tempo.</p>	
<p>25/10 15h</p>	<p>Estamos no pátio exterior. Algumas crianças pintam uma folha de papel cenário com “tinta de café”. Utilizam o pincel, passando para cima e para baixo. O Ti. faz um desenho com o seu pincel no papel, ao contrário dos pares, que apenas o pintam. A educadora comenta: “Olha Ti., estás a dar-nos uma ideia para uma pintura com café. Depois podemos combinar e vir fazer”.</p>	<p>O momento retratado mostra uma pista de planeamento identificada pela educadora. Sinto que à medida que estou mais integrada e envolvida na rotina, vou detetando estas pistas para, à medida que vou planeando, as conseguir executar. A observação tem sido essencial, senão mesmo o maior foco, para conseguir dar resposta aos interesses e necessidades que vou identificando.</p>	<p>Pistas para planeamento</p>
<p>28/10 9h15</p>	<p>Estamos na sala de atividades. A Cl. acaba de chegar com a mãe. Dirige-se à L. e dá-lhe um beijinho. Depois, dirige-se a mim, e dá-me outro. Questiona-me: “Susana, o que estás a fazer?”. Estava com as folhas do livro em construção do Monstro das Cores. Respondo-lhe: “Estou a ver o livro que estamos a construir e a ver o que falta”. A Cl. responde: “Eu ainda não fiz um desenho do livro”. Questiono-a: “Mas acho que ainda não fizeste porque estás noutra projeto... no</p>	<p>A interação estabelecida com a Cl. foi aqui valorizada, essencialmente, pelo planeamento que a mesma demonstra fazer relativamente ao que se desenrola na sala de atividades. Demonstra o seu interesse na realização do livro referente ao <i>Monstro das Cores</i>, mas sabe que deve terminar o projeto da noz para conseguir participar. Por si própria, identifica o que</p>	<p>Planeamento</p>

	projeto?”. Rapidamente a Cl. me diz: “Estou no projeto da noz. Mas depois quando eu, o Si. e o P. acabarmos eu já posso fazer o monstro das cores”. Concordo e reforço: “Quando terminares Cl. podes também fazer parte. Ainda temos muita coisa do nosso livro para fazer... ainda temos de escolher botões, pôr tecido...”. Responde-me: “Pois é, ainda vamos por muita coisa”.	projeto no qual está envolvida (sentido de responsabilidade e compromisso) e procura encontrar soluções para colmatarem o seu interesse.	
28/10 10h20	Estou sentada na mesa com a Cr. Está a desenhar e a pintar uma das páginas do livro do Monstro das Cores, reproduzindo-a numa folha. Enquanto pinta o monstro, refiro: “Olha Cr., não te esqueças da flor, ainda não pintaste”. A Cr. pára de pintar, olha para mim e diz-me: “Está bem Susana, mas não precisas de dizer tudo, eu sei que falta”. Assunto. Respondo: “Desculpa Cr., tens razão, pensei que te tinhas esquecido”. A Cr. continua a pintar.	Esta interação com a Cr. deixou-me a pensar ao longo de todo o dia. De facto, a naturalidade com que referiu que eu “não precisava de dizer tudo” fez-me questionar sobre como, de facto, não preciso de dizer tudo e, neste caso, observar foi o ponto chave. A Cr. precisava do seu tempo para identificar os elementos e, quando eu pensei que ela precisava de alguma orientação, na verdade precisava apenas que eu lhe desse isso: tempo. E foi o que me esforcei para fazer durante a restante manhã e, de facto, na continuação dos dias.	Interações sociais (autonomia)
29/10 9h10	Estamos na sala de atividades. A educadora entrega-me um portefólio de um ano anterior, para que veja como o mesmo é construído. Sento-me numa das mesas e começo a folheá-lo. Rapidamente, a Cl. aproxima-se de mim com o desenho que trouxe de casa para colocar no livro d’ <i>O Monstro das Cores</i> . Diz-me: “Susana, isso é de quem? Este é o meu desenho para por no livro”. A M.B. também se aproxima	O registo desta nota de campo teve dois enfoques: desde logo, a iniciativa que as crianças demonstraram em vir ter comigo e quererem descobrir algo novo; depois, a iniciativa que a Cl. teve em desenhar em casa algo sobre o Monstro das Cores e trazer, uma vez que não tinha tido oportunidade de o fazer na sala de	Portfólio


	<p>rapidamente e diz-me: “Susana, posso ver contigo?”. Respondo: “Podem ver comigo, mas temos de ter muito cuidado para não estragarmos”. A Cl. volta a reforçar: “E este é o meu desenho...”. Verbalizo: “Cl., podes mostrar na roda aos amigos e, quando tivermos o portefólio, também podes por lá”. A Cl. não responde, e fica apenas a observar o portefólio, enquanto o exploramos.</p>	<p>atividades, por estar envolvida noutra projeto. Ainda assim, posteriormente, em grande grupo, a Cl. apresentou o seu desenho mas a educadora reforçou que o mesmo poderia ser exposto nas paredes ou colocado no portefólio, pois não poderia pertencer ao livro que estamos a construir na sala. A Cl. viveu um conflito interno, pois teve dificuldade em aceitar esta condição, mas decidiu colocá-lo no seu futuro portefólio.</p>	
<p>29/10 9h45</p>	<p>Estamos no momento da manhã, no tapete. Realizámos o plano do dia e estamos a planear o teatro de fantoches sobre a história O Cuquedo é um Amor que mete medo. A educadora verbaliza aquilo que é preciso fazer, e as crianças vão colocando o dedo no ar, consoante o que querem fazer. Como muitas crianças querem assumir uma função, a educadora verbaliza: “G., tu és o responsável do dia. Podes ver os meninos que têm o dedo no ar e escolhe um para cada coisa que é preciso fazer.” O G. vai escolhendo um amigo para cada tarefa, com ajuda da educadora.</p>	<p>O recurso da educadora ao responsável do dia para a ajudar a organizar o planeamento que quis realizar permitiu que, por um lado, as crianças se tranquilizassem mais, ao aguardar que o responsável percebesse quem é que tinha o dedo no ar e, por outro, atribuiu responsabilidade à criança que, nesse dia, está destacada por ajudar nestas tarefas. Outra das vantagens centra-se em não ser apenas uma criança a vivenciar este papel, uma vez que todas têm a oportunidade de assumirem a posição.</p>	<p>Planeamento</p>
<p>29/10 10h10</p>	<p>Estou na mesa dos jogos de mesa a orientar a atividade de construção do livro do Monstro das Cores. Previamente, trouxe para a mesa o material necessário para terminarmos o livro e, posteriormente, chamo o A.P. “A.P., estou aqui à tua espera para começarmos a fazer a ilustração do livro de hoje”. O A.P. abana a cabeça em como não quer vir.</p>	<p>O A.P. é uma das crianças mais velhas do grupo de referência, e que demonstra dificuldades em relacionar-se com o próximo e respeitar. Depois de ter terminado a ilustração da sua página, quis voltar para o lugar da massa de cor no qual estava, criando um conflito com a Fi.</p>	<p>Interações sociais (responsabilização)</p>


	<p>Converso com ele: “A.P., tu escolheste no plano do dia fazer isto, por isso agora precisas mesmo de vir. Depois podes ir brincar”. O A.P. mostra-se relutante e não vem ter comigo. A educadora intervém e diz-lhe: “A.P., tens mesmo de vir. Quando fizemos o plano do dia quiseste fazer a ilustração e escrevemos o teu nome. Muitos outros amigos queriam fazer e não fizeram para tu poderes fazer. Por isso, podes ir realizar a tarefa com a Susana.”</p>	<p>Em conjunto, tentei ajudá-los e o A.P. percebeu que tinha de escolher uma área não estivesse cheia. Tento conversar muito com ele, em situações de conflito, para o tentar fazer ver o lado do outro e, ao mesmo tempo, reforçar positivamente as suas atitudes corretas, para se sentir num caminho de evolução.</p>	
<p>29/10 11h20</p>	<p>O G. é o responsável do dia e encontra-se à entrada da sala, à frente das restantes crianças que estão sentadas, numa lagarta. O G. chama os amigos para irem à casa-de-banho consoante vêm voltando da mesma. Depois, diz-me: “Susana, está cheia?”. Digo-lhe: “Está com muitos meninos G.”. O G. responde: “Está muita gente, ouviram? Temos de esperar”.</p>	<p>O G., ao longo do dia, assumiu com muito empenho e responsabilidade o seu papel de responsável do dia. Neste caso, tentava fazer a gestão do número de crianças na casa de banho, e daquelas que ainda faltava chamar. Junto ao mapa do responsável do dia estão escritas as funções que o mesmo tem, e esta é uma delas. Orientadas pelos adultos de referência, são lembradas sobre as mesmas e esforçam-se por cumpri-las.</p>	<p>Responsável do dia</p>
<p>30/10 9h10</p>	<p>Estamos na sala de atividades. As crianças encontram-se dispersas por algumas áreas. A M.B. dirige-se a mim e à educadora, entregando o desenho que realizou: “Já acabei!”. A educadora alerta-a: “Olha M.B., escreve o teu nome para depois guardarmos para colocarmos no teu portefólio”. A M.B. responde prontamente: “Eu já escrevi aqui, olha!”.</p>	<p>O registo realizado demonstra a iniciativa que a M.B. teve em escrever o seu nome sendo que, posteriormente, verifiquei que já tinha ido buscar o seu nome ao mapa correspondente. Por sua vez, a iniciativa que teve ao entregar-nos para que pudéssemos guardar para o portefólio.</p>	<p>Interações sociais (iniciativa)</p>

<p>30/10 9h30</p>	<p>Estamos sentados no tapete, em roda, no momento da manhã. Realizamos em conjunto o plano do dia e a educadora questiona: “quem é que quer fazer hoje a ilustração do livro <i>O Monstro das Cores?</i>”. Rapidamente, várias crianças colocam o dedo no ar, e eu refiro: “O G. ainda não fez e ontem mostrou muito interesse em fazer. Acho que ele podia ser.” O G. levanta muito rápido o dedo e verbaliza: “Pois é, eu disse à Susana que queria fazer o livro do monstro das cores”. Assentimos. Escrevemos o nome dele no plano do dia.</p>	<p>Durante a manhã de ontem, o G. tinha-se mostrado um pouco triste por ainda não ter participado na construção do livro. Como a L. explica muitas vezes, não conseguimos participar todos em tudo; no entanto, hoje fazia todo o sentido o G. dar o seu contributo.</p>	<p>Planeamento</p>
<p>30/10 11h</p>	<p>Estou sentada, a começar a escrever o texto do livro d’<i>O Monstro das Cores</i>. Para esta tarefa, não peço ajuda a nenhuma das crianças. A Cl. dirige-se a mim e diz: “Susana, o que é que estás a fazer?”. Respondo: “Estou a escrever a história do monstro das cores nas ilustrações que vocês fizeram”. A Cl. fica em silêncio, pensativa, e depois diz: “Eu ainda não fiz. Mas agora vou ficar aqui a ver, está bem?”.</p>	<p>Após o G. terminar a ilustração do livro, estive a acertar alguns detalhes no mesmo, e a escrever a história e, para isso, não ficou definida nenhuma criança para o fazer também no plano do dia. Ainda assim, por iniciativa, várias aproximaram-se e quiseram saber o que eu estava a fazer, sentando-se ao meu lado, observando-me. A Cl. foi uma delas, sendo que lhe explicitiei que ainda existiam outros momentos em que poderia estar ativa.</p>	<p>Interações sociais</p>
<p>5/11 9h</p>	<p>Estamos na sala de atividades. Estou sentada na mesa, terminando de escrever a história do Monstro das Cores, no livro que está a ser construído. O V. senta-se ao meu lado, e assim permanece até ao fim. Rapidamente, dirige-se a mim e diz: “Susana, sabes que eu hoje não chorei quando vim? Eu</p>	<p>Os últimos dias têm sido difíceis para o V., mostrando-se mais triste, com pouca vontade de brincar e de comer. A despedida das figuras de referência não tem sido, também, fácil, marcando-se pela tristeza demonstrada. Com esta</p>	<p>Interações sociais (autonomia)</p>

	só queria ficar de férias em casa...”. Reparo que estamos a escrever na página da calma. Questionei-o: “Querias ficar mais um bocadinho em casa não era V.? Mas agora, senteste assim como o monstro, calmo?”. O V. acena que sim. Diz: “Estou calmo, não estou com raiva nem vermelho como quando me zango com a mãe”.	intervenção, penso que demonstrou a forma como se sentiu orgulhoso de si próprio, considerando o momento propício para conversar sobre aquilo que sentia, uma vez que o estava a ver retratado no livro.	
5/11 9h40	Estamos na roda. A C. esteve a fazer um desenho e trouxe-o para mostrar aos amigos. A educadora verbaliza: “A C. esteve a fazer um desenho que nos quer mostrar. C., conta lá, que desenho é esse?”. A C. levanta-se e, depois, volta a sentar-se no seu lugar. Diz: “Este é o quadro que a minha prima deu. Isto é um quadro.” A educadora questiona se alguém quer comentar e muitas crianças levantam o dedo. A responsável do dia vai escolher alguém para falar e a C. questiona: “L., porque é que têm de comentar?”. A Educadora questiona-a: “Não queres que ninguém fale sobre o teu desenho C.? Que diga o que pensa? Se o teu desenho está bonito?”. A C. acena com a cabeça que não. A educadora conclui: “Pronto, se a C. não quer que ninguém comente, vamos respeitar. A C. não quer que ninguém fale sobre o desenho dela. Vamos respeitar sim?”. A C. acena que sim.	A comunicação que a C. quis fazer, aqui retratada, é para mim muito importante, uma vez que o seu desejo final era algo que não esperava. De facto, a C. quis comunicar o seu desenho e partilhá-lo mas, ao mesmo tempo, não se sentiu confortável ou preparada (é a minha inferência) para receber comentários dos pares. Considero que a educadora, ao incentivar as crianças a respeitarem esta decisão, foi um exemplo sobre a participação que a criança tem e a forma como a mesma é incentivada e respeitada.	Comunicações
5/11 10h30	Estou na sala de atividades com o A.P. e com o Fr., que estão a escolher os materiais que querem colocar nas páginas do livro do <i>Monstro das Cores</i> . Temos à disposição vários materiais, que coloco à sua disposição: botões, diferentes tipos de papéis, tecidos, lã. O Fr. pega no papel e quer colocar	Os diferentes materiais colocados no livro pretendem ser diversificados e estimulantes, trazendo uma componente sensorial àquilo que estamos a construir. Vou fazendo algumas sugestões, mesmo a nível estético que, por vezes, as crianças	Interações sociais (autonomia)

	no livro. Pego na cola e ele diz-me: “Eu consigo Susana, só preciso da tua ajuda depois”. Assinto. O Fr. coloca a cola no papel. Depois, juntos, colamos no livro.	rejeitam, pois já têm o seu próprio sentido estético mais desenvolvido. O Fr. demonstra muita autonomia e quer sempre fazer a sua tarefa por si. Foi muito decisivo quanto àquilo que decidiu fazer e à ajuda que eu poderia dar.	
5/11 11h15	Estamos sentados em roda, no final do momento da manhã. O Fr. e o Gu. estão sentados um ao lado do outro e, depois, batem um no outro. Começam a chorar intensamente. Todos os amigos olham para eles e a educadora intervém: “Ah, aconteceu uma coisa muito grave. Temos de falar sobre isto. Mas primeiro, Fr. e Gu., têm de parar de chorar, senão não vos conseguimos ouvir”. O Gu. e o Fr. verbalizam que bateram um no outro, e a Fi. intervém: “Não se pode fazer isso”, ao que o Si. acrescenta: “É um disparate”. Conversamos sobre a importância de nos respeitarmos e de partilharmos o lugar uns com os outros. A educadora reforça: “Nesta roda há espaço para todos, não há?”. As crianças respondem que sim. O Fr. troca de lugar com o Gu. As crianças acalmam-se, começando a avaliação do plano do dia.	Este foi um momento de grande intervenção no grupo, uma vez que a situação retratada decorreu enquanto estávamos em roda. Juntos, a educadora tentou que resolvêssemos o conflito existente, consciencializando, não só o Gu. e o Fr. do que se tinha passado, como todo o grupo, e tentando encontrar uma solução em cooperação.	Gestão de conflitos
5/11 11h30	Estamos na roda. A M.R., responsável do dia, levanta-se para chamar os pares para irem almoçar. Rapidamente, a C. levanta-se e diz à M.R.: “M.R., tu queres que eu vá e que eu chame? Só tens de dizer “Chama” ou “Vai”. Ouço o diálogo, sem intervir. Depois, a M.R. começa a chamar os pares.	O diálogo retratado foi muito breve, tornando-se difícil a sua interpretação. Ainda assim, o seu registo centrou-se na interação que a C. teve com a M.R., ajudando-a a assumir o seu papel de responsável do dia, ainda que, por momentos, o possa ter assumido por si	Responsável do dia

		própria. De qualquer forma, a M.R. começou a chamar os pares, e a C. acabou por ir para o refeitório.	
6/11 9h	Estamos na sala de atividades. O Fr. vem até junto de mim, com a caneta verde na mão. Quer marcar a presença. Chama-me: “Susana, anda comigo marcar a presença!”. Quando chegamos junto do mapa das presenças, diz: “Eu sei onde está o meu nome. É aqui. Olha.” Observa o mapa durante uns segundos. Depois aponta: “É aqui.”, apontando para o seu nome.	Este momento, a nível de marcações de presenças, foi muito importante, trazendo a emergência da leitura e da escrita, com o Fr. a identificar o seu nome. Penso que a existência do mapa dos nomes potencia a utilização deste instrumento, que as crianças conhecem cada vez mais como seu, formando a sua identidade.	Marcação de presenças
6/11 9h30	Estou na mesa dos jogos de mesa. O V. tem consigo o ábaco, com diferentes cores. Diz-me: ”Susana, vamos contar as cores”. Contamos cada peça correspondente a uma cor. Cada fila tem 10. No final, o V. diz: “São todas iguais!”.  O ábaco no qual realizámos as contagens.	Nesta nota de campo, está retratado o momento em que o V. conseguiu fazer duas associações: desde logo, a cor com o número. Ao contarmos todas as peças, percebeu que as diferentes cores tinham o mesmo número de itens, demonstrando o raciocínio lógico-matemático que realizou.	Matemática e sentido de número

<p>6/11 15h20</p>	<p>Estamos no pátio. A M.B. chama-me e diz: “Susana, olha!”. Está a andar sozinha em cima dos apoios vermelhos. Verbaliza: “Tira uma fotografia!”. Pego no telemóvel e tiro a fotografia. Depois, reforço: “Boa M.B.! Ainda na semana passada precisavas da minha ajuda e, agora, já consegues andar sozinha!”. A M.B. sorri. Depois, continua a andar.</p>  <p>A M.B., com a sua nova conquista.</p>	<p>Este momento retrata, em si, alguns aspetos que considere importantes: desde logo, a conquista que a M.B. conseguiu, num espaço de tempo tão curto, quando na semana passada ainda precisava de ajuda para este desafio; depois, a partilha que escolheu fazer comigo, pretendendo registar o momento para posterior recordação. De facto, ao conversar com a educadora, percebemos que este seria um registo adequado de uma conquista que a M.B. conseguiu e a deixou feliz e orgulhosa de si própria.</p>	<p>Interações sociais (autonomia)</p>
<p>8/11 9h30</p>	<p>Estamos na sala de atividades. Estou a colar os diferentes elementos do livro <i>d’O Monstro das Cores</i> com cola quente. As crianças estão espalhadas pela sala, sendo que o Ra. e o V. ficam junto a mim, a observar o que faço. O Ra. comenta baixinho: “Fui eu que fiz...”. Questiono-o: “Foste tu que escolheste estes botões não foste Ra.?”. Acena que sim com</p>	<p>O Ra. é uma criança que se expressa pouco verbalmente. No entanto, sinto que gosta de estar junto a mim e de participar em projetos, ou de brincarmos nas áreas ou no pátio. Enquanto escolhemos os elementos para as páginas do <i>Monstro das Cores</i>, senti que por vezes o poderia</p>	<p>Interações sociais (autonomia)</p>


	a cabeça. Mantém-se junto a mim até terminar a colagem dos elementos.	estar a guiar demasiado. No entanto, hoje percebi que, ainda que isso tenha acontecido, ele se identificou com o escolhido e valorizou o que fizemos em conjunto, em prol de algo para o grupo.	
8/11 9h40	Estamos na roda, em grande grupo. A M.B., o Fr. e o P. estiveram a fazer uma construção, e quiseram trazer para a roda para apresentar e comunicar aos amigos. A educadora incentiva-os a conversar e a combinar quem vai apresentar o quê. A M.B. verbaliza: “P., és tu primeiro”. Juntos, as crianças comunicaram o que fizeram, estando orientadas pela S., que ajudava no controlo de quem falava. A sua construção é uma casa da história dos três porquinhos e, na sua apresentação, as crianças acabaram por recontar a mesma.	A comunicação realizada pelas três crianças, ainda que não estivesse planeada, ocorreu com um grande entusiasmo por parte de todos. A construção foi valorizada não só no sentido que as crianças lhe quiseram atribuir mas, também, pela cooperação, entreaajuda e partilha que esteve envolvida e que, na nossa sala, são elementos chave para a forma como nos relacionamos. A educadora mencionou exatamente estes aspetos, mostrando a todas as crianças como o que aconteceu foi importante e, de certa forma, incentivando-as a atitudes baseadas nisto.	Comunicações
8/11 12h	É o momento do almoço. Estamos no refeitório, e algumas crianças já terminaram a sua refeição. A S. vai com algumas crianças à casa de banho, e o A. P. deita-se no chão, a caminho da sala, sem conseguir respeitar. A L. encaminha-o de novo para o refeitório, e atribui-lhe a tarefa de ajudar a Ma., que não está a conseguir comer sozinha. Observo de longe a situação. O A.P. dá festinhas na cabeça da Ma., coloca comida no garfo e abre a sua boca, para que a amiga repita, e ele veja se a boca está vazia. Quando vou levantar um prato, diz-me: “Susana, podes por a comida no garfo? Eu	Esta foi uma situação sobre a qual fiquei a pensar no resto do dia. O A.P. é uma criança que provoca alguns conflitos e tem, ainda, dificuldade em resolvê-los. Penso que está a descobrir a melhor forma de se expressar neste grupo, bem como de encontrar o seu lugar. Aqui, tive a oportunidade de ver e sentir uma faceta sua que desconhecia, na forma como gosta de ajudar o outro e é carinhoso e sensível para com as outras crianças.	Interações sociais (entreaajuda)


	só consigo por pouquinho”. Acedo ao seu pedido. Depois, diz: “Ma., abre a boca para por o garfo”.	Afagava várias vezes a cabeça da Ma. e conversava junto a ela, criando proximidade e um sentimento de segurança. Na verdade, a sua ajuda permitiu que a Ma. comesse a comida toda até ao fim, não chorando mais.	
11/11 10h	É o momento da manhã. As crianças fazem a escolha, depois de termos realizado o plano do dia. A M.B. dirige-se ao Da., quando este recebe o cartão da escolha, e diz-lhe: “Da., tens de pôr o cartão aqui onde eu pus, nos jogos de mesa. Nós temos o livro <i>d’O Monstro das Cores</i> para acabar, não te esqueças!”.	A interação da M.B. revela o conhecimento que detém de uma rotina que costumamos ter, na qual me coloco num pequeno espaço da mesa dos jogos de mesa, quando realizamos o livro <i>d’O Monstro das Cores</i> . Naturalmente, escolheu esta área pois, anteriormente, no plano do dia, tinha sido definido que ela e o Da. iriam concluir o mesmo. O Da. colocou o seu cartão também nesta área.	Interações Sociais
11/11 11h20	É o momento da manhã. Estamos sentados em roda. As crianças já avaliaram o plano do dia e, agora, o R.S. distribui a fruta. As crianças comem a pêra, quase em silêncio. Quando a M.R. termina e vai para o refeitório, a Fi. chama-a alto e diz: “M.R., não podes ir embora, tens de arrumar as almofadas!”. Tranquilizo-a e digo: “Calma Fi., tens a certeza que é a M.R.?”. Olhamos para o mapa das tarefas. É a Cr que tem essa função, juntamente com o A.Pa. A Fi. reformula: “A.Pa, não podes ir embora sem arrumar as almofadas!”.	À medida que o tempo vai passando, o conhecimento existente do grupo é cada vez maior. Ainda assim, isso não se verifica apenas por parte dos adultos mas, também, pelas crianças, que cada vez mais conhecem melhor as suas rotinas, responsabilidades e assumem-nas. Hoje de manhã tínhamos escolhido os responsáveis, no mapa das tarefas, para as várias funções ao longo da semana. O comentário da Fi. deve-se, provavelmente, a isso, e à responsabilização que cada vez mais atribui a si e aos pares.	Interações sociais

<p>12/11 9h</p>	<p>Estamos na sala de atividades. As crianças estão dispersas pelas várias áreas. Encontro-me a fazer uns recortes para o livro d'O Monstro das Cores, quando ouço o Da. a dizer à educadora: "L., eu quero comunicar". Não tinha percebido ao que se referia, mas depois vi que tinha trazido uma bola saltitante de casa. A educadora responde: "Então vamos escrever ali o teu nome". Dirigem-se para o mapa das comunicações e o Da. escreve o seu nome. Posteriormente, a L. escreve-o ao lado. Fica o registo.</p>	<p>No dia anterior, o Da. queria ter comunicado uma construção que realizou no momento do acolhimento, mas não o conseguiu fazer, pois introduzimos o mapa das comunicações e, depois das mesmas, já não houve tempo para a realizar. Assim, hoje, o Da. teve a iniciativa de dizer que queria comunicar aquilo que tinha trazido, escrevendo o seu nome no mapa correspondente e, depois, poder mostrar aos pares, na roda, a sua bola saltitona.</p>	<p>Comunicações</p>
<p>12/11 9h40</p>	<p>Estamos no momento da manhã. Realizamos o plano do dia e escrevemos: "Gravação das vozes para o livro <i>d'O Monstro das Cores</i>". Depois de já ter falado com a educadora, esta questiona: "M.B., Cr. e V., querem contar a história para a Susana gravar?". Os três respondem que sim. Assim, a educadora escreve o nome das três crianças na coluna "Quem faz".</p>	<p>O questionamento direcionado a estas três crianças, especificamente, foi intencional. Eu e a educadora sabíamos que queríamos que fossem três das crianças mais comunicativas a contar a história; que, de forma oral, se sentissem confiantes e seguras. Assim, o questionamento foi fundamental, uma vez que esta proposta se dirigiu por parte do adulto, e era necessário compreender a vontade de cada uma delas. A verdade é que nem a Cr. nem o V. quiseram, posteriormente, contar a história e apenas a M.B. e, depois, a Fi. (que questionei sobre o seu interesse) acabaram por contar a história, e ficarem gravadas as suas vozes.</p>	<p>Decisões tomadas em grupo</p>

<p>12/11 11h20</p>	<p>É o final da manhã. Estamos sentados em roda, a avaliar o plano do dia. A educadora questiona: “o projeto da noz, era o Si. e o P. a fazer. Si., queres falar sobre o que fizeste?”. O Si. acena que sim e enumera “a terra, a árvore, a noz”. Depois, a educadora verbaliza: “O P. não esteve a fazer conosco o projeto, só veio no fim. O P. tem um bocadinho de dificuldade em esperar e depois fica cansado muito rápido e quer ir brincar. Então só veio colar algumas coisas no final. Da próxima vez, sabes o que tens de fazer P.?”. O P. olha muito sério e diz: “Tenho de esperar?”. A educadora explica: “Sim, de esperar e de te comprometeres um bocadinho mais, pode ser P.?”. O P. acena que sim. Continuamos a avaliação do plano do dia.</p>	<p>Este momento, de avaliação do plano do dia, permitiu que se fizesse, também, uma reflexão sobre algo específico que se passou durante a manhã. O P., em conjunto com todos, pôde refletir sobre a sua ação e perceber como é que poderá fazer em momentos seguintes. Esta partilha em grupo é muito benéfica, uma vez que a situação não se centra apenas numa criança, mas serve para que todos estejam a par do que se passa com os pares e, por sua vez, os possam ajudar.</p>	<p>Interações sociais (desenvolvimento e aprendizagem)</p>
<p>13/11 9h10</p>	<p>Estamos na sala de atividades. A Fi. acaba de chegar e mostra à L. o seu brinquedo, dizendo que quer mostrar aos amigos. A educadora responde: “Então, vai escrever o teu nome no mapa das comunicações Fi.”. Vou ajudar a Fi., que olha para o mapa. Digo-lhe: “Traz uma caneta para escreveres o teu nome”, ao que ela responde: “Eu não sei escrever”. Assim, questiono-a: “Queres ir buscar o teu nome para vermos e conseguires escrever”. Acena que sim com a cabeça. Vamos buscar o nome e voltamos para junto do mapa. A Fi. escreve o seu nome e fica a observar-me quando, de seguida, também o escrevo ao lado. Simultaneamente, várias crianças se aproximam e ficam a observar o que estamos a fazer. O Si.</p>	<p>A dinâmica da sala de atividades tem-se demonstrado, cada vez, passo a expressão, mais dinâmica. As crianças recebem os diversos estímulos e, cada vez mais, querem estar mais presentes, mais envolvidos e com mais vontade de saber o que se passa. Apesar de esta nota tomar como centro a Fi., as restantes crianças quiseram perceber o que se passava e o Si. rapidamente percebeu que lhe faltava algo, uma vez que era responsável do dia. Considero que esta dinâmica também só se consegue porque cada vez mais é promovida a autonomia e a iniciativa que, de forma notória, são cada vez mais evidentes.</p>	<p>Comunicações</p>

	verbaliza: “Susana, eu sou o responsável do dia. Preciso do colete”.		
13/11 11h20	Estamos em roda, no tapete, a avaliar o plano do dia. As crianças já arrumaram a sala, foram à casa-de-banho e comeram a fruta. O Si. avalia o plano do dia, questionando se o P. fez consigo o projeto da noz. O P. verbaliza: “Eu hoje consegui”. A educadora reforça: “Pois foi P., estás de parabéns. Hoje conseguiste esperar e isso foi muito importante”. O P. sorri.	Esta nota de campo relaciona-se com o dia anterior, e com o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança que ocorrem, indissociavelmente, a cada dia que passa. Hoje, o P. demonstrou a importância que atribuiu ao facto de conseguir esperar e estar envolvido no projeto da noz. Para ele, foi uma conquista, uma vez que no dia anterior não o tinha conseguido.	Avaliação do plano do dia
13/11 14h30	Estamos no momento da tarde. O grupo amarelo encontra-se na aula de educação física, enquanto o grupo azul está na sala de atividades, comigo e com a educadora. Neste momento, a educadora propõe a cada criança fazer uma construção individualmente, com os elementos da natureza que foram apanhados ontem na horta. As crianças vão buscar os materiais que desejam, que se encontram espalhados pelo espaço central da sala de atividades. Depois, a Fi. diz: “Isto é dos bombeiros. É aquela coisa para apagar o fogo. É uma mangueira!”.	O momento em pequeno grupo proporcionou que esta atividade decorresse de uma forma mais serena e tranquila, e que as crianças tivessem oportunidade de apresentar aos pares aquilo que tinham feito. Apesar de a indicação se ter dirigido para que a mesma fosse a título individual, posteriormente as crianças começaram a fazer construções a pares. Penso que esta ligação com os elementos recolhidos ontem na horta foi fundamental, valorizando cada momento como único e, ao mesmo tempo, integrando-o numa rotina em que tudo flui em cadeia.	Atividades em grupo

	 <p data-bbox="539 767 1115 794">A mangueira feita pela Fi., com pedras, folhas e paus.</p>		
<p data-bbox="311 1042 383 1139">15/11 9h15</p>	<p data-bbox="472 906 1182 1134">É o momento da manhã. As crianças estão dispersas pela sala, e a M.B. está na área do desenho e da escrita, a fazer um desenho. Quando termina, vai buscar o seu nome e coloca-o em frente ao desenho. Escreve e depois entrega-mo. A educadora coloca a data no canto inferior direito, bem como o seu nome.</p>	<p data-bbox="1207 858 1693 1326">A M.B., por sua iniciativa, vai já buscar o nome, após fazer um desenho, para o escrever no mesmo. A verdade é que já consegue fazer muitas das letras correspondentes, o que demonstra a emergência da leitura e da escrita. O contacto com diferentes escritos, de forma natural, torna-se fundamental para que, de facto, esta “emergência” surja, e isso acontece na nossa sala de atividades com tudo o que a própria rotina inclui: os diferentes escritos que estão expostos na sala, os tempos das comunicações, as histórias...</p>	<p data-bbox="1753 1062 1861 1123">Desenho e escrita</p>

	 <p>A M.B. a escrever o seu nome.</p>		
<p>15/11 11h20</p>	<p>As crianças estão no pátio. Eu, a Fi. e o Ra. estamos na sala, a fazer os frascos que faltam das emoções do <i>Monstro das Cores</i>. A Fi. observa-me com atenção e depois diz: “Agora tens de pôr água quente Susana. Eu já tenho o pincel e depois vou mexer”. Enquanto isso, a Fi. pega nos vários frascos e agita-os. Verbaliza: “Uau, tantos brilhantes!”.</p>	<p>A Fi. é uma das crianças que mais entusiasmada se mostra com a realização dos frascos das emoções. Durante esta semana, estive a observar-me (e às restantes crianças) a fazer os vários frascos, tendo participado num deles. Hoje, compreendi que atribuiu muito valor ao que estamos a fazer, percebendo que até já sabe o procedimento todo que é necessário. Por acidente, num dos frascos, caíram mais brilhantes do que o esperado e, rapidamente, perante a minha reação de espanto, a Fi. verbalizou: “não faz mal Susana, este tem muitos brilhantes. E agora podemos fazer outro cor-de-rosa. Tenho este pincel, e temos ainda este frasco e este rosa!”.</p>	<p>Atividades</p>


<p>15/11 15h10</p>	<p>Acabo de chegar à sala de atividades com o Fr. Fomos os últimos a sair da casa-de-banho, depois de todas as crianças já terem realizado a sua higiene. A educadora encontra-se sentada em roda, com a S. e com as crianças. Junto-me a eles e a L. verbaliza: “Temos uma coisa para contar à Susana!”. As crianças voltam a sua atenção para mim e a educadora diz: “Quando chegámos à sala, o Ro. foi buscar o livro que fizemos d’ <i>O Monstro das Cores</i> e sentou-se em roda a vê-lo. Eu acho que ele gostou muito do livro que todos construímos”. O Ro. folheia o livro. As crianças que estão junto a ele estão envolvidos nesse momento.</p>	<p>O livro concebido por todos, ao longo deste tempo, foi hoje introduzido no momento da manhã (conforme refletido na reflexão diária). Uma das inquietudes que sentia centrava-se em que o Ro. apenas mantivesse o interesse por este livro no primeiro momento, enquanto fosse um estímulo novo. Ainda assim, a sua iniciativa hoje à tarde demonstrou que compreendeu para que servia aquele produto que todos, juntos, construímos. Além disso, senti por parte das restantes crianças um sentimento de pertença e identificação àquele recurso que também é delas e, juntas, o construíram para ajudar um par com mais dificuldades em se concentrar. A identificação da necessidade do outro, num papel que envolve muita empatia, foi algo que aqui aconteceu e um processo muito gratificante em que senti estar envolvida.</p>	<p>Interações sociais (iniciativa)</p>
<p>18/11 10h</p>	<p>Estamos sentados no tapete, a avaliar as tarefas realizadas na semana anterior. Os responsáveis pela biblioteca eram o D. e a M.R., que não cumpriram a tarefa. A educadora questiona: “Esqueceram-se de cumprir a tarefa, foi?”. As crianças acenam que sim com a cabeça. Assim, a L. verbaliza: “Eu acho que como o D. e a M.R. se esqueceram de fazer a tarefa...”, a Fi. interrompe: “Eles podem fazer outra vez amanhã!”. A educadora concorda: “Todos ouviram a ideia da Fi.? Eu acho que é uma boa ideia. Concordam?”, dirigindo-</p>	<p>A sugestão dada pela Fi. penso que é exemplificativa da forma como a rotina que praticamos na sala de atividades tem influência no processo desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A responsabilização, a promoção da participação e o olhar para o outro, com o respeito pela individualidade, permitem que as crianças tenham atitudes de iniciativa e resiliência, no pensar de</p>	<p>Interações sociais (iniciativa)</p>


	se às crianças. O D. e a M.R. concordam. Mantêm-se os responsáveis pela tarefa de arrumar a biblioteca durante esta semana.	soluções para as “adversidades” que possam acontecer. Perante esta situação, a Fi. percebeu que os pares não tinham realizado a tarefa e deviam ter uma outra oportunidade para o poder fazer. Apesar de ter sido uma sugestão sua, foi pensada e integrada por todo o grupo, numa partilha e atitude de cooperação.	
18/11 15h20	Estamos a fazer a avaliação do projeto d’ <i>O Monstro das Cores</i> . O B. dá a palavra ao Fr., que verbaliza: “Eu quero fazer um livro para a creche”. A educadora chama a atenção das outras crianças e esclarece: “Olhem, o Fr. está a dar uma sugestão, vamos ouvir. Ele sugeriu fazermos um livro para a creche. Fr., queres fazer um livro ou mostrar este d’ <i>O Monstro das Cores</i> ?”. O Fr. verbaliza: “Mostrar este!”. Assentimos. A S. percebe que a sala da creche ainda não foi lanchar e, por isso, chamamo-la para vir assistir ao vídeo. As crianças ajudam os bebés a sentarem-se no tapete.	Esta vinda à nossa sala estava já combinada desde o momento da manhã, em que a sala M2 da creche nos veio fazer uma visita rápida. O Fr. costuma dar muitas sugestões e, neste momento, relacionou aquilo que tinha acabado de ver com a visita que tínhamos recebido de manhã. De facto, a sua sugestão pôde ser transformada em realidade, e acabámos por partilhar com outra sala o resultado final (a comunicação) do que fizemos nas últimas semanas.	Comunicações (iniciativa)
19/11 9h40	Estamos sentados na roda. A Cr. é a responsável do dia, e uma das crianças que vai fazer o projeto do Vivaldi, por ter demonstrado interesse. Quando questionada pela educadora sobre se vai realizar o projeto do Vivaldi, abana a cabeça dizendo que não. A educadora explica: “Olha Cr., quando nós dizemos que queremos fazer uma coisa, temos mesmo de fazer, não podemos num dia dizer que queremos e no outro não queremos, porque estamos a tirar o lugar a outros meninos. Por isso, é importante que queiras mesmo fazer.	O papel da educadora, neste momento, tornou-se muito importante. A Cr. queria desistir de um dos interesses que tinha revelado antes e, com o incentivo e a explicação da educadora, conseguiu iniciar o projeto. Por sua vez, compreendeu a influência que a sua atitude tinha no grupo, reconhecendo a responsabilidade que tem na admissão da sua decisão.	Interações sociais (responsabilidade)

	Podemos contar contigo para o projeto? Vais fazer?”. A Cr. acena que sim com a cabeça. Depois, verbaliza: “Eu vou fazer o projeto do Vivaldi”.		
19/11 10h	Estamos no refeitório. Dirigimo-nos para este espaço, por o mesmo ser mais calmo e com menos barulho. A M.B., o T., o Du., a Cr. e o Fr. são as crianças que vão realizar o projeto do Vivaldi. Questiono: “Olhem, eu já não me lembro bem... quem é o Vivaldi?”. A M.B. verbaliza: “É amigo da professora R.!””, ao que o Fr. acrescenta: “Ele toca violino!”. O T. intervém, dizendo: “Ele tem uns cabelos muito compridos, mas ele é um menino”. Combinamos ir descobrir.	Iniciou-se hoje o projeto sobre o Vivaldi. O momento retrata por onde começámos, ou seja, por aquilo que já sabemos, com pistas do que podemos querer saber. As crianças já sabem muito, e partir disso é fundamental para construir conhecimento. A ideia de tábua-rasa é já ultrapassada, permitindo conceber uma perspetiva de participação, com o adulto como mediador, orientador e guia, em certos momentos, nas oportunidades de aprendizagem proporcionadas.	Atividades (projetos)
20/11 9h10	Estamos na sala de atividades. O Fr. e o A.P. brincam na área dos jogos de chão, e o A.P. começa a bater com os legos. Chamo-o à atenção e questiono: “Nós podemos bater com os brinquedos e estragar?”. O Fr. rapidamente acena que não com a cabeça. Depois, verbaliza: “Nós não podemos bater. Depois estraga-se!”.	O Fr. é uma das crianças mais novas da sala, mas que demonstra maturidade em muitos momentos. Este, é apenas um exemplo da conclusão que tirou perante uma situação específica, transmitindo ao amigo a mensagem de qual seria a consequência da atitude que estava a tomar. A sua tomada de consciência é notória e a responsabilidade que assume também.	Interações sociais (responsabilização)
20/11 9h30	Estamos na sala de atividades, antes da reunião da manhã. As crianças estão distribuídas pelas diferentes áreas. A M.B. e o Da. estão ao lado um do outro. A M.B. verbaliza: “Da.,	A emergência da escrita é notória na M.B. A sua intencionalidade com o Da. prendia-se em escrever algo que ele quisesse, e fê-lo, escrevendo na folha o	Interações sociais

	<p>queres que eu escreva o quê? É Da.?”. O Da. não responde logo, e espera um pouco. Depois, acena que sim com a cabeça. A M.B. escreve na folha, enquanto lê. A conversa continua. A M.B. volta a questionar: “Da., queres que eu escreva o teu nome outra vez?”. O Da. acena que sim com a cabeça. A educadora pega no seu telemóvel e fotografa, sem intervir. A brincadeira continua.</p>	<p>nome do par. Perceciono esta interação em dois sentidos: por um lado, a título individual, o desenvolvimento e o interesse da M.B. na escrita e na leitura; por outro, a interação entre pares, em que a M.B. estimula o seu par a pensar sobre o tema e a escolher algo para ela escrever, como que num trabalho de equipa. A educadora, por sua vez, não interferiu, deixando que a brincadeira decorresse naturalmente, sem a terminar e registando o momento.</p>	
<p>22/11 9h15</p>	<p>Estamos na sala de atividades. Estou a colocar cola quente nos frascos das emoções e o Fr. verbaliza: “Susana, vou para a casinha, a casinha ainda não está cheia”. Arruma a sua construção que esteve a fazer nos jogos de chão e vai ter com os amigos.</p>	<p>O Fr. demonstrou, através deste momento, a sua compreensão sobre o funcionamento da sala. Partilhou comigo para onde queria ir, afirmando a sua escolha e podendo este ser compreendido como um momento de participação individual no contexto de grupo.</p>	<p>Interações sociais (iniciativa)</p>
<p>22/11 9h20</p>	<p>O G. chega à nossa sala, com o pai. Dirige-se a mim para me dar um beijinho e, depois, à L. De seguida, vai marcar a sua presença com o pai. Quando volta, diz-me: “Susana, eu tenho coisas para contar. Sabes que eu fui ao trabalho do meu pai?”. Questiono-o: “Foste? E queres contar isso aos teus amigos G.?”. O G. acena que sim com a cabeça e, por isso, digo-lhe: “Então acho que podes ir escrever o teu nome ali no mapa das comunicações. Traz uma caneta”. O G. Vai buscar a caneta. Depois, escreve o seu nome. Faço o registo do mesmo</p>	<p>O G. identificou aquilo que trazia das vivências fora da escola como uma experiência importante para contar e partilhar com os pares. A forma como define “eu tenho coisas para contar” demonstra a valorização que atribui ao que viveu e, por sua vez, a sua perceção ao saber que existe espaço na sala para partilhar estes momentos.</p>	<p>Comunicações</p>

	por baixo e, no momento das comunicações, conta o que queria aos seus amigos.		
26/11 9h15	Estamos na sala de atividades. Preparo-me para fazer a massa de cor, verbalizando: “Vou fazer a massa de cor... Que cor é que vou fazer hoje?”. O Da. chega junto a mim e diz: “Susana, faz preta!”. Respondo: “Ah, vamos fazer preta então! Nunca fiz.”. O Da. fica junto a mim durante todo o tempo em que faço a massa de cor. Coloca a farinha e a cor com a minha orientação.	O momento de fazer a massa de cor poderia ser considerado, à partida, como uma tarefa do adulto. No entanto, porque não envolver as crianças também? O Da. mostrou-se muito interessado, e juntos conseguimos fazer a massa. Este foi um momento de iniciativa, que demonstra como habitualmente ocorre na sala de atividades.	Interações sociais (iniciativa)
26/11 12h	É a hora do refeição. Estamos no refeitório e a Cl. chama-me: “Susana, eu já acabei”, entregando-me o prato. Questiono-a: “Queres mais Cl.? Já vou buscar a tua água”. A Cl. prontamente responde: “Não, eu já repeti Susana. Agora já não quero mais”.	Nesta situação específica, a Cl. mostra-se conhecedora da sua rotina, e daquilo que quer para si. Identifica a sequência dos momentos da refeição.	Interações sociais (refeitório – participação)

<p>27/11 10h</p>	<p>Estamos dispersos nas áreas da sala. A Ma. e o Gu. fazem uma torre e, depois, a Ma verbaliza: “a minha torre é grande como a mim!”.</p>  <p>A fotografia do Gu. e da Ma. com as suas torres.</p>	<p>A Ma., perante a brincadeira que estava a desenvolver com o Gu., conseguiu fazer esta conquista e perceber que a torre era do mesmo tamanho que ela. Não só percebeu como a comunicou, e quis tirar uma fotografia com o seu par, de forma a registar o momento.</p>	<p>Interações sociais (descobertas)</p>
<p>27/11 10h30</p>	<p>Estamos distribuídos pelas várias áreas da sala de atividades. O Gu. dirige-se ao Si. e questiona-o sobre se pode fazer a construção com ele. O Si. põe as mãos na cabeça e diz: “Não sei! A minha cabeça não pensa! Acho que não comi feijão!” Depois, fica em silêncio. De seguida, dirige-se ao Gu. e diz: “Mas podes Gu. Podes fazer a construção comigo.”</p>	<p>A interação do Si. foi registada porque demonstra, de facto, características desta criança. A forma como falou com o Gu. mostrou o quão incomodado se mostrava, atribuindo a “culpa” a uma ideia que tem. Simultaneamente, conseguiu colocar-se no lugar do par e integrá-lo na brincadeira que fazia.</p>	<p>Interações sociais</p>

<p>27/11 11h</p>	<p>Estamos na sala de atividades. A Fi. chama-me alto, dizendo: “Susana, Susana! Olha o bolo que fiz pra ti!”. Chego junto a ela e reformula: “Ai, espera, falta as velas. É pra cantar-te os parabéns”. A Fi. faz as velas com a massa de cor. Depois, antes de começar a cantar os parabéns, diz: “Tira uma fotografia! E senta aqui!”. Tiro a fotografia, mostro-lhe e, de seguida, sento-me. A Fi. canta os parabéns e no final, pede-me que sopra. Depois, verbaliza: “Vou cortar as fatias para tu dares a todos”.</p>  <p>O bolo que a Fi. fez para o meu aniversário.</p>	<p>A reprodução interpretativa tinha já surgido, noutras interações, e diariamente é possível observar na sala de atividades. Aqui, o seu registo deveu-se à mesma decorrer de uma brincadeira que a Fi. estava a ter com o pai e, depois, quando este saiu, continuou-a e reproduzir alguns dos comportamentos que acontecem quando existe um aniversário: fazer um bolo, colocar as velas, tirar uma fotografia e cortar as fatias. A Fi. considerou que era o meu aniversário e, por isso, ela assumiu o papel de adulta, cortando as fatias para todos.</p>	<p>Interações sociais (representações interpretativas)</p>
<p>28/11 9h30</p>	<p>Estamos na sala de atividades. O Da. tem na mão o seu homem aranha e dirige-se a mim. Verbaliza algo que não percebo imediatamente e, por isso, baixo-me ao seu nível e questiono: “Da., eu não percebi. Podes repetir?”. Rapidamente, o Fr. verbaliza: “Ele quer comunicar!”. Olho para o Da. e questiono-o: “Queres comunicar, é isso Da.?”. Acena que sim com a cabeça. Depois digo-lhe: “Já percebi. Traz uma caneta e vamos escrever o teu nome”. O Fr. corre</p>	<p>O Da. demonstra, em muitos momentos, a iniciativa de querer comunicar aos pares algo que trouxe de casa. Hoje, este dia foi um exemplo disso, sendo que o Fr. rapidamente conseguiu interpretar aquilo que o amigo queria, mais depressa do que eu. Por sua vez, ambas as crianças já identificam o que devem fazer para comunicar, e qual é que é o mapa das comunicações.</p>	<p>Comunicações</p>

	para e diz: “é aqui!”, apontando para o mapa das comunicações.		
28/11 9h40	<p>As crianças estão dispersas pela sala, brincando. Dirijo-me à área da casinha e, assim que me encontro mais perto, chamam-me: “Susana! Olha! Nós vamos de férias. Eu sou a mãe, o Da. é o pai e o Ro. é o filho”, verbaliza a M.B. Questiono-os: “Então as cadeiras, o que é que são? Porque é que estão sentados nelas?”. A M.B. verbaliza: “Então, é o carro para nós irmos de férias!”.</p>	<p>A situação retratada é contada pela M.B., dando conta da representação que faz sobre o faz-de-conta que está a acontecer. Estes momentos permitem perceber as culturas da infância existentes, e isso aproxima-nos das crianças e das visões que têm do mundo.</p>	<p>Interações sociais (representação interpretativa)</p>
2/12 10h40	<p>Estamos na sala de atividades. O Ro. vem até junto a mim, dá-me a mão e diz: “Anda Susana, monstro das cores”. Dirigimo-nos até à área da biblioteca e, depois, o Ro. pega</p>	<p>O livro do Monstro das Cores tornou-se algo que o Ro. considera como destinado a si. Muitas vezes, o livro é impulsionado por nós, adultos e, neste caso, acabou por ser o próprio Ro. a mostrar iniciativa em</p>	<p>Interações sociais (iniciativa)</p>

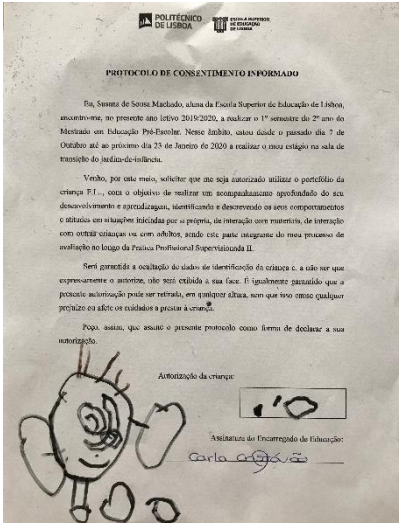


O Da. e o Ro., indo de férias.

	no seu livro. Começa a folheá-lo e depois diz: “Toca Susana, toca!”, pegando na minha mão.	querer explorá-lo, num momento que não era de grande grupo.	
2/12 11h20	Estamos sentados em roda. As crianças comem a fruta e a Ma., que já terminou, está junto a mim, para fazer a avaliação do plano do dia. Digo-lhe o que está escrito em primeiro, para que todos ouçam: “Ilustrar as canções de natal” e depois digo: Era a Cl. e o G. a fazer. Pergunta-lhes se fizeram. A Ma. questiona: “Cl. e G., fizeram?”. Eles respondem que sim. A L. traz os desenhos para todos verem. Sem indicação minha, a Ma. pega na caneta verde para desenhar a bola verde à frente dos nomes. Apenas lhe dou uma breve indicação: “Aqui à frente, e uma bolinha pequenina, está bem Ma.?”.	A Ma. demonstrou associar a cor da bolinha à ação concretizada, validando a mesma com a resposta prévia dos pares. Ainda que orientado, este momento toma a maior importância para a lembrança e responsabilização pelas ações, bem como pela antecipação do que falta ainda acontecer.	Avaliação do plano do dia
3/12 9h30	Estamos sentados na roda. A educadora escreve o plano do dia e questiona as crianças: “Hoje é terça-feira. Podem ver na agenda semanal o que costumamos fazer?”. As crianças que estão junto à agenda apontam para os vários dias. Depois, a M.B. diz: “É dia de ir à horta!”. A educadora explica: “É verdade, hoje é dia de ir à horta, mas como amanhã já vamos sair, hoje podemos fazer outra coisa. Ou querem ir à horta na mesma?”. As várias crianças respondem ao mesmo tempo que querem ir na mesma. Assim, a educadora conclui: “Como querem ir na mesma, vamos escrever aqui que vamos à horta. Assim, também a mostramos ao Mt., que ainda não conhece”.	Neste momento, é possível compreender a forma como a educadora encaminhou o planeamento do dia, permitindo às crianças participarem e relembrarem o que costuma ser feito no dia específico da semana. Por sua vez, a agenda semanal, como abordado num seminário da Unidade Curricular de Questões Contemporâneas da Infância, permite que o próprio adulto não descure a abordagem a algumas áreas de conteúdo que, por menos confiança ou à vontade, poderia não trabalhar. A agenda é um instrumento que perceciono muito útil, não só para as crianças, como para a equipa de referência. Por sua vez, esta	Interações sociais (promoção da participação)

		visita à horta foi mais um momento novo com o Mt., que é novo na nossa sala.	
3/12 10h45	Estamos no refeitório. O Du. e o Fr. terminaram a sua composição sobre o outono, com base na pintura com elementos da natureza de Giorgio Archimboldo. O Fr. levanta-se e diz: “Susana, já acabei. Eu agora vou brincar para a sala”.	Registei este momento porque percecionei-o como tendo muita importância para o Fr. Ao longo da realização da composição, mostrou-se muito interessado e envolvido. Penso que se sentiu completo e, depois de completa a sua tarefa, quis informar-me que ia brincar.	Interações sociais (participação por sua iniciativa)
4/12 9h20	Estou com o Fr. na mesa dos jogos de mesa. O Fr. faz um puzzle e eu observo-o, interagindo com ele. De repente, o Fr. verbaliza: “Susana, eu estou chateado”. Fico surpresa com aquilo que me transmite e, depois, digo-lhe: “Porquê Fr.?”. O Fr. mostra-se pensativo e depois transmite: “O A.P. bateu-me na cara ali na casinha”. Questiono-o: “Mas ele ainda não está cá... Foi ontem?”. Acena que sim com a cabeça. Depois, continuo: “Então e ali do Monstro das Cores estás de que cor?”. O Fr. olha para o livro e depois para mim: “Estou vermelho. É a raiva. Estou chateado”. A seguir, questiono-o: “E quando nós estamos chateados o que é que fazemos?”. O Fr. olha para mim e diz: “Escrevemos no não gostámos. Mas eu ainda não acabei o puzzle”. Passado algum tempo, quando nos vamos sentar na roda, o Fr. transmite a informação à L. Depois, com a minha ajuda, escreve no diário.	A nota de campo regista um momento importante para o Fr., no qual conseguiu verbalizar que não se tinha sentido bem com uma situação, e tinha necessidade de falar sobre a mesma. Referiu várias vezes “estou chateado”, associando o que sentia à cor da emoção e, portanto, à caracterização existente da raiva. Depois, o Fr. considerou a necessidade de escrever no diário, identificando corretamente a coluna do “não gostamos” como a correta para tal, precisando apenas de ajuda para lhe indicar no diário, espacialmente, onde é que a mesma se localiza.	Gestão de conflitos
4/12	Estamos na sala de atividades. Acordo a M.B., que ainda está a dormir a sesta, para ir para a ginástica. Toco-lhe no corpo,	A forma como a M.B. se mostra preocupada com o Mt. desde que chegou	Interações sociais

14h	fazendo-lhe festinhas e chamando pelo seu nome. Inicialmente, a M.B. não quer acordar mas, depois, quando me vê, sorri e abraça-me. Assim que se levanta, diz-me com um ar preocupado: “Susana, o Mt. já acordou e ele não tem fotografia nos grupos...”. Com o objetivo de a descansar, digo-lhe: “Não te preocupes, o Mt. vai no grupo seguinte e a L. vai tirar-lhe uma fotografia para por lá”. Rapidamente, responde-me: “Mas eu posso tirar com ele para ele não tirar sozinho, porque ele não quer tirar fotografias sozinho”.	é notória. Todos os dias me surpreende, mas hoje esta surpresa existiu mais pela forma como conseguiu pensar em algo tão organizacional (o facto de a fotografia não estar ali) e a necessidade de a tirar, pensando que o Mt. se sentiria mal sozinho. A empatia e sensibilidade que cria com outras crianças são notórias.	
5/12 9h30	A M.B. vem até junto de mim mostrar-me o seu desenho. “É o bebé, o pai e a mãe”, verbaliza. Questiono-a: “Tu estás no desenho M.B.?”. A M.B. olha para o desenho e analisa-o. Depois, diz-me: “Falta fazer eu”. Pega no seu desenho e vai desenhar-se a si. Depois volta e diz: “Agora este é o bebé, esta sou eu, este é o papá e esta é a mamã”. Questiono-a: “Posso escrever o que disseste?”. A M.B. diz: “não é preciso, eu já escrevi aqui, olha”.	A M.B. demonstra, neste momento, uma análise do seu desenho, reforçando mais uma vez, também, o seu gosto pela escrita. Posteriormente, registei atrás do seu desenho aquilo que tinha dito, para que não nos esquecêssemos e pudesse ser colocado no portefólio.	Interações sociais
6/12 11h15	Estamos no pátio. O Fr. está junto a mim e conversamos. Depois, verbalizo: “Fr., a Susana queria pedir-te se pode tirar fotografias ao teu portefólio para mostrar na minha escola, para mostrar aquilo que tu aprendes e fazes na nossa sala. Eu já falei com a mãe, e a mãe escreveu o nome dela e disse que sim. Tu deixas?”. O Fr. disse: “Sim, o meu portefólio tem bolinhas”. Questiono-o: “Depois podes escrever o teu nome	A conversa com o Fr. foi anterior ao pedido para que assinasse a folha, tendo-lhe explicado o que pretendia ao mostrar o portefólio na “minha escola”. Este assentimento e posterior consentimento são da máxima relevância, e só assim faz sentido, tendo a autorização do Fr. Penso que esta última demonstra, também, a relação de confiança que vamos criando, bem como a partilha existente.	Assentimento informado

	<p>na folha?». O Fr. acena que sim. Depois, vai brincar pelo pátio.</p> 		
<p>6/12 12h</p>	<p>Estamos no refeitório. A M.B. começa a comer o prato principal, com a colher e com o garfo. Depois, diz-me: “Susana, ajuda-me... É assim?”. Primeiro, experimentamos com as minhas mãos em cima das suas. Depois, a M.B. coloca a comida no garfo sozinha e coloca-a na boca. Diz: “Susana, vês? Consegui!”.</p>	<p>A M.B. gosta de ser autónoma, podendo a cada dia superar-se, ter novas conquistas e perceber que pode chegar mais além. Ainda assim, sabe quando pedir ajuda, para que possamos mostrar-lhe como fazer e, posteriormente, consiga fazer sozinha. Este é um momento que demonstra mais uma conquista.</p>	<p>Interação entre pares (momento da refeição)</p>
<p>9/12 9h15</p>	<p>Estamos na sala de atividades. As crianças estão, maioritariamente na área dos jogos de chão. O Fr. começa a chorar, verbalizando: “Ela tirou-me a peça...”. Eu e a L. aguardamos um pouco, mas o Fr. começa a chorar com mais</p>	<p>Eu e a L. aguardámos, sem intervir, para deixarmos que as crianças interagissem por si. Depois, ainda que com a necessidade de intervir, a M.B. clarificou ao amigo aquilo que sentia, e explicou-</p>	<p>Interações sociais</p>

	<p>intensidade. Depois, a L. verbaliza: “Fr., não consegues resolver a chorar assim”. Rapidamente, a M.B. intervém: “nós precisamos das peças porque estamos a construir uma casa em conjunto. Eu não sei porque é que tu não queres construir uma casa connosco”. O Fr. continua a chorar, mesmo depois de o incentivarmos a conversar com a M.B. Vai com a educadora à casa-de-banho, lavar a cara e acalmar-se um pouco.</p>	<p>lhe o que achava bem que acontecesse. À tarde, referi este exemplo para uma outra situação que aconteceu no pátio, incentivando o Fr. a partilhar os brinquedos com o amigo.</p>	
<p>9/12 11h</p>	<p>Estou com o Fr., sentados na mesa da expressão plástica. Estamos a acabar de arrumar o seu portefólio. A Fi. dirige-se para junto de nós, com o registo que terminou de ilustrar. Olha para nós e, de seguida, vai buscar o seu portefólio. Depois, questiona-me: “Susana, podes ajudar-me a por isto aqui?”.</p>	<p>A Fi., ao perceber o que eu e o Fr. estávamos a fazer, também quis ter essa experiência, trazendo o registo que tinha terminado de fazer para arrumar no seu portefólio. Foi por sua própria iniciativa que identificou o local onde estava o portefólio, e a ação de arquivar o seu registo.</p>	<p>Interações sociais (iniciativa)</p>
<p>10/12 9h</p>	<p>Estamos na sala de atividades. A L. saiu com o Gu. Foram à casa de banho, para o Gu. se acalmar e poderem conversar. “Se o Gu. não fala com os amigos, tem de ir para outra sala”, disse o Si. A M.B. acrescenta: “E não pode destruir mais as coisas dos outros”.</p>	<p>Neste registo, é notória a participação do Si. e da M.B., tomando como referência as regras, não só da sala, mas da convivência entre todos.</p>	<p>Interações sociais (participação)</p>
<p>11/12 9h30</p>	<p>Estamos na sala de atividades. O V. e o Ra. dirigem-se até mim, dizendo: “eu quero mostrar isto aos amigos”, “eu também!”. O mapa das comunicações apenas tem mais um lugar. Sugiro: “algum de vocês quer mostrar depois, no pátio?”. Ambas as crianças acenam que não com a cabeça.</p>	<p>Esta interação surge no âmbito das comunicações que são realizadas no momento da manhã. Destaco, desde logo, o papel que o adulto de referência pode ter, em encaminhar as crianças, mas não lhe dar imediatamente a resposta perante</p>	<p>Comunicações</p>

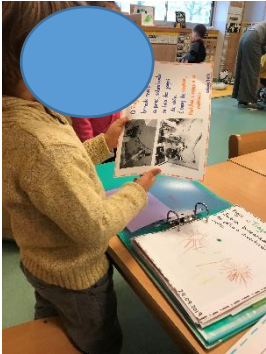
	<p>Refiro: “Bom, só há mais um lugar... acho que têm de conversar os dois e decidir”. Afasto-me um pouco e ouço a conversa das crianças. O V. diz ao Ra.: “Eu quero comunicar isto, podes mostrar o livro amanhã?”. O Ra. acena que sim. O V. vai buscar uma caneta e escreve o seu nome no mapa das comunicações.</p>	<p>uma situação. Neste caso, incentivei-as a conversar e, assim, puderam resolver entre si esta questão.</p>	
<p>12/12 9h30</p>	<p>Estamos sentados em roda. A L. tem consigo o pequeno envelope que contém a música de hoje. Pergunta: “Que número é este?”. Algumas crianças respondem “1” e outras “2”. O B. verbaliza: “21!”. A educadora esclarece: “O 21 também tem o 2 e o 1, é verdade. Mas é ao contrário. Este número é qual? É o 1 e o 2, que quando estão juntos, formam um novo número”. O B. verbaliza: “É o 12!”. A L. termina: “Muito bem, é o número 12. Vamos ver qual é a música de hoje”.</p>	<p>Através da identificação do dia do calendário, em associação à música do dia do calendário do advento, a educadora trabalhou o sentido de número e a matemática com as crianças, expondo a dúvida em grande grupo. Na rotina da sala de atividades, observo muito o trabalho das diferentes áreas de conteúdo de uma forma natural e integrada no dia-a-dia, tornando-se significativo para as crianças.</p>	<p>Matemática e sentido de número</p>
<p>12/12 11h20</p>	<p>Estamos sentados em roda, na sala de atividades. As crianças terminam de comer a fruta, enquanto a educadora questiona: “Alguém me disse que a aula de música do grupo azul não correu muito bem, e eu gostava de saber o que é que aconteceu”. O Si. colocou o dedo no ar e disse: “O Gu. portou-se mal na aula de música. Fez disparates”. O Fr. também colocou o dedo no ar. Diz: “E o Ro. correu na sala com ele”. A educadora questionou as crianças: “O grupo azul gostou que a aula de música fosse assim?”. As crianças respondem que não. Uma das crianças sugeriu que se</p>	<p>O final do momento da manhã foi aproveitado para falar sobre uma situação que tinha acontecido, sendo que a educadora transpôs para as crianças a resolução do problema (orientado por ela). Levou-as ao significado do que tinha sentido até então, chegando à conclusão do que queriam fazer para resolverem esse conflito.</p>	<p>Gestão de conflitos</p>

	escrevesse. A educadora questionou: “Então escrevemos onde?”. A M.B. diz: “No diário!”		
16/12 11h	Estamos na sala de atividades. Estou com o Da. e a Cl. a ilustrar o diário desta semana. As crianças desenham quatro meninos, sob a minha orientação. Depois, pintamos com aguarelas. O Da. pega no pincel para pintar o cabelo. Questiono-o: “De que cor é o cabelo?”. Ele responde: “Cor-de-rosa”. Refiro: “Cor-de-rosa? Eu não sei... Olha a cor do meu cabelo e da Cl.”. O Da. verbaliza: “Ah, é preto!”. Pinta o cabelo e, depois, questiono: “E os olhos, de que cor são?”. O Da. olha para mim e observa-se atentamente. Depois, diz: “Os teus olhos são pretos e os da Cl. também”. Pinta os olhos de preto.	Neste momento, o Da. mostrou-se muito atento à sugestão que lhe dei relativamente a olhar para os pares, de forma a identificar as cores com que iria pintar os elementos do seu desenho. Apenas após uma indicação, utilizou os restantes elementos reais como ponto de comparação para o seu desenho.	Interações sociais
16/12 11h30	Estamos sentados na roda, prontos a iniciar a avaliação do plano do dia. O G. está sentado ao meu lado, e verbaliza: “Susana, eu estou a ver um livro fora do sítio. Aquela história está mal”. Digo-lhe: “Podes ir arrumar G.”. O G. levanta-se e vai até à biblioteca. Arruma o livro no local correto. Depois, volta a sentar-se ao meu lado.	O G. é uma criança que gosta muito de comunicar, de dar opinião sobre o que se passa à sua volta e participar na vida do grupo. Neste caso, ao ver o livro arrumado de uma forma incorreta (identificando que a cor da etiqueta do livro não correspondia à da prateleira), sentiu necessidade de o verbalizar e arrumar, demonstrando capacidade de categorização e atenção aos detalhes.	Interações sociais (participação da criança)
17/12 9h30	É o momento da manhã. Estamos sentados em roda e o P. comunica sobre o seu carro da polícia. Diz que serve para por “terra, areia e para por o lixo”. O G. abana a cabeça, em sinal	Esta nota de campo dá conta da participação de várias crianças, tendo em conta as suas experiências de vida e relatos importantes. O G. discordou	Interações sociais (participação)

	negativo, enquanto o P. Comunica. Depois, a educadora questiona: “O G. estava a abanar a cabeça a dizer que não... Queres dizer alguma coisa G.?”. O G. verbaliza: “O carro da polícia serve para levar os malvados que roubam e os polícias dão as mãos e não é para eles saírem”. Depois de conversarmos, a educadora questiona: “O que é que fazemos para descobrir?”. O Si. levanta o dedo e diz: “Temos que mastigar”. A educadora clarifica: “Investigar?”. O Si. acena que sim com a cabeça.	daquilo que o P. dizia, e o Si. identificou esta discórdia como uma oportunidade para ir descobrir e investigar. Isto demonstra a curiosidade existente, a atitude investigativa, e a vontade de saber mais sobre o mundo em redor.	
20/12 9h40	Estamos sentados em roda, em cadeiras, para o momento do conselho. A educadora colocou a música de natal “Ping Pong, à procura de um Pinheiro”. Digo: “Eu não sei esta música toda, só o refrão...”. A M.B. verbaliza: “Esta está ali. Foi o Ti. que pintou”.	O comentário que verbalizei foi genuíno e sem nenhuma intencionalidade. No entanto, a M.B. revelou a sua atenção e pertença ao grupo, ao identificar aquilo que disse e ajudar-me a situar. Associou o facto de identificar a criança que pintou como facilitador para que eu me lembrasse.	Interações sociais (participação)
6/1/2020 9h10	A M.B. está na mesa dos jogos de mesa. Ouço-a a verbalizar: “Eu não sei de quem é este gancho que eu encontrei. Acho que é da I. Ela ainda não chegou. Vou guardar no cacifo dela”. Sai da sala e coloca o gancho no cacifo da I.	O momento descrito retrata uma situação de participação por parte da M.B., iniciada espontaneamente por si. o conteúdo do mesmo demonstra a pertença existente ao grupo, bem como o conhecimento dos pares e a relação existente entre todos.	Interações sociais (participação)
6/1/2020 9h20	Estou na mesa da expressão plástica, a fotografar o portefólio do Fr. A Fi. dirige-se a mim e questiona: “Já estiveste a por	O portefólio é um instrumento que se encontra perante o acesso de todos, para que possa ser consultado sempre que as crianças quiserem. A Fi., neste momento,	Interações sociais (participação)

	aqui folhas, não já?”, pegando no seu portfólio. Digo-lhe: “Não fui eu que pus Fi.”. Responde: “Acho que foi a S.”	quis reviver o seu portfólio por me ver a mexer no do Fr., chamando a minha atenção para o meu, e verificando se tinha mexido nele.	
7/1/2020 10h	É o momento da manhã. Terminámos de fazer a escolha pelas diferentes áreas. A M.B. verbaliza: “S., eu vou para a casinha! Eu depois vou arrumar as comidas todas no sítio certo está bem?”. A S. acena que sim com a cabeça. A M.B. vai para a área da casinha.	Na semana anterior, a M.B. tinha tido uma fita no seu cartão da escolha, indicando de que não poderia ir para a casinha, pois não tinha conseguido lá estar. O momento descrito retrata a forma como a situação foi interpretada por si, demonstrando responsabilidade e iniciativa, indicando à S. a atitude que ia ter nessa manhã.	Interações sociais (participação)
8/1/2020 9h10	Estamos na sala de atividades. As crianças brincam pelas diferentes áreas. Estou a recortar algumas fotografias do momento musical de ontem, enquanto a I. se junta a mim. Fica em silêncio durante algum tempo e, depois, dá-me um beijinho de bom-dia. Olha durante algum tempo em silêncio, para as fotografias que tenho em cima da bancada. Depois, questiono-a: “Lembras-te o que é que fizemos I.?”. A I. fica pensativa. Depois, responde: “Nós tocámos com isto. Estava a música do Vivaldi”.	Este momento demonstra, particularmente, a participação da I. de uma forma mais reservada, dando conta da sua especificidade. O olhar atento e identificativo daquilo que vivenciou no dia anterior foi marcante, e marcou-me a forma como o transmitiu a mim, na confiança que depositou para vir ter comigo e partilhar aquilo que viveu.	Interações sociais (participação)
10/1/2020 9h30	A educadora questiona quem é o responsável do dia. A M.B. e a Cl. dirigem-se até ao mapa do responsável do dia. Depois, a L. afirma: “Vejam quem está depois da Cr.”. A Cl. percorre o mapa com o dedo. Algumas crianças não estão. Depois, a Cl. verbaliza: “É o Du.!”. A educadora questiona: “Du.,	O momento retratado envolve duas ocasiões específicas: desde logo, a participação que as crianças têm na procura daquele que seria o responsável do dia e, posteriormente, a decisão do Du. em sê-lo, precisando do V. para o ajudar.	Interações sociais (participação)

	<p>queres ser o responsável?”. O Du. acena que sim com a cabeça. Depois, diz: “Com o V.”. Vai buscar o seu colete de responsável do dia.</p>		
<p>10/1/2020 10h50</p>	<p>Estamos na reunião do conselho. A L. diz que quer referir algo: “Eu gostei muito de ver o Du. a ser o responsável do dia... Ele está a conseguir dar a palavra e a estar no conselho... Pediu ajuda ao V. e hoje é responsável do dia... Afinal é bom ser não é?”. O Du. acena com a cabeça, sorrindo. Depois, a L. verbaliza: “Acho que o Du. merece uma salva de palmas não acham?”. Todos batem palmas.</p>	<p>O registo deste momento deveu-se ao papel que a educadora aqui teve de valorização de uma conquista do Du., partilhando-a com o grande grupo. Também são estes os momentos que criam e alimentam o sentimento de pertença ao grupo, e a entreajuda entre todos.</p>	<p>Interações sociais (promoção da participação)</p>
<p>13/1/2020 10h10</p>	<p>Estamos na sala de atividades. O G. acaba de ilustrar o diário comigo. Questiono-o: “G., vamos ver como é que ficou a ilustração. O que é que achas?”. O G. verbaliza: “Acho que está a ficar tudo muito bem”.</p>	<p>O momento demonstra a avaliação que o G. fez da ilustração que estávamos a realizar, sendo capaz, por sua iniciativa, de a verbalizar. Estes momentos de intervenções por parte das crianças mostram-se cada vez mais naturais e frequentes, como parte da rotina, à medida que o tempo vai passando.</p>	<p>Interações sociais (participação)</p>
<p>14/1/2020 10h20</p>	<p>Estamos na sala de atividades, na área dos jogos de mesa. Arrumamos os portefólios, revendo aquilo já vivenciámos. Enquanto mostro ao Ti. a fotografia na qual estava a brincar, questionando-o com quem o fazia, o Fr., que está a fazer um jogo de mesa diz: “Mostra Susana, eu quero ver com quem o Ti. está a brincar”.</p>	<p>O portefólio é utilizado como um instrumento individual de avaliação, numa avaliação direcionada para a aprendizagem. Ainda que com um carácter único, é partilhado pelas crianças nas conquistas atingidas e valorizadas. Este é um exemplo em que o Fr. passou a manhã comentando aquilo que visionava sobre os amigos, interrompendo a sua</p>	<p>Interações sociais (participação)</p>

	 <p data-bbox="539 703 1111 730">As crianças na arrumação e exploração do portefólio.</p>	<p data-bbox="1205 233 1693 293">brincadeira para recordar as conquistas dos outros.</p>	
<p data-bbox="286 866 409 963">15/1/2020 9h20</p>	<p data-bbox="472 794 1182 1018">Estamos na sala de atividades. A M.B. vai desenhar e pintar um violino com aguarelas, para terminarmos a colocação dos nomes das crianças que fizeram o projeto do Vivaldi. Enquanto tiro a cola quente do armário, diz-me: “Susana, eu vou buscar as aguarelas. E agora um copo com água e um pincel. Espera por mim”.</p>	<p data-bbox="1205 794 1693 994">O momento descrito decorre de uma evidente participação espontânea por parte da M.B. A verdade é que, nesta situação específica, apenas supervisionei o comportamento da M.B., e todo o material foi preparado pela mesma.</p>	<p data-bbox="1733 871 1899 970">Interações sociais (participação)</p>

ANEXO C
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À
COORDENADORA PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |

C.P – Coordenadora Pedagógica

E. – Estagiária

E. – Boa tarde! Queria começar por lhe agradecer deixar-me gravar esta entrevista pois, realmente, é muito mais fácil para posterior transcrição. Começo por lhe perguntar, relativamente à sua área profissional, como é que a mesma surgiu, qual é a sua formação, há quanto tempo é que está nesta instituição...

C.P. – Olá! A minha formação profissional é mesmo a educação de infância, tirei o curso de educação de infância. Já o tirei há 19 anos, e estou cá há 18 anos na instituição.

E. – Certo... Quando terminou o seu curso, quais foram as principais dificuldades que sentiu quando foi para a prática?

C.P. – Quando fui para o curso, não tinha muita ideia do que era o jardim-de-infância e a educação de infância, porque, primeiro, não andei no jardim-de-infância e, para mim, quando cheguei à prática, foi um deslumbramento. Eu perceber o envolvimento, a autonomia, aquilo que as crianças conseguiam desenvolver nesta idade... Depois, quando eu acabei o curso, a principal dificuldade foi encontrar instituições, ou escolas/jardins-de-infância, que me dessem a possibilidade de operacionalizar tudo aquilo que eu defendia, os meus princípios educativos. Não me identificava com o ensino, digamos assim, tradicional e, portanto, pretendia ter uma prática mais diferenciada. Consegui encontrar aqui condições para desenvolver a minha prática.

E. – E continua a fazer algumas formações ao longo do seu percurso?

C.P. – Fiz sempre muita formação, nunca deixei de a fazer. Quase logo depois de acabar o curso, liguei-me ao Movimento da Escola Moderna, que defende uma prática de formação auto-cooperada e portanto, desde aí, assisto aos sábados pedagógicos, já fiz parte de grupos cooperativos, vou a congressos... Há alguns anos atrás, fiz mais; agora não faço tanto, mas tento estar sempre em iniciativas e projetos locais, como o Crescer Melhor em C.. Acabo por não só aprender, mas trocar aspetos da prática com outras educadoras, noutros contextos.

E. – Relativamente à educação dos 0 aos 6 anos, qual é a importância que acha que o jardim-de-infância tem atualmente?

C.P. – Eu acho que o jardim-de-infância tem uma importância enorme, decisiva, sobretudo ao nível da socialização, na formação social e pessoal, na relação com os outros, na defesa daquilo que são os direitos humanos... De estimular as crianças e, de alguma maneira, abrir-lhes janelas, porque nesta altura, não se estão a preparar para a vida, estão a viver. Já têm muitas noções, muitas representações das coisas que vão acontecendo à sua volta, e é preciso pô-las em diálogo, em confronto as suas conceções com as dos outros. Por isso, acho que é fantástica.

E. – E para as famílias? Acha que consideram importante o jardim-de-infância?

C.P. – Eu acho que sim. Os jardins-de-infância surgiram para suprimir uma necessidade das famílias, para poderem trabalhar, isto durante a Revolução Industrial. Agora, continuam com essa função, de as crianças ficarem nalgum lado, mas os pais começam a valorizar imenso. Aqui, nós temos a sorte de termos famílias que valorizam, que dão muita atenção àquilo que as crianças vão fazendo e, portanto, acho que é muito importante. Pelo menos, eles perceberem que o jardim-de-infância não está a preparar as crianças para a escola, o jardim-de-infância é um espaço de vida, onde acontecem muitas coisas, onde as crianças têm a possibilidade de trabalhar umas com as outras, serem ouvidas, escutadas, de desenvolver os seus interesses... Os que já têm e aumentar para outros. Ampliar.

E. – Se pudesse definir, para si, o que é que é ser educadora de infância, o que diria?

C.P. – Para mim, ser educadora de infância... Eu acho que... Eu gosto muito de um autor que é o João dos Santos e que diz que o segredo do Homem é a sua própria infância. Eu acho que a educadora de infância é o encontrar com a minha infância, com aquilo que de melhor ela teve, e com aquilo que eu não quero que aconteça às crianças que estão comigo. É fazer parte de um grupo, é vir todos os dias entusiasmadíssima porque sei que vou fazer imensas coisas, que todos os dias me trazem coisas novas, é estar aberta, é pôr-me em causa... É desconstruir as minhas conceções de adulta que cresceu... É passar por determinados processos de relações com os outros e perceber que, às vezes, para além das

minhas concepções, há outros pontos de vista, porque é que nós vamos crescendo e vamos deixando esses olhares? Para mim, é um deslumbramento.

E. – Relativamente à educação pré-escolar, quais é que acha que são as alterações que poderiam ser feitas em Portugal? Quais são as maiores fragilidades que existem e precisavam de alteração?

C.P. – Tudo ao nível da concepção do que é a criança, como sujeito que aprende, criança cidadã e pessoa, que as Orientações Curriculares tão bem definem. É um bocadinho por aí, esse conceito. Portanto, a criança não está só para receber, o educador de infância não está para debitar saberes e conteúdos e, portanto, a esse nível, a educação de infância deixa de ser tão tradicional, ensinar a uma como se ensina a vinte e cinco, portanto, caminharmos cada vez mais numa pedagogia mais diferenciada, considerando que cada criança tem o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Eu acho que nós já temos os documentos, em termos de Ministério, de Governo, e que se estão a dar passos importantes, mas depois é preciso que as pessoas o compreendam, que aceitem, que estejam recetivas para mudar dentro das salas.

E. – Quanto à equipa que trabalha neste jardim-de-infância em específico, como é que considera que se desenvolve o trabalho e, a nível do trabalho em equipa, que importância lhe atribui?

C.P. – Eu li há pouco tempo que uma equipa não é um conjunto de pessoas que trabalham juntas, mas sim um conjunto de pessoas que confiam umas nas outras. E, realmente, isto espelha um bocadinho a nossa vivência. Para além de já termos laços já muito fortes umas com as outras, porque somos uma equipa coesa que já está junta há alguns anos, nós confiamos muito umas nas outras. Eu costumo dizer que eu não organizo enquanto Diretora Pedagógica, nós organizamo-nos. Todas nós temos diferenças, diferenciamo-nos em alguma área e as nossas diferenças completam-nos e nós ajudamo-nos muito; também somos uma equipa com excelentes auxiliares, são realmente muito trabalhadoras, muito envolvidas, e que compreendem o que estão a fazer. Aqui não passo tarefas para a auxiliar, elas compreendem e envolvem-se; são braços, são pernas, são pessoas que pensam connosco. As educadoras são pessoas em quem confio bastante, com muitas

capacidades, pessoas que gostam de pesquisar mais, de fazer mais formação... Eu acho que nós nos acrescentamos umas às outras.

E. – Por sua vez, esse trabalho de equipa é potenciado nas crianças...

C.P. – Sim... Eu acho que os processos são transversais. Nós não podemos defender uma educação baseada em princípios como a liberdade de expressão, como a democracia, como a livre escolha, como o respeito pelas diferenças, se depois não o fizermos enquanto profissionais. Nós não somos a pessoa e a educadora; neste momento, a pessoa e a educadora em mim diluem-se. E eu acho que a educadora me tem ajudado a ser melhor pessoa.

E. – Relativamente aqui, também, em relação ao jardim-de-infância, existe participação das famílias, eu também já pude observar, mas de que forma a mesma é promovida? Que mecanismos são acionados nesse sentido?

C.P. – Nós temos momentos em que as famílias são mesmo convidadas a vir cá, porque são dias que assinalamos, por exemplo, o aniversário da Instituição, a semana da escola, mas tentamos que, depois, a participação das famílias seja contextualizada. Portanto, a partir de um projeto que esteja a ser desenvolvido numa sala faz sentido convidar a família daquela criança ou porque os pais têm uma profissão relacionada com aquela área que estamos a investigar, ou porque também a família se disponibilizou e gostava muito de cá vir, e encontramos formas de que possam vir cá. Portanto, nós trabalhamos com as famílias neste aspeto. Temos vindo a refletir e temos deixado de fazer atividades como todos os meninos levarem uma folha para casa... Porque consideramos que isso não é a participação. A participação é até às vezes os pais entrarem na sala, verem uma coisa interessante e dizerem “olhem, sei alguma coisa sobre isto” ou “tenho um colega que sabe e pode vir cá falar para as crianças”, e é aí que vamos articulando. Vamos tentando sempre falar muito com as famílias e vamos conhecendo-as; na conversa do dia-a-dia, vamos percebendo que elas são mesmo um recurso, um recurso em muitas áreas.

E. – E sente que elas realmente estão presentes, ou ainda é um caminho, uma fragilidade que não conseguem colmatar?

C.P. – Elas estão presentes... Só não estão mais presentes porque também não conseguem, têm um horário de trabalho muito alargado. Por vezes, a criança chega muito cedo e não veem a educadora na manhã, também não veem ao final da tarde porque já saem muito tarde... Mas nós tentamos, e as nossas paredes vão comunicando muito daquilo que nós vamos fazendo, para que as famílias possam ver, envolverem-se, entrarem... Acho que não é por não quererem, mas porque a vida do dia-a-dia é muito agitada e não há tempo.

E. – De forma também a perceber esta parte, no domínio jurídico-legal, de que forma a instituição se contextualiza?

C.P. – Portanto, temos uma Direção, são duas instituições associadas e há uma Direção em cada instituição, e depois há os órgãos sociais, os órgãos financeiros... Há uma organização. E nesta estão os sócios da instituição, são pessoas que foram os fundadores e outras que têm vindo a ser convidadas. A Direção reúne os vários órgãos para tomada de decisões.

E. – Certo... Acaba por ser um modelo de decisão mais democrático, correto? Porque ouve a opinião...

C.P. – Sim, sim, temos reuniões de assembleia de sócios. E aí são tomadas algumas decisões mais de gestão. E depois temos outras reuniões de conselhos de escolas, em que articulamos com os professores de primeiro ciclo, com as educadoras de outras valências; temos as reuniões de equipa, as reuniões de educadoras, que este ano também estamos a fazê-las em articulação com a creche. A ideia é sempre nos irmos acrescentando uns aos outros e refletindo em conjunto.

E. – Muito bem. Não sei se tem alguma questão ou gostaria de expor algo que não tenha perguntado...

C.P. – Não (risos)... Só dizer que a prática pedagógica é um tempo de exceção, que nos dá muita possibilidade de vermos aquilo que estudamos na ESSE; depois, percebemos o que é a prática e que esta profissão tem realmente um poder enorme, sobretudo... Quando acabamos o curso, pensamos o que sabemos fazer, o que não sabemos fazer, que vamos levar as crianças a fazer isto... É muito a questão da ética, nós sermos pessoas com coluna

vertebral com valores, termos sempre o respeito pela criança, para depois, também... Quer queiramos, quer não, somos também modelos para eles e acabamos por também sermos uma grande referência. E se tivermos sempre atitudes mais corretas e se formos refletindo naquelas que poderão não ter sido tão boas como queremos, acho que conseguimos sempre melhorar. É uma profissão que nunca está acabada, estamos sempre a tentar encontrar o melhor de nós que ainda há-de vir. Eu tive a sorte de a minha prática ter tido educadoras de exceção, pessoas que me levaram, que me tiraram muitas vezes da minha zona de conforto, que me levaram muito a refletir sobre a prática, e hoje ainda são os meus modelos.

Tudo o que fizemos de muito bom, eu acredito que as sementes ficam lá. Muitas vezes nos dizem “Ah, depois os meninos vão para o primeiro ciclo e é totalmente diferente”. Mas as sementes da participação, sobretudo do envolvimento, porque acho que aquilo que pode fazer a diferença nas crianças de hoje que vão ser adultos amanhã é envolverem-se nas causas sociais, envolverem-se nos problemas da sociedade... Depois, claro, alguns vão ser melhores numa área, outros vão ser melhores noutras. Mas é não serem passivos, a capacidade de pensar, de intuir, de sentir, de se colocarem no papel do outro... A educação para a tolerância, pois cada vez vemos mais grupos extremistas... O educador também tem que estar muito atento às questões que se vão passando no mundo, não fazer da sua salinha um ninho... É um ninho, sem dúvida, a sala do jardim-de-infância é um ninho, mas é um ninho que quer por os passarinhos a voar e depois é decisão do educador de voar com eles e deixá-los voar. Eu sou apaixonada por aquilo que faço, e esta profissão foi descoberta um bocadinho por acaso, sinto que a vida me deu aqui uma oportunidade de me realizar.

E. – De facto, tive a oportunidade de estar na sua sala no Dia da Alimentação, em que fizemos as pizzas, e realmente é uma riqueza... Um ambiente muito rico, mesmo.

C. P. - Obrigada. Que depois nunca percas o interesse de aprender e saber mais e ver nos outros. Cada vez observo as crianças e percebo que os processos que se passam com elas de aprendizagem são os mesmos que se passam connosco. Ver numa colega, refletir, ver que realmente podia ter feito assim e não fiz e eu posso melhorar isto... Tentar que as

coisas sejam consistentes, congruentes com a prática e com os valores que defendemos, e pensar.

E. – Muito obrigada!

C.P.- Obrigada eu!

ANEXO D

**Transcrição da Entrevista à
Educadora Cooperante**

| ' ' | | ' ' |

E. – Estagiária

E.C. – Educadora Cooperante

E. - Boa tarde Educadora L.! Desde já, muito obrigada pelo tempo dispensado na realização desta entrevista. Gostaria de lhe transmitir que todas as informações aqui conversadas são de âmbito confidencial e, posteriormente, a transcrição da entrevista ser-lhe-á devolvida. O objetivo da mesma é conhecer um pouco melhor o seu percurso, bem como os seus princípios, valores e conceções que sustentam a prática que observo diariamente. Gostava de começar por lhe perguntar, relativamente à sua formação profissional... Porque caminho enveredou, qual foi o curso que tirou?

E.C. – Sim. Então, eu fiz a Licenciatura em Educação de Infância no Instituto Piaget de Almada, já há alguns, acabei em 2003. Depois, mais tarde, fiz o Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores no ISCTE.

E. – Há quanto tempo é que exerce funções enquanto educadora de infância?

E.C. – Há 14 anos, mas no meio houve 2 anos em que estive como Animadora Social na Componente de Apoio à Família, que antigamente se chamava CAF, o prolongamento dos jardins-de-infância públicos.

E. – Quando terminou o seu curso e começou a trabalhar como educadora, quais foram as principais dificuldades que sentiu?

E.C. – Olha, as principais dificuldades que eu achei que ia sentir depois acabaram por não ser bem essas. Eu, no início, achei que ia ter muita dificuldade em gerir o grande grupo, também em arranjar atividades criativas e que eu achasse que fossem inovadoras para o grupo; só que, na realidade, comecei a trabalhar na creche, com um grupo muito pequenino. O meu primeiro grupo tinha nove meninas e, portanto, era muito pequenino, a parte de gestão do grande grupo não se punha muito; punha-se, depois, a organização em determinadas rotinas quando estava só uma pessoa. Aí, sentia algumas dificuldades principalmente no início; por serem meninos pequeninos de creche fazia-me sentir que em alguns cuidados eu não tinha ainda a experiência e o saber necessário e, por isso, recorri também muito às minhas colegas de trabalho na altura, com mais experiência, que

me ajudaram nessa área... Algumas coisas muito práticas, pois, com bebês de um ano, às vezes é preciso saber... E achei que não me sentia assim tão à vontade. E, depois, achei também que ia ter alguma dificuldade com as famílias, no sentido de eu ser muito novinha, e de elas poderem por em causa a experiência e, de alguma forma, sentirem-se inseguras, por eu não ter muita experiência, por ter um ar assim muito novinho. Na realidade, isso acabou por não ser uma dificuldade, porque depois correu muito bem desde o início. A relação com as famílias, pelo menos com as famílias que me conheciam bem, do meu grupo de crianças. Havia famílias de outras salas da escola que diziam “Ah, naquela sala nem há uma educadora”, porque achavam que eu não tinha idade, mas porque também não me conheciam. Na verdade, com o meu grupo nunca tive grandes dificuldades nesse sentido.

E. – Relativamente ao trabalho em creche que mencionou, de que forma é que sente que a ajudou, que a influenciou para a educadora que é agora, em jardim-de-infância?

E.C. – Eu considero que todas as pessoas deviam passar pelas diferentes valências, e acho que foi bom para mim começar em creche. Também temos outra noção do desenvolvimento, não é? Estive com meninos desde um ano até, depois, neste caso, aos seis, e acho que é uma grande mais valia nós termos esta noção do desenvolvimento da criança, mesmo depois na prática. Percebermos o percurso que ela já fez até aqui e, agora, o que vai continuar a fazer. Acho que foi muito importante, se bem que no início eu queria, sempre quis, experimentar todas as idades.

E. – A L. continua a fazer formações e cursos, apesar de já ter realizado a sua formação inicial?

E.C. – Sim.

E. – E considera importante receber estagiárias?

E.C. – Sim. Eu acho que sim. Já te tinha dito, a ti e à tua professora, que é sempre uma mais valia. É uma partilha importante para todos, para a estagiária, para a educadora que recebe, e para o grupo de crianças, é uma grande riqueza. Às vezes, saem momentos muito ricos desta partilha que existe, porque vocês trazem novos saberes, trazem algumas

interrogações, boas também para a reflexão na prática, depois. E eu acho que é muito importante.

E. – Certo. Quanto ao jardim-de-infância, e à educação dos 0 aos 6 anos, qual é a sua opinião sobre o jardim-de-infância, não só para as crianças, mas também para as famílias?

E.C. – Eu considero que é de extrema importância. Para as crianças, porque têm aqui uma oportunidade, sobretudo a nível social, de trocas e interações que, noutras meios, muitas vezes não têm. No seio da família, principalmente, porque é o que acontecia mais há umas gerações atrás. Ou melhor, há algumas gerações até acontecia porque as famílias eram grandes e havia esta partilha, mas hoje em dia isso não se verifica, e nós vemos que as crianças que ficam com os avós até mais tarde depois, quando integram o jardim-de-infância muito tarde, têm aqui algumas, não lhe vamos chamar lacunas, mas têm aqui a nível social algumas questões que não foram tão desenvolvidas, e precisam de aprender mais tarde a desenvolvê-las. Às vezes, nem tanto a nível de conteúdos, de saberes, mas mais exatamente a nível social. E, como sabemos, nesta idade, as interações sociais são uma grande base da aprendizagem de tudo.

E. – Relativamente ao jardim-de-infância, quais é que considera que poderiam ser as alterações que gostava de ver implementadas, em que sente mais fragilidades?

E.C. – Eu acho que já se fez muito, e agora saíram as novas Orientações Curriculares que eu acho que já estão muito diferentes e abordam novas questões, e têm princípios muito interessantes e, portanto, penso que temos evoluído muito, no contexto da educação pré-escolar. Penso que há uma coisa que ainda poderia ser revista, a nível de legislação por exemplo. A legislação poderia ser mais clara num ponto que é o rácio adulto/criança, na minha opinião. Se, num jardim-de-infância público acontece, na maioria do tempo, estarem pelo menos duas pessoas com o grupo, no jardim-de-infância particular e nas IPSS isso nem sempre é possível, porque os horários são mais alargados e, portanto, é insustentável. Temos sempre dois adultos por sala, mas acontece haverem alturas do dia em que está só um. E, na minha opinião, com determinadas idades e em determinados grupos e, sobretudo, em alguns momentos, é um bocadinho exigente para uma pessoa estar sozinha com o grupo, e torna-se um fator, às vezes, de ansiedade e stress, que acaba

por não ser muito bom. Não acontece sempre, mas em algumas alturas acontece e acho que a lei, aí, devia mudar, no sentido de poderem estar sempre dois adultos ou, pelo menos, na maioria do tempo.

E. – Agora, passando para a equipa de jardim-de-infância, de que forma é que a L. vê o trabalho de equipa que existe, não só entre os dois profissionais que existem na sala, mas, também, entre toda a equipa geral?

E.C. – Penso que existe um bom ambiente de trabalho, e um grande trabalho de equipa. Apesar de termos sempre muita coisa para fazer, muitas atividades, é uma equipa muito dinâmica, muito coesa, e acho que estão muito atentos aos outros. Nós temos muita abertura para, sempre que necessitamos de ajuda, ir pedir, e também trabalhamos muito em cooperação. Portanto, acho que isso é muito bom.

E. – Focando-nos nas famílias, tenho perceção, através da sala, da forma como as famílias estão envolvidas. Ainda assim, o que é que a L. sente que faz para potenciar este envolvimento, não sendo igual para todas?

E.C. – De uma forma geral, tentamos que seja uma comunicação eficiente, e isso faz-se diariamente, nos momentos de chegada, e quando as crianças vão embora. Depois, também tentamos envolvê-las de outras formas, e aí tendo as crianças como veículo de ligação. Que eles consigam perceber o que está a acontecer na sala, e valorizamos sempre o que as crianças trazem que, neste caso, são muitas vezes as famílias que impulsionam. Como tu viste, quando o G. foi de fim-de-semana, trouxe imensas coisas, imensos elementos da natureza para partilhar com o grupo, e depois também damos feedback: o que é que fizemos com aquilo. Eles também percebem, no dia-a-dia, pelas coisas que são expostas, pelas produções das crianças, pelos registos, que tudo o que vem depois também tem importância para o grupo, para a sala, para o que é desenvolvido. E eu acho que isto é uma partilha muito importante, eles sentirem que podem fazer parte. Por outro lado, muitas vezes também convidamos as famílias a vir. Por exemplo, ajudar na horta, já aconteceu noutros anos os avós virem ajudar na horta, que são sempre os que estão mais disponíveis para isso. Ou, ajudar no dia da alimentação, porque vamos fazer um doce, ou uma compota... Depois, também temos durante o ano algumas atividades muito

específicas já a nível institucional. Por exemplo, agora em novembro temos o aniversário da escola, e temos uma semana aberta às famílias, e elas podem vir ver a rotina das salas, a dinâmica do modelo de escolha e etc.; depois também temos, mais para a frente, uma estafeta de aniversário da instituição em março; temos, depois, o dia da família em maio... Portanto, há algumas iniciativas a nível institucional, mas eles sabem que podem vir, de acordo com os projetos que estão a ser desenvolvidos e com o que está a acontecer nas salas e, muitas vezes, também os chamamos a intervir. Ou um pai médico, porque estamos a falar sobre um projeto a nível do sistema digestivo... Há muitas oportunidades que tentamos criar para que eles também se sintam envolvidos, e para que enriqueçam, também, a prática, e que a tornem mais significativa.

E. – Relativamente à criança, como é que a L. define “criança”?

E.C. – Eu acho que, cada vez mais a criança é, se falarmos aqui a nível profissional, um ser com direitos e liberdades, e o agente do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Cada vez mais, acho que isso faz sentido e é verdade nos nossos jardins-de-infância. Desde sempre, mesmo na creche, também. É um ser com iniciativa, com direito à participação.

E. – O grupo de crianças com o qual desenvolve a sua prática... Se tivesse de o caracterizar, o que é que diria?

E. C. – São crianças alegres, na sua maioria extrovertidas e com muita iniciativa, participativas e muito interessadas. Envolvidas em tudo o que acontece; apesar de termos começado há pouco tempo, sinto essa envolvência do grupo, e tudo o que fazemos torna-se significativo, porque eles também fazem questão de mostrar às famílias... Tu viste hoje, quando a professora de música chegou, eles foram logo mostrar... É verdade que também já tínhamos falado nisso, mas eu acho que se lembrariam na mesma, porque no próprio dia eles mostraram a toda a gente. Portanto, eu acho que eles são muito entusiastas.

E. – Tomando como enfoque a sua prática, quais são os princípios que a orientam?

E.C. – Primeiro, a criança como agente da sua própria aprendizagem; depois, a liberdade de escolha e o direito à participação das crianças, a cooperação e, sobretudo, a interação social como forma de aprendizagem.

E. – Centrando-nos no ambiente educativo, quais foram as prioridades que a L. considerou quando organizou a sala?

E.C. – As áreas de atividade não foram colocadas com as crianças, já estavam no ano anterior. Eram aquelas áreas, naqueles sítios, por uma questão de dinâmica e percebemos que eram os melhores locais. Já tivemos outras disposições, noutra ano que eu estive naquela sala, mas achámos que aquela seria a que funcionava melhor. Depois, muitas vezes, enriquecemos algumas áreas com diferentes materiais, e aí já com eles. O que fazemos mais com o grupo, na parte da organização do ambiente educativo, é a parte da construção de alguns instrumentos, como a agenda semanal, a tabela do responsável do dia... Isso tudo é introduzido com o grupo, também para eles se irem apropriando dos instrumentos, perceber para que é que servem e serem capazes de os utilizar de forma cada vez mais autónoma.

E. – E nos diferentes momentos da rotina, como é que a L. organiza o grupo? Como é que prioriza os momentos serem em pequeno grupo, ou em grande grupo, ou individuais?

E. C. – De uma forma geral, nós aqui defendemos a livre escolha e, logo aí, priorizamos muitas vezes o pequeno grupo e, portanto, nas atividades orientadas, fazemo-las mais vezes em pequeno grupo. Claro que depois há alguns registos que fazemos de forma individual, registos de atividades que aconteceram, às vezes em grande grupo, fazemos um registo mais individualizado, também para perceber algumas capacidades e podermos ajudar de forma mais individual a aquisição de algumas competências. Mas tentamos priorizar muito o pequeno grupo, porque achamos que é importante a partilha, a troca e a cooperação entre pares. Aqui na nossa sala têm todos a mesma idade, mas quando eles têm idades diferentes, isso ainda assume uma importância maior, porque são pares com competências diferentes que estão a ajudar-se mutuamente e, aí, autonomamente eles conseguem desenvolver outro tipo de capacidades com a ajuda dos pares. Aqui, muitas vezes, tem de ser o adulto a dar esse tipo de suporte... Mas nem sempre, porque mesmo

nestas crianças com idades tão próximas, às vezes nós já verificamos que algumas percebem que o outro tem ali alguma dificuldade ou está a ainda a aprender a fazer determinada coisa, e tu já viste que eles tentam ajudar-se mutuamente. Portanto, nós tentamos promover muito isso no grupo: a interajuda, a cooperação e, por isso, privilegiamos muitas vezes o pequeno grupo. Por outro lado, há momentos em que também priorizamos o grande grupo... Tu vês, nos momentos de planificação, de avaliação, de comunicação, para que todos esses momentos contribuam para a aprendizagem de todos. Para que cada um possa contribuir para a aprendizagem do grupo. Na minha prática, acho que todos os momentos são importantes. A nível individual, de pequeno grupo e de grande grupo. Tento balançar e equilibrar os três mas, claro... Acho que em pequeno grupo, e nas áreas eles fazem isso naturalmente, pois estão sempre em pequeno grupo, é quando eles aprendem mais.

E. – As últimas questões são direcionadas à observação e, depois, à planificação... Como é que a L. planifica o seu trabalho com o grupo?

E.C. – Bom... Então, eu tenho alguns instrumentos de planificação próprios. Existe um plano anual de atividades da valência, da instituição, que tem algumas atividades que sabemos que vão acontecer, como o aniversário da instituição, ou o Natal... Mas é uma coisa muito geral. Depois, existem planificações trimestrais, e aí é a educadora que faz, sou eu que faço. Temos os objetivos e as competências que queremos desenvolver nas crianças e as atividades que já sabemos que vamos fazer, pois todos os dias surgem coisas novas. As planificações semanais têm as nossas intenções e, depois, o que fizemos na prática, em baixo, porque às vezes acontece fazermos tudo, outras vezes acontece não fazermos e fazemos outras coisas; outras vezes, fizemos tudo e acrescentámos outras coisas... Portanto, também temos essa relação. Diariamente, com o grupo, fazemos o plano do dia, e essa é a planificação com o grupo. Além do plano do dia, temos também o diário, que nos ajuda muito nessa planificação.

E. – A avaliação das crianças, eu percebo que é muito mais formativa... Como é que é realizada?

E.C. – É, sobretudo, uma avaliação para a aprendizagem e, não tanto, da aprendizagem, voltada para novas aquisições e novas aprendizagens. É realizada muito através da observação e do registo, muitas vezes usamos a fotografia também para registar alguns momentos, porque depois é importante para termos algumas evidências nos portefólios deles; e a nível individual, fazemos muito este tipo de observação ou registo, e depois fazemos o registo com eles; outras vezes, é o educador... São situações que aconteceram e, por isso, eu relato e depois comento e colocamos no portefólio. Eles têm sempre acesso porque é um instrumento que eles usam, arrumam e organizam. A parte da observação é muito importante... Outro tipo de observação é feita com o grupo... Como tu vês, no plano do dia, nós tentamos perceber o que é que foi feito, o que é que não foi feito e o porquê de não ter sido feito... Apela, também, um bocadinho ao sentido de responsabilidade de eles se irem comprometendo gradualmente com aquilo a que se propõem, pois eles têm três, estão a fazer quatro alguns, mas já conseguem fazer esse tipo de trabalho e ter esse tipo de consciência. Quando fazemos o conselho, à sexta-feira, também vemos sempre o que é que tínhamos combinado e o que é que fizemos, e acho que esses são os principais instrumentos. Depois, o portefólio, a nível individual, é um grande instrumento de avaliação para cada um. E eles conseguem ter a perceção desse tipo de aprendizagens através do portefólio. Nós, a meio do ano, mais ou menos em Abril, quando mostramos os portefólios às famílias, fazemos quase sempre a questão: “Então, o que é que achas que já aprendeste?”, e eles folheiam o portefólio e são capazes de, mesmo, aos três anos, dizer “eu já sei fazer isto”, “eu não sabia fazer isto e agora já sei”, porque está lá tudo muito documentado.

E. – Certo... Agora, queria perguntar-lhe só se a L. tem alguma questão, ou se gostava de abordar algum tópico que eu não tenha mencionado...

E.C. – Olha, eu queria saber se estás a gostar do estágio?

E. – Estou, muito!

E.C. – Se está a corresponder às tuas expectativas?

E. – Sim, estou a gostar muito!

E. C. – Sobre o que tu gostavas mais de abordar, ou de explorar...

E. – Eu estou muito entusiasmada para fazer agora, com eles, o projeto do Vivaldi. Era isto que lhe estava a dizer no outro dia... Sinto que a minha dificuldade é em operacionalizar. Porque posso ter tudo aqui dentro, tudo pensado de forma crítica e até fundamentado e, depois, na prática, eu tenho medo de errar, de fazer mal... Não quero estragar nada com esse medo! Mas estou a gostar muito, e tenho a sorte de ser uma continuação do que já tinha aprendido antes... De estar a fazer um percurso que me sinto em evolução, e acho que isso é bom, não é? E pronto, tento dar o meu melhor todos os dias! Estou a gostar muito... Venho todos os dias para aqui com vontade e acho que isso é o mais importante, não é?

Muito obrigada!

ANEXO E
Roteiro Ético Aprofundado
| ' ' | | ' ' |

Roteiro Ético Aprofundado

Princípios éticos e deontológicos na
investigação com crianças (Tomás, 2011)

Prática Profissional Supervisionada II
(Dados)

Princípios para uma Ética Profissional
(APEI, 2012)

<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p><i>“Com base na vivência, observações e reflexões que tenho vindo a fazer, este tema parece-me de grande pertinência para o grupo em questão. Penso que a participação das crianças será, então, a questão sobre a qual me vou centrar para desenvolver a minha atitude investigativa. Neste sentido, escolho deixar em aberto a seguinte questão, colocada por Tomás (2007), e que me deixou a pensar ao longo desta semana, após a leitura que realizei. Penso que poderei voltar a ela posteriormente, no momento em que me surgir a sua possível resposta... Ou não.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>No momento que perceber que ainda não existe resposta.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Até que ponto a sociedade adulta está preparada para considerar a criança como possuidora efectiva de direitos?” (Tomás, 2007, p. 49).”</i></p> <p style="text-align: center;">(Reflexão Semanal 29 de Novembro – Participação das Crianças)</p>	<p>“Competência - enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução”;</p> <p>“Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correcta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita”;</p> <p>“Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”;</p>
---------------------------------	--	--

	<p>Relativamente aos objetivos para a investigação, é importante focar que o tema das metodologias participativas foi já abordado na Prática Profissional Supervisionada I, em creche. Neste seguimento, pretendeu-se trazer este tema novamente para maior aprofundamento, para ser vivenciado e trazido para discussão crítica e fundamentada, com o intuito de continuar, sempre, em aprendizagem, na construção de um conhecimento comum. Propuseram-se, assim, os seguintes objetivos de investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que forma as crianças participam na rotina da sala de atividades; • Compreender a visão que a equipa educativa tem da criança, como “ser com competência e atividade” (Formosinho & Formosinho, 2013, p.15); • Identificar as estratégias potenciadoras da participação da criança, na sala de referência; • Compreender como é que a participação da criança contribui para a tomada de consciência de si própria. 	
2. Custos e benefícios	<p>Nos primeiros dias de estágio na sala de referência, as crianças notaram-me como um elemento novo, exterior à rotina que estavam habituadas. Convoco a Nota de Campo nº 1, do dia 7 de Outubro de 2019:</p> <p><i>É o momento da manhã. As crianças estão sentadas em roda, juntamente com a L. e a com a S. Chego à sala e, depois de breves apresentações, junto-me à roda. A</i></p>	<p>No Compromisso para com as Crianças, “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” é, também, garantir que estão envolvidas no seu ambiente educativo e na envolvência do mesmo. A conversa prévia tida antes de eu</p>

	<p><i>educadora conta às crianças: “você sabem quem é esta menina crescida? Alguém sabe?”. As crianças mantêm-se em silêncio. Depois, a L. e a S. intervêm: “Eu acho que se chama Susana!”. As crianças começam a repetir o meu nome e a falar entre si. Depois, apresentam-se por incentivo da L. e da S. A L. conclui: “A Susana vai ficar connosco durante muito tempo e vai brincar muito com todos”.</i></p> <p><i>As crianças olham para mim curiosas.</i></p> <p>Esta nota de campo dá conta do momento de chegada, no primeiro dia. As crianças foram envolvidas neste novo ciclo que começava sendo que fui apresentada e tomada como parte da rotina. É importante lembrar que cheguei à sala de atividades, nesta Prática Profissional Supervisionada II, num momento de adaptação para todos. Há bem pouco tempo, tinha começado um novo ano para a equipa educativa, bem como para as crianças e as famílias.</p> <p>Esta conversa preparou as crianças para a minha presença prolongada, e aquilo que poderia ser um “custo”, no sentido de ser um elemento estranho, facilmente foi encarado como um benefício, integrada de forma natural na equipa educativa.</p>	<p>chegar é um exemplo de um interesse da criança que foi garantido.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Este princípio foi tido em conta desde o primeiro momento em que entrei na instituição, de forma particular no jardim-de-infância, e fui apresentada a toda a equipa educativa. Desde logo, considero que na sala de referência o trabalho entre a equipa educativa é colaborativo, e aproveitei muito esta característica para expor todas as minhas dúvidas e questões à educadora cooperante e à auxiliar S. Em conversa com as mesmas, combinei que as crianças seriam identificadas apenas com</p>	<p>Considero o sigilo profissional e o respeito pela criança, pelos profissionais e pela instituição, bem como pela privacidade de todos eles da máxima importância, uma vez que o Compromisso para com as crianças, presente na Carta de Princípios para uma</p>

	<p>a primeira/segunda letra do seu nome e, no caso de haver repetições, utilizaria a primeira letra do apelido, para as diferenciar. Quanto ao registo fotográfico, o mesmo foi permitido, desde que as caras das crianças estivessem tapadas ou desfocadas.</p>	<p>Ética Profissional faz referência a: “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>O tema escolhido para investigação dá conta da participação das crianças, e do meu interesse em compreender como é que, de facto, a criança pode participar, numa sala de jardim-de-infância, e de que forma a equipa educativa a percebe e promove a sua participação. Neste caso, pareceu-nos adequado envolver todas as crianças, até pelo tipo de investigação a realizar: um estudo de caso.</p> <p>Na rotina diária, o que se verifica é que todas as crianças participam, seja de forma coletiva ou individual, e por incentivo do adulto, ou por sua própria iniciativa. A não-participação é considerada, também, uma forma de participação.</p> <p>Note-se a seguinte nota de campo, que é um exemplo que retrata a participação existente, promovida pelo adulto e realizada, por iniciativa, pela criança:</p> <p><i>Estamos na sala de atividades. As crianças encontram-se dispersas por algumas áreas. A M.B. dirige-se a mim e à educadora, entregando o desenho que realizou: “Já acabei!”. A educadora alerta-a: “Olha M.B., escreve o teu nome para depois guardarmos para colocarmos no teu portefólio”. A M.B. responde prontamente: “Eu já escrevi aqui, olha!”.</i></p>	<p>Na referência ao compromisso com as crianças:</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”;</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</p> <p>Ao reconhecer cada uma das crianças individualmente e integrados no grupo, compreendo que respeitá-las, neste caso específico, implica envolvê-las naquilo que desejarem participar. Esta investigação centrou-se num estudo do que já era praticado anteriormente à minha chegada, contribuindo com propostas pedagógicas baseadas no</p>

	<p><i>(Nota de campo nº 50, 30 de Outubro, 9h10)</i></p>	<p>conhecimento que fui adquirindo do grupo de crianças. Antes de cada proposta, questioneei sempre: “Quem quer participar?”.</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>O fundamento para a realização desta investigação centra-se, desde logo, na sua adequação ao contexto no qual vivencio a Prática Profissional Supervisionada II. As pedagogias participativas são fundamentais para o cumprimento daquilo que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar indicam como orientação:</p> <p><i>este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 4)</i></p> <p>Retomando a Reflexão Semanal de dia 29 de Novembro de 2019,</p> <p><i>Desta forma, dando ênfase ao tema em específico no jardim-de-infância, compreende-se que as metodologias participativas são uma forma de garantir esta participação da criança, colocando-a no centro da prática pedagógica e, por sua vez, partindo dela e daquilo que já sabe para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, que são, como sabemos, indissociáveis. Cardoso (2010), citado por Ventura & Simões (2015), refere que “as pedagogias participativas enfatizam os</i></p>	<p>Ao referir o compromisso para com as crianças:</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.”</p> <p>É com base no conhecimento do contexto que proponho a investigação sobre as metodologias participativas em jardim-de-infância, nomeadamente na sala de transição.</p>

	<p><i>processos de observação e de escuta da criança pelo educador e é um “proporcionador de ocasiões”” (p. 293).</i></p> <p>Realizar um estudo de caso sobre este tema, e de que forma as metodologias participativas existem em jardim-de-infância é, desde logo, potencial por dois motivos: é uma realidade que pode ser vivenciada no meu quotidiano e, como sabemos, tão pouco existente nos contextos de educação de infância; depois, é significativo para mim, para o que acredito e para o que vivo diariamente, tendo excelentes profissionais que me podem ensinar tanto, todos os dias.</p>	
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Escolhido o tema geral da investigação com a participação das crianças, compreendi com o apoio da Professora Orientadora que o mesmo deveria ser afinado, e os objetivos da investigação deveriam, também eles, contemplar as questões que queria ver respondidas. De facto, quis estudar e compreender em profundidade o que estava por trás da prática que assistia e na qual me vi em constante aprendizagem. Assim, escolhi fazer um estudo de caso, que se centrasse na forma como a participação da criança é promovida pela equipa educativa, qual é a imagem que a mesma tem da criança e, por sua vez, como é que a criança é envolvida neste processo. Ao retomar a apresentação da investigação:</p> <p><i>Com base na passada Prática Profissional Supervisionada I, o tema das metodologias participativas tem vindo a suscitar-me interesse desde o momento em que contactei com esta realidade. Poder presenciá-la e vivenciá-la, agora, num outro contexto, como que numa continuação temporal, possibilita ter uma visão</i></p>	<p>Com base nos princípios referidos:</p> <p>“A Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução”.</p> <p>A forma como a investigação é apresentada pretende contribuir para a construção de um saber, com base num suporte de teoria e prática sustentados, em constante readaptação e construção.</p>

	<p><i>abrangente sobre o tema, começando na creche e continuando, agora, em jardim-de-infância.</i></p> <p>Relativamente ao estudo de caso, Doodley (2002), citado por Meirinhos & Osório (2010), refere que neste tipo de investigação,</p> <p><i>investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno.</i></p> <p><i>(p.52)</i></p> <p>Neste sentido, o estudo de caso mostra-se adequado, uma vez que o objetivo é observar e analisar uma prática que considero única e particular, pretendendo mostrar o conhecimento que obtenho da mesma em profundidade.</p> <p>A abordagem metodológica a seguir centrou-se, predominantemente, na sua componente qualitativa, com as seguintes técnicas de recolhas de dados: observação direta e indireta, através da análise documental e inquérito (enfoque na entrevista semiestruturada).</p>	
7.Assentimento/Consentimento informado	A recolha de informação sobre o portefólio da criança só se iniciou depois de ter o assentimento da criança, após uma conversa simples com a mesma. Também conversei com a mãe e, através da educadora cooperante como intermediária, entreguei-lhe o consentimento informado, presente em anexo. Penso que é	Com base no referido compromisso com as crianças:

	<p>importante referir que, apesar de o portefólio do Fr. ser o apresentado para esta investigação, a minha participação com as outras crianças também aconteceu, acompanhando-as nestes momentos e com este instrumento. Isto permitiu-me ter exemplos variados de conquistas diferentes, de caminhos diferentes, e da forma como as crianças tomam consciência do seu processo de desenvolvimento e crescimento.</p> <p>Existiram outros momentos em que o assentimento informado foi tido em conta. Momentos registados fotograficamente para posterior registo em notas de campo tiveram em conta a autorização das crianças. De facto, elas gostam de ver o seu trabalho reconhecido e poder “vê-lo de fora”.</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”;</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</p> <p>No compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”.</p> <p>O consentimento dado pela mãe do Fr. e o assentimento que o Fr. me deu foram essenciais nesta investigação. Só assim me faz sentido, respeitando a privacidade e o desejo que ambas demonstraram. Neste caso específico, permitiram que eu acesse ao portefólio do Fr. e o utilizasse na minha investigação.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Pensar nesta investigação, neste estudo que pretendi o mais aprofundado e fiel ao desenvolvimento e aprendizagem que fui tendo ao longo deste período, implica pensar no impacto que tive nos diferentes atores sociais. Penso que consegui chegar</p>	<p>Neste impacto sobre o qual refleti aprofundadamente, refiro:</p>

	<p>às crianças, na interação sempre verdadeira e cuidada que tive com elas. Devagarinho, tentei integrar-me na rotina e encontrar o meu espaço e tempo naquele que é o tempo delas. Com calma, sem apressar a criação de uma relação, as crianças começaram a partilhar as suas conquistas comigo, bem como as suas escolhas. Note-se a nota de campo nº 83:</p> <p><i>Estamos na sala de atividades. Estou a colocar cola quente nos frascos das emoções e o Fr. verbaliza: “Susana, vou para a casinha, a casinha ainda não está cheia”. Arruma a sua construção que esteve a fazer nos jogos de chão e vai ter com os amigos.</i></p> <p><i>(Nota de campo nº 83, 22 de novembro, 9h15)</i></p> <p>De facto, considero que é neste sentido que tive impacto nas crianças, na sua aprendizagem e desenvolvimento. A minha intervenção centrou-se na observação sistemática que me permitisse a criação de oportunidades de aprendizagem, de experiências e vivências significativas que lhes trouxessem novas descobertas. Este impacto foi recíproco, nas descobertas e conquistas que permitiram que, também eu, fizesse, e foram tantas.</p> <p>Com as famílias e com a equipa educativa, penso que o impacto foi diferente. Relativamente às primeiras, a relação existente centrou-se, em muito, nos momentos de acolhimento, através dos quais as famílias me foram conhecendo, tendo a educadora me apresentado a todas. Por sua vez, comecei também a perceber que as</p>	<p>- Compromisso com as crianças:</p> <p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma”</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”;</p> <p>- Compromisso com as famílias:</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa”;</p> <p>- Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”;</p>
--	---	---

	<p>crianças falavam de mim em casa, nas experiências que tínhamos juntas e na forma como, naturalmente, comecei a fazer parte. Trouxe as minhas experiências de fora da sala de atividades para dentro da mesma, e tornei-as ainda mais significativas pela partilha que aconteceu.</p> <p>Já com a equipa educativa, destaco o que Roldão (2007) refere, “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27). Com a equipa educativa da sala de referência, a partilha foi constante, e tive a possibilidade de todos os dias esclarecer dúvidas, conhecer novos olhares e novas formas de estar com as crianças.</p> <p>Retiro que todas as relações foram baseadas no respeito para com o próximo, e na sua consideração como uma pessoa com valores, vivências e experiências, que também a moldam no quotidiano que integra. Independentemente do diferente impacto que possa ter tido, sei que a minha presença não passou despercebida, e a intencionalidade na minha prática e nas relações interpessoais estabelecidas foi sempre existente.</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”;</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as/ 10. Uso e relato das conclusões</p>	<p>No trabalho colaborativo desenvolvido, integrei-me como parte da equipa educativa da sala de referência e, por isso, sempre partilhei todas as ideias, sugestões, questões, interesses e fragilidades logo num primeiro momento com a educadora cooperante e com a auxiliar e, posteriormente, com professora orientadora. Só nesta partilha é que a minha experiência me fez sentido, para poder aprender, melhorar a minha</p>	<p>Em todos os momentos, mostrei-me interessada e potenciadora de momentos de partilha e discussão de ideias, tendo a certeza de que muito poderia aprender desses momentos. A Carta para uma Ética</p>

	<p>prática e apoiar-me em todos os que são intervenientes deste processo. Com as crianças, que sempre foram o meu foco, partilhei a minha realidade com elas, fizemos descobertas juntos e trouxe sugestões que, com o conhecimento cada vez mais aprofundado que fui tendo do grupo em geral e de cada um em particular, me pareceram ser adequadas aos seus interesses e motivações.</p> <p>Semanalmente, a educadora cooperante leu as minhas notas de campo, as reflexões diárias, a reflexão semanal, as planificações de atividades e todos os documentos específicos produzidos para a investigação. Em todos os momentos, deu-me feedback com sugestões e com questões inquietadoras, que tinham por objetivo fazer-me pensar, ser cada vez mais crítica e defensora da prática que tive. Relembro, ainda, as inúmeras conversas informais que tivemos nos mais variados instantes, que me trouxeram respostas e, tantas vezes, reflexão sobre uma prática que estou a construir e, por sua vez, cada vez mais, a tentar melhorar.</p> <p>É meu objetivo, no final deste estágio, entregar o resultado final que retrata todo este processo (concretizado no relatório de estágio), numa perspetiva de integridade, respeito para com todos os intervenientes e agradecimento pela forma como investiram em mim e me ensinaram todos os dias.</p>	<p>Profissional refere: “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”. Quanto ao compromisso “partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”, considero que norteiei a minha prática desta forma, transmitindo todas as informações à equipa educativa, que fez o mesmo comigo. É impossível não referir a concretização que vivenciei do princípio “apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional”. Não poderia ter sido mais apoiada e incluída numa sala de atividades, como a minha experiência o retrata.</p>
--	---	---

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Susana de Sousa Machado, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2019/2020, a realizar o 1º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 7 de Outubro até ao próximo dia 23 de Janeiro de 2020 a realizar o meu estágio na sala de transição do jardim-de-infância.

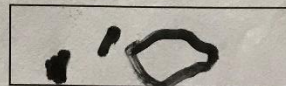
Venho, por este meio, solicitar que me seja autorizado utilizar o portefólio da criança F.L..., com o objetivo de realizar um acompanhamento aprofundado do seu desenvolvimento e aprendizagem, identificando e descrevendo os seus comportamentos e atitudes em situações iniciadas por si própria, de interação com materiais, de interação com outras crianças ou com adultos, sendo este parte integrante do meu processo de avaliação ao longo da Prática Profissional Supervisionada II.

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

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



Autorização da criança:



Assinatura do Encarregado de Educação:

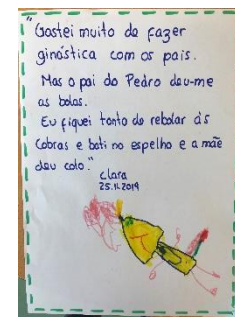
O consentimento informado, assinado pelo Fr. e pela sua mãe.

ANEXO F

Tabelas de Observação Sistemática

| ' ' | | ' ' |

Âmbitos da participação		Ocorrência	Nº de vezes que ocorre	Observações (momentos específicos, indicações, etc.)
Caracterização	Plena	X	1	<p>25/11</p> <p>11h</p> <p>A Cl. acaba de chegar da aula de educação física, e dirige-se a mim: “Susana, eu fui à floresta e atirei bolas que tinham animais lá dentro! Eram formigas, raposas... A mãe também foi!”. Passado algum tempo, a Cl. junta-se ao V., realizando recortes.</p> <p>Depois, diz-me: “Susana, depois eu vou fazer o registo da ginástica!”. A educadora está a ouvir a nossa conversa e questiona: “Cl., queres fazer o registo da ginástica?”. A Cl. acena que sim com a cabeça, ao que a L. responde: “Então senta-te aqui ao pé de mim para podermos fazer. O que é que queres escrever?”. A Cl. diz o que quer que a educadora escreva. Depois, ilustra o registo.</p>
	Circunstancial	X	2	
	Contínua			
Iniciação	Espontânea	X	2	
	Organizada	X	1	
Temporal	Efêmera	X	1	
	Permanente	X	2	



Caráter	Coletivo	X	1	<p>26/11</p> <p>8h45</p> <p>Chegamos à sala de atividades, vindos do acolhimento. Quando acendemos a luz, a M.B. dirige-se a mim e diz rapidamente: “Sabes, Susana, eu hoje não vim. Então eu tenho de por a caneta vermelha na presença e a caneta verdade”. Questiono-a: “tu ontem não vieste mas hoje vieste, é isso?”. A M.B. refere: “Sim, mas eu não estava doente! Eu estava em casa da avó”. Tem nas suas mãos a caneta vermelha e a caneta verde. Marca a bolinha vermelha na presença de ontem e a verde na de hoje.</p>
	Individual	X	2	<p>27/11</p> <p>9h30</p> <p>Estamos em roda, no tapete. Alguns pais já se juntaram para, posteriormente, fazer as atividades com as crianças. A educadora questiona: “O que é que nós combinámos fazer com os pais?”. A M.B., que se encontra ao colo da mãe, verbaliza: “Nós vamos brincar nas áreas! E vamos pintar!”. A L. verbaliza: “Exatamente M.B., foi isso que combinámos. Vamos escrever no plano do dia”.</p>

Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/6269>

Âmbitos da participação		Ocorrência	Nº de vezes que ocorre	Observações (momentos específicos, indicações, etc.)
Caracterização	Plena			2/11 10h05
	Circunstancial	X	3	Estamos na sala de atividades. Levanto-me para arrumar as almofadas e a Ma. diz: “Susana, vou por aqui o meu cartão. Vou para a biblioteca”.
	Contínua	X	1	3/12 9h30
Iniciação	Espontânea	X	3	Estamos sentados na roda. A educadora escreve o plano do dia e questiona as crianças: “Hoje é terça-feira. Podem ver na agenda semanal o que costumamos fazer?”. As crianças que estão junto à agenda apontam para os vários dias. Depois, a M.B. diz: “É dia de ir à horta!”. A educadora explica: “É verdade, hoje é dia de ir à horta, mas como amanhã já vamos sair, hoje podemos fazer outra coisa. Ou querem ir à horta na mesma?”. As várias crianças respondem ao mesmo tempo que querem ir na mesma. Assim, a educadora conclui: “Como querem ir na mesma, vamos escrever aqui que vamos à horta. Assim, também a mostramos ao Mt., que ainda não conhece”.
	Organizada	X	1	
Temporal	Efémera	X	3	
	Permanente	X	1	

Caráter	Coletivo	X	1	<p>3/12</p> <p>10h45</p> <p>Estamos no refeitório. O Du. e o Fr. terminaram a sua composição sobre o outono, com base na pintura com elementos da natureza de Giorgio Archimboldo. O Fr. levanta-se e diz: “Susana, já acabei. Eu agora vou brincar para a sala”.</p>
	Individual	X	3	<p>4/12</p> <p>9h20</p> <p>Estou com o Fr. na mesa dos jogos de mesa. O Fr. faz um puzzle e eu observo-o, interagindo com ele. De repente, o Fr. verbaliza: “Susana, eu estou chateado”. Fico surpresa com aquilo que me transmite e, depois, digo-lhe: “Porquê Fr.?”. O Fr. mostra-se pensativo e depois transmite: “O A.P. bateu-me na cara ali na casinha”. Questiono-o: “Mas ele ainda não está cá... Foi ontem?”. Acena que sim com a cabeça. Depois, continuo: “Então e ali do Monstro das Cores estás de que cor?”. O Fr. olha para o livro e depois para mim: “Estou vermelho. É a raiva. Estou chateado”. A seguir, questiono-o: “E quando nós estamos chateados o que é que fazemos?”. O Fr. olha para mim e diz: “Escrevemos no não gostámos. Mas eu ainda não acabei o puzzle”. Passado algum tempo, quando nos vamos sentar na roda, o Fr. transmite a informação à L. Depois, com a minha ajuda, escreve no diário.</p>

Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/6269>

Âmbitos da participação		Ocorrência	Nº de vezes que ocorre	Observações (momentos específicos, indicações, etc.)
Caracterização	Plena			2/11 10h05
	Circunstancial	X	3	Estamos na sala de atividades. Levanto-me para arrumar as almofadas e a Ma. diz: “Susana, vou por aqui o meu cartão. Vou para a biblioteca”.
	Contínua	X	1	3/12 9h30
Iniciação	Espontânea	X	3	Estamos sentados na roda. A educadora escreve o plano do dia e questiona as crianças: “Hoje é terça-feira. Podem ver na agenda semanal o que costumamos fazer?”. As crianças que estão junto à agenda apontam para os vários dias. Depois, a M.B. diz: “É dia de ir à horta!”. A educadora explica: “É verdade, hoje é dia de ir à horta, mas como amanhã já vamos sair, hoje podemos fazer outra coisa. Ou querem ir à horta na mesma?”. As várias crianças respondem ao mesmo tempo que querem ir na mesma. Assim, a educadora conclui: “Como querem ir na mesma, vamos escrever aqui que vamos à horta. Assim, também a mostramos ao Mt., que ainda não conhece”.
	Organizada	X	1	
Temporal	Efêmera	X	3	
	Permanente	X	1	

Caráter	Coletivo	X	1	3/12 10h45 Estamos no refeitório. O Du. e o Fr. terminaram a sua composição sobre o outono, com base na pintura com elementos da natureza de Giorgio Archimboldo. O Fr. levanta-se e diz: “Susana, já acabei. Eu agora vou brincar para a sala”.
	Individual	X	3	4/12 9h20 Estou com o Fr. na mesa dos jogos de mesa. O Fr. faz um puzzle e eu observo-o, interagindo com ele. De repente, o Fr. verbaliza: “Susana, eu estou chateado”. Fico surpresa com aquilo que me transmite e, depois, digo-lhe: “Porquê Fr.?”. O Fr. mostra-se pensativo e depois transmite: “O A.P. bateu-me na cara ali na casinha”. Questiono-o: “Mas ele ainda não está cá... Foi ontem?”. Acena que sim com a cabeça. Depois, continuo: “Então e ali do Monstro das Cores estás de que cor?”. O Fr. olha para o livro e depois para mim: “Estou vermelho. É a raiva. Estou chateado”. A seguir, questiono-o: “E quando nós estamos chateados o que é que fazemos?”. O Fr. olha para mim e diz: “Escrevemos no não gostámos. Mas eu ainda não acabei o puzzle”. Passado algum tempo, quando nos vamos sentar na roda, o Fr. transmite a informação à L. Depois, com a minha ajuda, escreve no diário.

Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/6269>

Âmbitos da participação		Ocorrência	Nº de vezes que ocorre	Observações (momentos específicos, indicações, etc.)
Caracterização	Plena			9/12 9h15
	Circunstancial	X	4	O Fr. começa a chorar, verbalizando: “Ela tirou-me a peça...”. Eu e a L. aguardamos um pouco, mas o Fr. começa a chorar com mais intensidade. Depois, a L. verbaliza: “Fr., não consegues resolver a chorar assim”. Rapidamente, a M.B. intervém: “nós precisamos das peças porque estamos a construir uma casa em conjunto. Eu não sei porque é que tu não queres construir uma casa connosco”.
	Contínua	X	1	
Iniciação	Espontânea	X	3	
	Organizada	X	2	Estou com o Fr., sentados na mesa da expressão plástica. Estamos a acabar de arrumar o seu portefólio. A Fi. dirige-se para junto de nós, com o registo que terminou de ilustrar. Olha para nós e, de seguida, vai buscar o seu portefólio. Depois, questiona-me: “Susana, podes ajudar-me a por isto aqui?”.
Temporal	Efémora	X	4	
	Permanente	X	1	

Caráter	Coletivo	X	3	<p>10/12</p> <p>9h</p> <p>Estamos na sala de atividades. A L. saiu com o Gu. Foram à casa de banho, para o Gu. se acalmar e poderem conversar. “Se o Gu. não fala com os amigos, tem de ir para outra sala”, disse o Si. A M.B. acrescenta: “E não pode destruir mais as coisas dos outros”.</p>
	Individual	X	2	<p>11/12</p> <p>9h30</p> <p>Estamos na sala de atividades. O V. e o Ra. dirigem-se até mim, dizendo: “eu quero mostrar isto aos amigos”, “eu também!”. O mapa das comunicações apenas tem mais um lugar. Sugiro: “algum de vocês quer mostrar depois, no pátio?”. Ambas as crianças acenam que não com a cabeça. Refiro: “Bom, só há mais um lugar... acho que têm de conversar os dois e decidir”. Afasto-me um pouco e ouço a conversa das crianças. O V. diz ao Ra.: “Eu quero comunicar isto, podes mostrar o livro amanhã?”. O Ra. acena que sim. O V. vai buscar uma caneta e escreve o seu nome no mapa das comunicações.</p> <p>12/12</p> <p>11h20</p> <p>Estamos sentados em roda, na sala de atividades. As crianças terminam de comer a fruta, enquanto a educadora questiona: “Alguém me disse que a aula de música do grupo azul não correu muito bem, e eu gostava de saber o que é que aconteceu”. O Si.</p>

				colocou o dedo no ar e disse: “O Gu. portou-se mal na aula de música. Fez disparates”. O Fr. também colocou o dedo no ar. Diz: “E o Ro. correu na sala com ele”. A educadora questionou as crianças: “O grupo azul gostou que a aula de música fosse assim?”. As crianças respondem que não. Uma das crianças sugeriu que se escrevesse. A educadora questionou: “Então escrevemos onde?”. A M.B. diz: “No diário!”
--	--	--	--	---

Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/6269>

Âmbitos da participação		Ocorrência	Nº de vezes que ocorre	Observações (momentos específicos, indicações, etc.)
Caracterização	Plena	X	1	16/12 11h30
	Circunstancial	X	2	Estamos sentados na roda, prontos a iniciar a avaliação do plano do dia. O G. está sentado ao meu lado, e verbaliza: “Susana, eu estou a ver um livro fora do sítio. Aquela história está mal”. Digo-lhe: “Podes ir arrumar G.”. O G. levanta-se e vai até à biblioteca. Arruma o livro no local correto. Depois, volta a sentar-se ao meu lado.
	Contínua	X	1	
Iniciação	Espontânea	X	3	17/12 9h30
	Organizada	X	1	É o momento da manhã. Estamos sentados em roda e o P. comunica sobre o seu carro da polícia. Diz que serve para por “terra, areia e para por o lixo”. O G. abana a cabeça, em sinal negativo, enquanto o P. Comunica. Depois, a educadora questiona: “O G. estava a abanar a cabeça a dizer que não... Queres dizer alguma coisa G.?”. O G. verbaliza: “O carro da polícia serve para levar os malvados que roubam e os polícias dão as mãos e não é para eles saírem”. Depois de conversarmos, a educadora questiona: “O que é que fazemos para descobrir?”. O Si. levanta o dedo e diz: “Temos que mastigar”. A educadora clarifica: “Investigar?”. O Si. acena que sim com a cabeça.
Temporal	Efémera	X	3	
	Permanente	X	1	

Caráter	Coletivo	X	2	18/12 9h30 Estamos na sala de atividades. O Fr. senta-se ao lado do João, e fica assim em todo o momento. Depois, dirige-se a ele diz: “Onde está a tua guitarra?”. O João aponta, e diz-lhe que está ali. O Fr. responde: “O meu pai também tem uma guitarra. É elétrica”.
	Individual	X	2	20/12 9h40 Estamos sentados em roda, em cadeiras, para o momento do conselho. A educadora colocou a música de natal “Ping Pong, à procura de um Pinheiro”. Digo: “Eu não sei esta música toda, só o refrão...”. A M.B. verbaliza: “Esta está ali. Foi o Ti. que pintou”.

Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/6269>

Âmbitos da participação		Ocorrência	Nº de vezes que ocorre	Observações (momentos específicos, indicações, etc.)
Caracterização	Plena	X	2	6/1/2020 9h10 A M.B. está na mesa dos jogos de mesa. Ouço-a a verbalizar: “Eu não sei de quem é este gancho que eu encontrei. Acho que é da I. Ela ainda não chegou. Vou guardar no cacifo dela”. Sai da sala e coloca o gancho no cacifo da I.
	Circunstancial	X	3	
	Contínua	X	1	6/1/2020 9h20
Iniciação	Espontânea	X	4	Estou na mesa da expressão plástica, a fotografar o portefólio do Fr. A Fi. dirige-se a mim e questiona: “Já estiveste a por aqui folhas, não já?”, pegando no seu portefólio. Digo-lhe: “Não fui eu que pus Fi.”. Responde: “Acho que foi a S.”
	Organizada	X	2	7/1/2020 10h
Temporal	Efêmera	X	3	É o momento da manhã. Terminámos de fazer a escolha pelas diferentes áreas. A M.B. verbaliza: “S., eu vou para a casinha! Eu depois vou arrumar as comidas todas no sítio certo está bem?”. A S. acena que sim com a cabeça. A M.B. vai para a área da casinha.
	Permanente	X	3	

Caráter	Coletivo	X	2	<p>8/1/2020</p> <p>9h10</p> <p>Estamos na sala de atividades. As crianças brincam pelas diferentes áreas. Estou a recortar algumas fotografias do momento musical de ontem, enquanto a I. se junta a mim. Fica em silêncio durante algum tempo e, depois, dá-me um beijinho de bom-dia. Olha durante algum tempo em silêncio, para as fotografias que tenho em cima da bancada. Depois, questiono-a: “Lembras-te o que é que fizemos I.?” A I. fica pensativa. Depois, responde: “Nós tocámos com isto. Estava a música do Vivaldi”.</p>
	Individual	X	4	<p>10/1/2020</p> <p>9h30</p> <p>A educadora questiona quem é o responsável do dia. A M.B. e a Cl. dirigem-se até ao mapa do responsável do dia. Depois, a L. afirma: “Vejam quem está depois da Cr.”. A Cl. percorre o mapa com o dedo. Algumas crianças não estão. Depois, a Cl. verbaliza: “É o Du.!”.</p>
				<p>10/1/2020</p> <p>9h30</p> <p>A educadora questiona: “Du., queres ser o responsável?”. O Du. acena que sim com a cabeça. Depois, diz: “Com o V.”. Vai buscar o seu colete de responsável do dia.</p>

Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/6269>

Âmbitos da participação		Ocorrência	Nº de vezes que ocorre	Observações (momentos específicos, indicações, etc.)
Caracterização	Plena	X	1	13/1/2020 9h
	Circunstancial	X	4	Estamos na sala de atividades. Estou a colocar o mapa das comunicações para a atual semana, quando questiono o Si. “Si., queres vir escrever o teu nome? Tinhas dito que querias mostrar o teu livro aos amigos”. O Si. abana a cabeça. Responde. “Não, eu não quero comunicar, eu quero contar a história aos amigos”.
	Contínua			
Iniciação	Espontânea	X	3	13/1/2020 9h
	Organizada	X	2	A Cl. chega à sala. Diz-me: “Eu quero comunicar o meu livro”. Vai escrever o seu nome ao mapa.
Temporal	Efémera	X	4	13/1/2020 10h10
	Permanente	X	1	Estamos na sala de atividades. O G. acaba de ilustrar o diário comigo. Questiono-o: “G., vamos ver como é que ficou a ilustração. O que é que achas?”. O G. verbaliza: “Acho que está a ficar tudo muito bem”.

Caráter	Coletivo	X	1	14/1/2020 10h20 Estamos na sala de atividades, na área dos jogos de mesa. Arrumamos os portefólios, revendo aquilo já vivenciámos. Enquanto mostro ao Ti. a fotografia na qual estava a brincar, questionando-o com quem o fazia, o Fr., que está a fazer um jogo de mesa diz: “Mostra Susana, eu quero ver com quem o Ti. está a brincar”.
	Individual	X	4	15/1/2020 9h20 Estamos na sala de atividades. A M.B. vai desenhar e pintar um violino com aguarelas, para terminarmos a colocação dos nomes das crianças que fizeram o projeto do Vivaldi. Enquanto tiro a cola quente do armário, diz-me: “Susana, eu vou buscar as aguarelas. E agora um copo com água e um pincel. Espera por mim”.

Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças : diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/6269>

Âmbitos da participação		Frequência Absoluta	Frequência relativa
Caracterização	Plena	5	18%
	Circunstancial	18	67%
	Contínua	4	15%
Iniciação	Espontânea	18	67%
	Organizada	9	33%
Temporal	Efêmera	18	67%
	Permanente	9	33%
Caráter	Coletivo	10	37%
	Individual	17	63%

ANEXO G

**Análise de Conteúdo das Notas de
Campo**

| ' ' | | ' ' |

Tema: Metodologias participativas em jardim-de-infância

Categoria: Estratégias utilizadas para promover a participação da criança

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Pela equipa educativa	A opção de escolha dada pelos sujeitos educativos;	<p>“Como é que querem colocar as folhas?”. Algumas crianças respondem: “No chão, espalhadas!”. Fazemos um pequeno monte. Posteriormente, a educadora questiona: “Querem com ou sem música?”. As crianças pedem que se coloque a música do outono. Depois, as crianças saltam para cima das folhas, ouvindo o seu ruído e simulando a queda das folhas das árvores. É um momento de expressão livre.</p>	1
	O mapa das presenças, na tomada de consciência de si,	<p>“As crianças entram na sala e a educadora questiona: “Já marcaram a presença quando chegaram? Estou aqui a ver e quase ninguém marcou...”. A Cl. responde que não e a educadora ajuda-a: entrega-lhe a caneta verde e dá a indicação do local, lendo o seu nome. “Aqui está”, aponta com o dedo ao longo da linha, “M. Cl., é o teu nome. Podes fazer a bolinha aqui”. A Cl. marca a sua presença e entrega novamente a caneta à educadora. Depois, questiono a M.B., que está ao meu colo: “M.B., já marcaste a tua presença?”, ao que me responde: “Eu marquei quando cheguei”.</p> <p>“O Fr. vem ter comigo, com a caneta verde na mão, e diz: “Susana! Ainda não marquei a presença!”. Eu reforço: “Boa Fr., não te esqueças de marcar!”, enquanto pouso o meu casaco. Quando chego junto ao mapa das presenças, o Fr.</p>	3

	<p>do outro e do tempo;</p> <p>O mapa das tarefas, em que todos contribuem</p>	<p>está à minha espera. Leio o seu nome e sigo a linha desde o mesmo, até ao final, no qual se encontra o dia de hoje. O Fr. observa a minha ação. Depois, marca a presença, desenhando uma bolinha verde no quadrado destinado.”</p> <p>“O Fr. vem até junto de mim, com a caneta verde na mão. Quer marcar a presença. Chama-me: “Susana, anda comigo marcar a presença!”. Quando chegamos junto do mapa das presenças, diz: “Eu sei onde está o meu nome. É aqui. Olha.” Observa o mapa durante uns segundos. Depois aponta: “É aqui.”, apontando para o seu nome.”</p> <p>“A L. pede à M.R. (responsável do dia) que escolha dois amigos para ficarem responsáveis por cada item do mapa das tarefas. Hoje é o primeiro dia em que o mesmo é implementado na sala. À medida que vai escolhendo, as crianças põem o dedo no ar e verbalizam “eu quero, eu quero”. Assim que escolhidas para cada tarefa, vão buscar o seu cartão e colocam-no no local adequado. Enquanto isso, a L. verbaliza: “estes são os meninos que vão ficar responsáveis até ao final da semana por arrumar a sala antes do almoço, colocar os talheres nas mesas do refeitório, arrumar a biblioteca e regar as plantas. Não se podem esquecer”.</p> <p>“A educadora reforça: “Pois é F., ele se calhar esqueceu-se mas ainda bem que o foste chamar. Agora escolhe alguém para também ser responsável esta semana por arrumar a sala”.”</p> <p>“Os responsáveis por arrumar a sala estão a fazê-lo, e o A. e o Fr. varrem a sala. Quando terminam, vão ter com a Cr., que está à porta da sala, no início da largarta, chamando os restantes amigos para irem à casa de banho.”</p> <p>“As crianças comem a pêra, quase em silêncio. Quando a M.R. termina e vai para o refeitório, a Fi. chama-a alto e diz: “M.R., não podes ir embora, tens de arrumar as almofadas!”. Tranquilizo-a e digo: “Calma Fi., tens a certeza que é a M.R.?”. Olhamos para o mapa das tarefas. É a Cr que tem essa função, juntamente com o A.Pa. A Fi. reformula: “A.Pa, não podes ir embora sem arrumar as almofadas!”.”</p>	<p>4</p>
--	--	--	----------

	<p>para um objetivo comum;</p> <p>O mapa das comunicações, no qual as crianças se inscrevem para</p>	<p>“Estamos a fazer o plano do dia, e várias crianças querem contar algo aos amigos. Falam ao mesmo tempo e, depois de a educadora alertar para colocarem o dedo no ar para o responsável do dia dar a palavra o conseguir fazer, comenta: “Acho que precisamos de construir o mapa das comunicações para nos organizarmos e poderem contar o que quiserem de forma mais organizada”.</p> <p>“Encontro-me a fazer uns recortes para o livro d’O Monstro das Cores, quando ouço o Da. a dizer à educadora: “L., eu quero comunicar”. Não tinha percebido ao que se referia, mas depois vi que tinha trazido uma bola saltitante de casa. A educadora responde: “Então vamos escrever ali o teu nome”. Dirigem-se para o mapa das comunicações e o Da. escreve o seu nome. Posteriormente, a L. escreve-o ao lado. Fica o registo.”</p> <p>“A Fi. acaba de chegar e mostra à L. o seu brinquedo, dizendo que quer mostrar aos amigos. A educadora responde: “Então, vai escrever o teu nome no mapa das comunicações Fi.”. Vou ajudar a Fi., que olha para o mapa. Digo-lhe: “Traz uma caneta para escreveres o teu nome”, ao que ela responde: “Eu não sei escrever”. Assim, questiono-a: “Queres ir buscar o teu nome para vermos e conseguires escrever”. Acena que sim com a cabeça. Vamos buscar o nome e voltamos para junto do mapa. A Fi. escreve o seu nome e fica a observar-me quando, de seguida, também o escrevo ao lado.”</p> <p>“Dirige-se a mim para me dar um beijinho e, depois, à L. De seguida, vai marcar a sua presença com o pai. Quando volta, diz-me: “Susana, eu tenho coisas para contar. Sabes que eu fui ao trabalho do meu pai?”. Questiono-o: “Foste? E queres contar isso aos teus amigos G.?”. O G. acena que sim com a cabeça e, por isso, digo-lhe: “Então acho que podes ir escrever o teu nome ali no mapa das comunicações. Traz uma caneta”. O G. Vai buscar a caneta. Depois,</p>	<p>5</p>
--	--	--	----------

	<p>“A educadora dirige-se ao mapa do responsável do dia e questiona: “Quem é hoje o responsável do dia?”. Segue a linha no mapa e, hoje, é o Ro. Chama-o e transmite-lhe: “Ro., anda vestir o colete! Hoje és tu o responsável do dia! Vai lá buscar a caneta para marcarmos o dia no calendário.” O Ro. anda rápido até junto da educadora, sorrindo.”</p> <p>“A Cr. é responsável do dia e tem consigo os cartões da escolha. Chama um amigo de cada vez, sendo que cada criança se levanta da roda e vai buscar o cartão.”</p> <p>“a educadora verbaliza: “G., tu és o responsável do dia. Podes ver os meninos que têm o dedo no ar e escolhe um para cada coisa que é preciso fazer.” O G. vai escolhendo um amigo para cada tarefa, com ajuda da educadora.”</p> <p>“O G. é o responsável do dia e encontra-se à entrada da sala, à frente das restantes crianças que estão sentadas, numa lagarta. O G. chama os amigos para irem à casa-de-banho consoante vêm voltando da mesma. Depois, diz-me: “Susana, está cheia?”. Digo-lhe: “Está com muitos meninos G.”. O G. responde: “Está muita gente, ouviram? Temos de esperar”.”</p> <p>“A M.R., responsável do dia, levanta-se para chamar os pares para irem almoçar. Rapidamente, a C. levanta-se e diz à M.R.: “M.R., tu queres que eu vá e que eu chame? Só tens de dizer “Chama” ou “Vai”. Ouço o diálogo, sem intervir. Depois, a M.R. começa a chamar os pares.”</p> <p>“O Si. verbaliza: “Susana, eu sou o responsável do dia. Preciso do colete”.</p> <p>“O Si. avalia o plano do dia, questionando se o P. fez consigo o projeto da noz.”</p> <p>“A M.B. e a Cl. dirigem-se até ao mapa do responsável do dia. Depois, a L. afirma: “Vejam quem está depois da Cr.”. A Cl. percorre o mapa com o dedo. Algumas crianças não estão. Depois, a Cl. verbaliza: “É o Du.!”.</p>	
--	---	--

	<p>O questionamento ativo e a conversa, criando envolvimento e sendo promotores da resolução de conflitos;</p>	<p>“Estamos sentados no tapete. É o momento da manhã e estamos a escrever o plano do dia. Posteriormente, a educadora L. afirma: “Antes de irmos brincar, preciso de conversar com todos. Preciso de saber o que aconteceu ontem com o A.P. e o G. U. A S. já não estava cá e eu também não. Podem dizer-me o que aconteceu?”. Primeiramente, as crianças ficaram em silêncio. Depois, o G.U. disse: “O A.P. bateu-me”, ao que este responde: “Ele também!”. A educadora explica: “Acho que o A.P. e o G.U. têm de ter mais calma a brincar. Sempre que se magoam, têm de falar com um adulto. E também devemos fazer um acordo, senão não conseguimos brincar no pátio”.</p> <p>“A educadora L. explica: “M.B., não podes ir para o colo da Susana. Podes sentar-te ao lado dela se quiseres, mas agora não é momento de estarmos ao colo”. A M.B. começa a chorar alto e a bater com os pés. A educadora alerta: “M.B., não podes fazer isso aqui na roda. Se quiseres podes ir lá fora chorar um bocadinho e lavar a cara. Queres?”. A M.B. não responde e continua a chorar alto. A educadora pega nela e vão lá fora. Quando regressam, a M.B. já está mais calma. A educadora afirma: “A M.B. já se acalmou e já consegue estar na roda. Vai conseguir ser crescida!”.</p> <p>“A educadora quer abordar um último tema, relativamente ao material da sala. Inicia: “Falta-nos falar sobre uma coisa! Temos aqui esta caixa, esta pá e esta foca que a Susana me deu. Estão estragados. Estes materiais estiveram aqui no ano anterior com muitos outros meninos e não se estragaram. Agora vamos ter de deitar, por exemplo, esta pá para o lixo e já não podem brincar com ela na casinha, a limpar o chão”.</p> <p>“O Gu. começa a chorar e a bater com os pés e, passado algum tempo, dirige-se a mim. Pego-o ao colo e retiro-o, sentando-o no chão para que possa calçar os sapatos. Começa a bater com os pés e com as mãos, gritando e dizendo “quero pular!”. Tento falar com o Gu., mas grita de forma muito intensa. Digo-lhe: “Gu., assim não consigo conversar</p>	<p>13</p>
--	--	--	-----------

	<p>contigo e não me consegues ouvir. Não estás a conseguir estar no trampolim, ao bater nos teus amigos. Por isso, vais ter de te acalmar e quando os teus amigos todos andarem, se estiveres mais calmo, podes voltar”. O Gu. continua a chorar mas vai diminuindo a sua intensidade, e continuo a conversar com ele, à medida que se acalma. Depois, ajudo-o a calçar os sapatos e incentivo-o a ir brincar.”</p> <p>“Da., quando te doer a barriga ou quando te apetecer fazer cocó ou chichi tens de vir à casa de banho ou chamar-me a mim, à L. ou à S. Pode ser?”. O Da. acena que sim com a cabeça. Anteriormente, fomos ao cacifo buscar as toalhas, a roupa para trocar umas luvas e um saco para colocar a roupa suja.”</p> <p>“Previamente, trouxe para a mesa o material necessário para terminarmos o livro e, posteriormente, chamo o A.P. “A.P., estou aqui à tua espera para começarmos a fazer a ilustração do livro de hoje”. O A.P. abana a cabeça em como não quer vir. Converso com ele: “A.P., tu escolheste no plano do dia fazer isto, por isso agora precisas mesmo de vir. Depois podes ir brincar”. O A.P. mostra-se relutante e não vem ter comigo. A educadora intervém e diz-lhe: “A.P., tens mesmo de vir. Quando fizemos o plano do dia quiseste fazer a ilustração e escrevemos o teu nome. Muitos outros amigos queriam fazer e não fizeram para tu poderes fazer. Por isso, podes ir realizar a tarefa com a Susana.”</p> <p>“O Fr. e o Gu. estão sentados um ao lado do outro e, depois, batem um no outro. Começam a chorar intensamente. Todos os amigos olham para eles e a educadora intervém: “Ah, aconteceu uma coisa muito grave. Temos de falar sobre isto. Mas primeiro, Fr. e Gu., têm de parar de chorar, senão não vos conseguimos ouvir”. O Gu. e o Fr. verbalizam que bateram um no outro, e a Fi. intervém: “Não se pode fazer isso”, ao que o Si. acrescenta: “É um disparate”. Conversamos sobre a importância de nos respeitarmos e de partilharmos o lugar uns com os outros. A educadora reforça: “Nesta roda há espaço para todos, não há?”. As crianças respondem que sim. O Fr. troca de lugar com o Gu. As crianças acalmam-se, começando a avaliação do plano do dia.”</p>	
--	--	--

	<p>“Quando questionada pela educadora sobre se vai realizar o projeto do Vivaldi, abana a cabeça dizendo que não. A educadora explica: “Olha Cr., quando nós dizemos que queremos fazer uma coisa, temos mesmo de fazer, não podemos num dia dizer que queremos e no outro não quereremos, porque estamos a tirar o lugar a outros meninos. Por isso, é importante que queiras mesmo fazer. Podemos contar contigo para o projeto? Vais fazer?”. A Cr. acena que sim com a cabeça. Depois, verbaliza: “Eu vou fazer o projeto do Vivaldi!”.”</p> <p>“O Fr. e o A.P. brincam na área dos jogos de chão, e o A.P. começa a bater com os legos. Chamo-o à atenção e questiono: “Nós podemos bater com os brinquedos e estragar?”. O Fr. rapidamente acena que não com a cabeça. Depois, verbaliza: “Nós não podemos bater. Depois estraga-se!”.”</p> <p>“O Fr. começa a chorar, verbalizando: “Ela tirou-me a peça...”. Eu e a L. aguardamos um pouco, mas o Fr. começa a chorar com mais intensidade. Depois, a L. verbaliza: “Fr., não consegues resolver a chorar assim”. Rapidamente, a M.B. intervém: “nós precisamos das peças porque estamos a construir uma casa em conjunto. Eu não sei porque é que tu não queres construir uma casa connosco”. O Fr. continua a chorar, mesmo depois de o incentivarmos a conversar com a M.B. Vai com a educadora à casa-de-banho, lavar a cara e acalmar-se um pouco.”</p> <p>“O V. e o Ra. dirigem-se até mim, dizendo: “eu quero mostrar isto aos amigos”, “eu também!”. O mapa das comunicações apenas tem mais um lugar. Sugiro: “algun de vocês quer mostrar depois, no pátio?”. Ambas as crianças acenam que não com a cabeça. Refiro: “Bom, só há mais um lugar... acho que têm de conversar os dois e decidir”. Afasto-me um pouco e ouço a conversa das crianças. O V. diz ao Ra.: “Eu quero comunicar isto, podes mostrar o livro amanhã?”. O Ra. acena que sim. O V. vai buscar uma caneta e escreve o seu nome no mapa das comunicações.”</p>	
--	---	--

		<p>“Estamos sentados no tapete, em roda. É o momento de avaliar o plano do dia. A responsável do dia, a M.F., está sentada ao lado da educadora, com o plano do dia na mão, e as canetas à sua frente. A educadora questiona: “Quem estava a fazer a ilustração da formiga conseguiu acabar? A C. e o B.?”. As crianças respondem que sim. Então, a educadora dá a indicação à M.F.: “Podes pôr uma bolinha verde à frente do nome deles. Quer dizer que conseguiram acabar”</p> <p>“F. como é que correu a tarefa? Tu e o G. conseguiram fazer todos os dias? Fizeram em conjunto?, Não se esqueceram?”. A educadora faz algumas questões.”</p> <p>“A educadora questiona o B.: “B., como é que correu a semana passada? Arrumaram a biblioteca? Todos os dias?”. O B. acena que sim com a cabeça. Depois, a educadora reforça: “Todos os dias?”. Nesse momento, o B. acena que não, com uma expressão facial séria. A educadora reforça: “Pois foi B., acho que te esqueceste em alguns dias, não foi? Mas não faz mal, para a próxima vamos tentar que não te esqueças, sim?”. O B. tranquiliza-se e acena que sim com a cabeça.”</p> <p>“O B. está sentado ao lado da educadora, com o plano do dia na mão, e as canetas junto a ele. A educadora lê o plano, enquanto aponta com o dedo: “A R. e o V. iam fazer a ilustração do livro do <i>Monstro das Cores</i>. Pergunta-lhes se eles fizeram, B.”. O B. levanta a cabeça e questiona: “R., V., fizeram?”. A R. acena que sim com a cabeça. O V. verbaliza: “Fizemos! Estivemos a fazer o livro para o Ro.”.”</p>	
--	--	---	--

	<p>O planeamento e a avaliação realizados com as crianças;</p>	<p>“É a reunião do conselho. Estamos todos sentados em roda, em grande grupo. Já conversámos sobre a coluna do gostámos, do não gostámos e as crianças falam sobre o registo do Vivaldi, que está exposto na sala. A educadora questiona: “olhem, vocês sabem que é o Vivaldi?”. O Ti. diz que “é uma menina”. A S. Questiona-o: “é uma menina? Porquê?”. O Ti. olha muito sério para a fotografia. Não responde. Depois, a educadora questiona: “Bem, nós não sabemos se é uma menina ou um menino... o que é que nós fazemos quando queremos saber mais coisas?”, ao que o Si. responde: “Projetos!”. A educadora conclui: “Pois é, fazemos projetos. Quem é que quer fazer este projeto?”. Algumas crianças levantam a mão. Escreve o nome da Cr., do Du., da R. e do Da. na lista de projetos.”</p> <p>“Estamos no pátio exterior. Algumas crianças pintam uma folha de papel cenário com “tinta de café”. Utilizam o pincel, passando para cima e para baixo. O Ti. faz um desenho com o seu pincel no papel, ao contrário dos pares, que apenas o pintam. A educadora comenta: “Olha Ti., estás a dar-nos uma ideia para uma pintura com café. Depois podemos combinar e vir fazer”.”</p> <p>“Realizamos em conjunto o plano do dia e a educadora questiona: “quem é que quer fazer hoje a ilustração do livro <i>O Monstro das Cores</i>?”. Rapidamente, várias crianças colocam o dedo no ar, e eu refiro: “O G. ainda não fez e ontem mostrou muito interesse em fazer. Acho que ele podia ser.” O G. levanta muito rápido o dedo e verbaliza: “Pois é, eu disse à Susana que queria fazer o livro do monstro das cores”. Assentimos. Escrevemos o nome dele no plano do dia.”</p> <p>“Depois de já ter falado com a educadora, esta questiona: “M.B., Cr. e V., querem contar a história para a Susana gravar?”. Os três respondem que sim. Assim, a educadora escreve o nome das três crianças na coluna “Quem faz”.”</p> <p>“É o final da manhã. Estamos sentados em roda, a avaliar o plano do dia. A educadora questiona: “o projeto da noz, era o Si. e o P. a fazer. Si., queres falar sobre o que fizeste?”. O Si. acena que sim e enumera “a terra, a árvore, a noz”. Depois, a educadora verbaliza: “O P. não esteve a fazer conosco o projeto, só veio no fim. O P. tem um bocadinho de</p>	<p>16</p>
--	--	---	-----------

		<p>dificuldade em esperar e depois fica cansado muito rápido e quer ir brincar. Então só veio colar algumas coisas no final. Da próxima vez, sabes o que tens de fazer P.?”. O P. olha muito sério e diz: “Tenho de esperar?”. A educadora explica: “Sim, de esperar e de te comprometeres um bocadinho mais, pode ser P.?”. O P. acena que sim. Continuamos a avaliação do plano do dia.”</p> <p>“Estamos sentados no tapete, a avaliar as tarefas realizadas na semana anterior. Os responsáveis pela biblioteca eram o D. e a M.R., que não cumpriram a tarefa. A educadora questiona-os: “Esqueceram-se de cumprir a tarefa, foi?”. As crianças acenam que sim com a cabeça. Assim, a L. verbaliza: “Eu acho que como o D. e a M.R. se esqueceram de fazer a tarefa...”, a Fi. interrompe: “Eles podem fazer outra vez amanhã!”. A educadora concorda: “Todos ouviram a ideia da Fi.? Eu acho que é uma boa ideia. Concordam?”, dirigindo-se às crianças. O D. e a M.R. concordam.”</p> <p>“Digo-lhe o que está escrito em primeiro, para que todos ouçam: “Ilustrar as canções de natal” e depois digo: Era a Cl. e o G. a fazer. Pergunta-lhes se fizeram. A Ma. questiona: “Cl. e G., fizeram?”. Eles respondem que sim. A L. traz os desenhos para todos verem. Sem indicação minha, a Ma. pega na caneta verde para desenhar a bola verde à frente dos nomes. Apenas lhe dou uma breve indicação: “Aqui à frente, e uma bolinha pequenina, está bem Ma.?”.</p> <p>“A educadora escreve o plano do dia e questiona as crianças: “Hoje é terça-feira. Podem ver na agenda semanal o que costumamos fazer?”. As crianças que estão junto à agenda apontam para os vários dias. Depois, a M.B. diz: “É dia de ir à horta!”. A educadora explica: “É verdade, hoje é dia de ir à horta, mas como amanhã já vamos sair, hoje podemos fazer outra coisa. Ou querem ir à horta na mesma?”. As várias crianças respondem ao mesmo tempo que querem ir na mesma. Assim, a educadora conclui: “Como querem ir na mesma, vamos escrever aqui que vamos à horta. Assim, também a mostramos ao Mt., que ainda não conhece”.”</p>	
--	--	---	--

	<p>As comunicações e a partilha entre todos os intervenientes</p>	<p>“O G. acaba de ilustrar o diário comigo. Questiono-o: “G., vamos ver como é que ficou a ilustração. O que é que achas?”. O G. verbaliza: “Acho que está a ficar tudo muito bem.”</p> <p>“As crianças que realizaram, ao longo da manhã, a ilustração da canção da formiga seguram agora o cartaz com a sua comunicação, explicando aos amigos o que fizeram: “é a formiga da canção da formiga...”, verbaliza a C. As restantes crianças olham para o cartaz. A educadora completa: “Pois é, é a formiga da canção que vocês tanto gostam. Pusemos os olhos, fizemos o corpo com uma caixa de ovos de cartão e as patas com um material que se chama limpa cachimbos. Depois vamos pendurar”. A C. e o B. entregam o cartaz da comunicação à educadora, e voltam a sentar-se.”</p> <p>“A L. trouxe as caixas para junto deles, na roda, para explicarem aos amigos. O G. diz: “Eu trouxe isto”, apontando para os diferentes frutos que estão nas várias caixas. A Cl. completa: “Nós pusemos isto aqui”. A educadora convidame a participar na explicação: “Estivemos a arrumar os diferentes tipos de fruta em caixas diferentes”. Pego nas caixas e completo: “Esta tem avelãs, esta tem nozes, esta tem bolotas e esta amêndoas”.</p> <p>“A C. esteve a fazer um desenho e trouxe-o para mostrar aos amigos. A educadora verbaliza: “A C. esteve a fazer um desenho que nos quer mostrar. C., conta lá, que desenho é esse?”. A C. levanta-se e, depois, volta a sentar-se no seu lugar. Diz: “Este é o quadro que a minha prima deu. Isto é um quadro.”</p> <p>“A M.B., o Fr. e o P. estiveram a fazer uma construção, e quiseram trazer para a roda para apresentar e comunicar aos amigos. A educadora incentiva-os a conversar e a combinar quem vai apresentar o quê. A M.B. verbaliza: “P., és tu primeiro”. Juntos, as crianças comunicaram o que fizeram, estando orientadas pela S., que ajudava no controlo de</p>	<p>5</p>
--	---	---	----------

	<p>A valorização de pequenas conquistas realizadas diariamente;</p>	<p>quem falava. A sua construção é uma casa da história dos três porquinhos e, na sua apresentação, as crianças acabaram por recontar a mesma.”</p> <p>“Si., queres vir escrever o teu nome? Tinhas dito que querias mostrar o teu livro aos amigos”. O Si. abana a cabeça. Responde. “Não, eu não quero comunicar, eu quero contar a história aos amigos”.</p> <p>“A.P., vou ficar aqui um bocadinho contigo para ajudar-te a descansar, pode ser?”. O A.P. não olha para mim nem verbaliza nada. Depois, relembro-o: “Parabéns! Hoje foste muito crescido ao almoço. Comeste sozinho e conseguiste tirar as espinhas sozinho também”. Desta vez, o A.P. sorri e deita-se com a cabeça virada para o meu lado. Começo a fazer-lhe festinhas na cabeça e, passados alguns minutos, adormece.”</p> <p>“Eu não escrevi aqui, mas lembro-me que gostei muito de uma coisa que aconteceu ontem! O G. trouxe um livro dos crocodilos e emprestou esse livro ao Ro., porque sabe que ele fica mais calmo e ao ver as histórias consegue estar sentado conosco no tapete. Muito bem G., estás muito crescido!”</p> <p>“O P. verbaliza: “Eu hoje consegui”. A educadora reforça: “Pois foi P., estás de parabéns. Hoje conseguiste esperar e isso foi muito importante”. O P. sorri.”</p> <p>“Estamos na reunião do conselho. A L. diz que quer referir algo: “Eu gostei muito de ver o Du. a ser o responsável do dia... Ele está a conseguir dar a palavra e a estar no conselho... Pediu ajuda ao V. e hoje é responsável do dia...”</p>	<p>4</p>
--	---	---	----------

	<p>A utilização do diário, na manifestação de sentimentos e resolução de conflitos;</p>	<p>Afinal é bom ser não é?”. O Du. acena com a cabeça, sorrindo. Depois, a L. verbaliza: “Acho que o Du. merece uma salva de palmas não acham?”. Todos batem palmas.”</p> <p>“Susana, Susana!”, puxa-me. “Olha, eu estava nos jogos de chão com o V. e o Da. bateu-me com o carro na cabeça. Eu quero escrever no diário”. Questiono-a: “Queres escrever CI? Queres falar no conselho sobre isto?”. A Cl. acena que sim com a cabeça. Depois, entrego-lhe uma caneta e vai escrever o seu nome no diário.”</p> <p>“De repente, o Fr. verbaliza: “Susana, eu estou chateado”. Fico surpresa com aquilo que me transmite e, depois, digo-lhe: “Porquê Fr.?”. O Fr. mostra-se pensativo e depois transmite: “O A.P. bateu-me na cara ali na casinha”. Questiono-o: “Mas ele ainda não está cá... Foi ontem?”. Acena que sim com a cabeça. Depois, continuo: “Então e ali do Monstro das Cores estás de que cor?”. O Fr. olha para o livro e depois para mim: “Estou vermelho. É a raiva. Estou chateado”. A seguir, questiono-o: “E quando nós estamos chateados o que é que fazemos?”. O Fr. olha para mim e diz: “Escrevemos no não gostámos. Mas eu ainda não acabei o puzzle”. Passado algum tempo, quando nos vamos sentar na roda, o Fr. transmite a informação à L. Depois, com a minha ajuda, escreve no diário.”</p> <p>“As crianças terminam de comer a fruta, enquanto a educadora questiona: “Alguém me disse que a aula de música do grupo azul não correu muito bem, e eu gostava de saber o que é que aconteceu”. O Si. colocou o dedo no ar e disse: “O Gu. portou-se mal na aula de música. Fez disparates”. O Fr. também colocou o dedo no ar. Diz: “E o Ro. correu na sala com ele”. A educadora questionou as crianças: “O grupo azul gostou que a aula de música fosse assim?”. As crianças respondem que não. Uma das crianças sugeriu que se escrevesse. A educadora questionou: “Então escrevemos onde?”. A M.B. diz: “No diário!”</p>	<p>3</p>
--	---	---	----------

<p>Por iniciativa das crianças</p>	<p>A reprodução interpretativa de diferentes comportamentos;</p>	<p>“De repente, ouço: “Parabéns a você...” e, de seguida, “Sopra M., sopra!”. Aproximo-me e vejo as crianças a cantar os parabéns, com um bolo feito de massa de cor. Gritam e batem palmas no fim.”</p> <p>“A M.B. e o Da. estão ao lado um do outro. A M.B. verbaliza: “Da., queres que eu escreva o quê? É Da.?”. O Da. não responde logo, e espera um pouco. Depois, acena que sim com a cabeça. A M.B. escreve na folha, enquanto lê. A conversa continua. A M.B. volta a questionar: “Da., queres que eu escreva o teu nome outra vez?”. O Da. acena que sim com a cabeça. A educadora pega no seu telemóvel e fotografa, sem intervir. A brincadeira continua.”</p> <p>“Dirijo-me à área da casinha e, assim que me encontro mais perto, chamam-me: “Susana! Olha! Nós vamos de férias. Eu sou a mãe, o Da. é o pai e o Ro. é o filho”, verbaliza a M.B. Questiono-os: “Então as cadeiras, o que é que são? Porque é que estão sentados nelas?”. A M.B. verbaliza: “Então, é o carro para nós irmos de férias!”.</p> <p>“O Gu. dirige-se ao Si. e questiona-o sobre se pode fazer a construção com ele. O Si. põe as mãos na cabeça e diz: “Não sei! A minha cabeça não pensa! Acho que não comi feijão!” Depois, fica em silêncio. De seguida, dirige-se ao Gu. e diz: “Mas podes Gu. Podes fazer a construção comigo.”</p> <p>“A Fi. chama-me alto, dizendo: “Susana, Susana! Olha o bolo que fiz pra ti!”. Chego junto a ela e reformula: “Ai, espera, falta as velas. É pra cantar-te os parabéns”. A Fi. faz as velas com a massa de cor. Depois, antes de começar a cantar os parabéns, diz: “Tira uma fotografia! E senta aqui!”. Tiro a fotografia, mostro-lhe e, de seguida, sento-me. A Fi. canta os parabéns e no final, pede-me que sopra. Depois, verbaliza: “Vou cortar as fatias para tu dares a todos”.</p>	<p>5</p>

	A entreadajuda;	<p>“As crianças estão sentadas e dispostas em três mesas diferentes, em pequenos grupos. Estou a ajudar uma criança numa das mesas e, quando olho para a frente, a M.B. está a com os talheres do Rf., colocando comida no garfo e dando-lhe à boca, enquanto verbaliza: “Vá, Rf. abre a boca, olha aqui”.</p> <p>“A M.B. intervém imediatamente: “Agora sou eu e o Ro. Vocês não sabem que ele ainda não sabe muito? Mas eu vou ajudá-lo. Toma Ro., é para ti”, dirigindo-se ao Ro. O Ro. aproxima-se e pega num dos pauzinhos de pesca. Depois, começam a brincar, enquanto as outras crianças observam.”</p> <p>“A M.B. vem ter conosco à casa de banho e questiona sobre o que aconteceu. Explico-lhe a situação e, depois, a M.B. vai buscar as suas toalhas, para mostrar que são iguais às do Da. Depois, quer ser ela a vestir os calções ao Da., e ajudá-lo a calçar os sapatos. Fico apenas a observar, até o Da. estar pronto. Dirigimo-nos ao cacifo e arrumamos as toalhas e o saco com a roupa suja do Da.”</p> <p>“A M.B. chega até junto dele e diz-lhe: “Toma Ro., este é o meu relógio. Eu empresto-te para tu ires para a roda, está bem?”. A M.B. dirige-se para a roda e levo o Ro. para lá. Sentamo-nos e consegue estar na roda a acompanhar o momento.”</p> <p>“O A.P. dá festinhas na cabeça da Ma., coloca comida no garfo e abre a sua boca, para que a amiga repita, e ele veja se a boca está vazia. Quando vou levantar um prato, diz-me: “Susana, podes por a comida no garfo? Eu só consigo por pouquinho”. Acedo ao seu pedido. Depois, diz: “Ma., abre a boca para por o garfo”.”</p> <p>“Assim que se levanta, diz-me com um ar preocupado: “Susana, o Mt. já acordou e ele não tem fotografia nos grupos...”. Com o objetivo de a descansar, digo-lhe: “Não te preocupes, o Mt. vai no grupo seguinte e a L. vai tirar-</p>	7
--	-----------------	---	---

	<p>A expressão livre da sua opinião e escolha;</p>	<p>lhe uma fotografia para por lá”. Rapidamente, responde-me: “Mas eu posso tirar com ele para ele não tirar sozinho, porque ele não quer tirar fotografias sozinho”.</p> <p>“A educadora questiona: “Du., queres ser o responsável?”. O Du. acena que sim com a cabeça. Depois, diz: “Com o V.”. Vai buscar o seu colete de responsável do dia.”</p> <p>“Estou sentada na mesa da área do desenho e escrita, com a C. Estamos a escrever as novidades que algumas crianças querem contar. A C., ao terminar de me contar o que deseja, começa a fazer a ilustração. Utiliza canetas de feltro. No final, quando já está a terminar, antes de me entregar verbaliza: “Deixa cá ver como é que isto está!”. Levanta a folha e diz: “Toma Susana! Já acabei!”.</p> <p>“Conto a história, com o cuidado de tornar a ilustração visível a todos, e interpreto-a com diferentes vozes e expressões faciais. Depois, no final, termino com “Vitória, vitória, acabou-se a nossa história”. A Fi. comenta: “Boa Susana!”.”</p> <p>“A M.B. está a brincar ao faz-de-conta com um jogo que trouxe de casa. O V. e o P. aproximam-se e questionam-na: “M.B., posso brincar?”. Imediatamente a M.B. responde que não. Observo apenas a situação, sem intervir. O V. e o P. continuam a pedir para jogar, sendo que a M.B. responde: “Não! Este jogo é meu e eu trouxe da minha casa”. Sugiro à M.B.: “M.B., é verdade que esse jogo é teu, mas trouxeste-o para a escola para partilhar com os amigos, não foi? Experimenta ensinar ao V. e ao P. aquilo que estás a fazer...”. A M.B. pega no seu jogo e leva-o para a área da biblioteca. Passado algum tempo, observo que brinca com o P., utilizando as peças do jogo.”</p>	<p>29</p>
--	--	--	-----------

	<p>“Coloca-o no mapa da escolha e verbaliza “eu vou para a casinha”, “eu vou para os jogos de mesa”, “eu vou fazer massa de cor”. A Cl. verbaliza: “eu vou fazer o projeto da noz”.”</p> <p>“Questiona-me: “Susana, o que estás a fazer?”. Estava com as folhas do livro em construção do Monstro das Cores. Respondo-lhe: “Estou a ver o livro que estamos a construir e a ver o que falta”. A Cl. responde: “Eu ainda não fiz um desenho do livro”. Questiono-a: “Mas acho que ainda não fizeste porque estás noutra projeto... no projeto?”. Rapidamente a Cl. me diz: “Estou no projeto da noz. Mas depois quando eu, o Si. e o P. acabarmos eu já posso fazer o monstro das cores”. Concordo e reforço: “Quando terminares Cl. podes também fazer parte. Ainda temos muita coisa do nosso livro para fazer... ainda temos de escolher botões, pôr tecido...”. Responde-me: “Pois é, ainda vamos por muita coisa”.”</p> <p>“Enquanto pinta o monstro, refiro: “Olha Cr., não te esqueças da flor, ainda não pintaste”. A Cr. pára de pintar, olha para mim e diz-me: “Está bem Susana, mas não precisas de dizer tudo, eu sei que falta”. Assunto. Respondo: “Desculpa Cr., tens razão, pensei que te tinhas esquecido”. A Cr. continua a pintar.”</p> <p>“Rapidamente, a Cl. aproxima-se de mim com o desenho que trouxe de casa para colocar no livro d’<i>O Monstro das Cores</i>. Diz-me: “Susana, isso é de quem? Este é o meu desenho para por no livro”. A M.B. também se aproxima rapidamente e diz-me: “Susana, posso ver contigo?”. Respondo: “Podem ver comigo, mas temos de ter muito cuidado para não estragarmos”.”</p> <p>“A M.B. dirige-se a mim e à educadora, entregando o desenho que realizou: “Já acabei!”. A educadora alerta-a: “Olha M.B., escreve o teu nome para depois guardarmos para colocarmos no teu portefólio”. A M.B. responde prontamente: “Eu já escrevi aqui, olha!”.”</p>	
--	---	--

	<p>“A Cl. dirige-se a mim e diz: “Susana, o que é que estás a fazer?”. Respondo: “Estou a escrever a história do monstro das cores nas ilustrações que vocês fizeram”. A Cl. fica em silêncio, pensativa, e depois diz: “Eu ainda não fiz. Mas agora vou ficar aqui a ver, está bem?”.”</p> <p>“O V. senta-se ao meu lado, e assim permanece até ao fim. Rapidamente, dirige-se a mim e diz: “Susana, sabes que eu hoje não chorei quando vim? Eu só queria ficar de férias em casa...”. Reparo que estamos a escrever na página da calma. Questionei-o: “Querias ficar mais um bocadinho em casa não era V.? Mas agora, sentes-te assim como o monstro, calmo?”. O V. acena que sim. Diz: “Estou calmo, não estou com raiva nem vermelho como quando me zango com a mãe”.”</p> <p>“A C. questiona: “L., porque é que têm de comentar?”. A Educadora questiona-a: “Não queres que ninguém fale sobre o teu desenho C.? Que diga o que pensa? Se o teu desenho está bonito?”. A C. acena com a cabeça que não. A educadora conclui: “Pronto, se a C. não quer que ninguém comente, vamos respeitar. A C. não quer que ninguém fale sobre o desenho dela. Vamos respeitar sim?”. A C. acena que sim.”</p> <p>“O Fr. pega no papel e quer colocar no livro. Pego na cola e ele diz-me: “Eu consigo Susana, só preciso da tua ajuda depois”. Assinto. O Fr. coloca a cola no papel. Depois, juntos, colamos no livro.”</p> <p>“A M.B. dirige-se ao Da., quando este recebe o cartão da escolha, e diz-lhe: “Da., tens de pôr o cartão aqui onde eu pus, nos jogos de mesa. Nós temos o livro <i>d’O Monstro das Cores</i> para acabar, não te esqueças!”.”</p> <p>“Junto-me a eles e a L. verbaliza: “Temos uma coisa para contar à Susana!”. As crianças voltam a sua atenção para mim e a educadora diz: “Quando chegámos à sala, o Ro. foi buscar o livro que fizemos d’ <i>O Monstro das Cores</i> e</p>	
--	--	--

		<p>sentou-se em roda a vê-lo. Eu acho que ele gostou muito do livro que todos construímos”. O Ro. folheia o livro. As crianças que estão junto a ele estão envolvidos nesse momento.”</p> <p>“O B. dá a palavra ao Fr., que verbaliza: “Eu quero fazer um livro para a creche”. A educadora chama a atenção das outras crianças e esclarece: “Olhem, o Fr. está a dar uma sugestão, vamos ouvir. Ele sugeriu fazermos um livro para a creche. Fr., queres fazer um livro ou mostrar este d’O Monstro das Cores?”. O Fr. verbaliza: “Mostrar este!”.”</p> <p>“Estou a colocar cola quente nos frascos das emoções e o Fr. verbaliza: “Susana, vou para a casinha, a casinha ainda não está cheia”. Arruma a sua construção que esteve a fazer nos jogos de chão e vai ter com os amigos.”</p> <p>“Estamos na sala de atividades. Preparo-me para fazer a massa de cor, verbalizando: “Vou fazer a massa de cor... Que cor é que vou fazer hoje?”. O Da. chega junto a mim e diz: “Susana, faz preta!”. Respondo: “Ah, vamos fazer preta então! Nunca fiz.”. O Da. fica junto a mim durante todo o tempo em que faço a massa de cor. Coloca a farinha e a cor com a minha orientação.”</p> <p>“É a hora do refeição. Estamos no refeitório e a Cl. chama-me: “Susana, eu já acabei”, entregando-me o prato. Questiono-a: “Queres mais Cl.? Já vou buscar a tua água”. A Cl. prontamente responde: “Não, eu já repeti Susana. Agora já não quero mais”.”</p> <p>“O Fr. está junto a mim e conversamos. Depois, verbalizo: “Fr., a Susana queria pedir-te se pode tirar fotografias ao teu portefólio para mostrar na minha escola, para mostrar aquilo que tu aprendes e fazes na nossa sala. Eu já falei com a mãe, e a mãe escreveu o nome dela e disse que sim. Tu deixas?”. O Fr. disse: “Sim, o meu portefólio tem bolinhas”. Questiono-o: “Depois podes escrever o teu nome na folha?”. O Fr. acena que sim. Depois, vai brincar pelo pátio.”</p>	
--	--	--	--

		<p>“O Du. e o Fr. terminaram a sua composição sobre o outono, com base na pintura com elementos da natureza de Giorgio Archimboldo. O Fr. levanta-se e diz: “Susana, já acabei. Eu agora vou brincar para a sala”.”</p> <p>“A L. saiu com o Gu. Foram à casa de banho, para o Gu. se acalmar e poderem conversar. “Se o Gu. não fala com os amigos, tem de ir para outra sala”, disse o Si. A M.B. acrescenta: “E não pode destruir mais as coisas dos outros”.</p> <p>“O G. está sentado ao meu lado, e verbaliza: “Susana, eu estou a ver um livro fora do sítio. Aquela história está mal”. Digo-lhe: “Podes ir arrumar G.”. O G. levanta-se e vai até à biblioteca. Arruma o livro no local correto. Depois, volta a sentar-se ao meu lado.”</p> <p>“A M.B. está na mesa dos jogos de mesa. Ouço-a a verbalizar: “Eu não sei de quem é este gancho que eu encontrei. Acho que é da I. Ela ainda não chegou. Vou guardar no cacifo dela”. Sai da sala e coloca o gancho no cacifo da I.”</p> <p>“A Fi. dirige-se a mim e questiona: “Já estiveste a por aqui folhas, não já?”, pegando no seu portefólio. Digo-lhe: “Não fui eu que pus Fi.”. Responde: “Acho que foi a S.”</p> <p>“Terminámos de fazer a escolha pelas diferentes áreas. A M.B. verbaliza: “S., eu vou para a casinha! Eu depois vou arrumar as comidas todas no sítio certo está bem?”. A S. acena que sim com a cabeça. A M.B. vai para a área da casinha.”</p> <p>“A Cl. chega à sala. Diz-me: “Eu quero comunicar o meu livro”. Vai escrever o seu nome ao mapa.”</p>	
--	--	---	--

	<p>A partilha das novidades e descobertas realizadas;</p>	<p>“Enquanto tiro a cola quente do armário, diz-me: “Susana, eu vou buscar as aguarelas. E agora um copo com água e um pincel. Espera por mim”.</p> <p>“Abre o livro e começa a verbalizar algumas palavras que não entendo imediatamente. Depois, coloca o livro em cima das minhas pernas e verbaliza: “laranja”, “azul”, “verde”, pegando no meu dedo para eu apontar para as cores que verbaliza.”</p> <p>“Assim que começo a folhear o livro, o Ro. senta-se ao meu colo, e pega ele na história. Faz alguns sons de surpresa “ahh”, e aponta para o monstro, à medida que as cores vão mudando. “É vermelho!”, apontando para o livro. Bate na minha mão e quer que aponte também. Quando termina de contar a história, volta a abri-la e recomeça. Repete esta ação três vezes, até ser o momento de ir para o pátio”.</p> <p>“O Ro. vem ter comigo, com a história <i>O Monstro das Cores</i>. Senta-se no meu colo, pega nas minhas mãos, colocando-as a segurar o livro. Depois, abre-o e começa a folhear as páginas, apontando para os elementos ilustrativos.”</p> <p>“O Gu. e a M.B. mostram aos amigos o que fizeram, com o meu apoio. Nesse momento, o Ro. levanta-se e mostra, também, o desenho que estive a fazer com lápis pastel. A educadora ajuda-o a endireitar e virar a folha para os pares. Depois, verbaliza: “O Ro. descobriu hoje um novo material e muitas cores para o seu desenho. E quer mostrar-vos”. As crianças olham quase em silêncio para o desenho. Depois, verbalizo: “Uau Ro., tantas cores!”.”</p> <p>“Estou na mesa dos jogos de mesa. O V. tem consigo o ábaco, com diferentes cores. Diz-me: ”Susana, vamos contar as cores”. Contamos cada peça correspondente a uma cor. Cada fila tem 10. No final, o V. diz: “São todas iguais!”.</p>	<p>21</p>
--	---	--	-----------

	<p>“A M.B. chama-me e diz: “Susana, olha!”. Está a andar sozinha em cima dos apoios vermelhos. Verbaliza: “Tira uma fotografia!”. Pego no telemóvel e tiro a fotografia. Depois, reforço: “Boa M.B.! Ainda na semana passada precisavas da minha ajuda e, agora, já consegues andar sozinha!”. A M.B. sorri. Depois, continua a andar.”</p> <p>“As crianças estão espalhadas pela sala, sendo que o Ra. e o V. ficam junto a mim, a observar o que faço. O Ra. comenta baixinho: “Fui eu que fiz...”. Questiono-o: “Foste tu que escolheste estes botões não foste Ra.?”. Acena que sim com a cabeça. Mantém-se junto a mim até terminar a colagem dos elementos.”</p> <p>“As crianças vão buscar os materiais que desejam, que se encontram espalhados pelo espaço central da sala de atividades. Depois, a Fi. diz: “Isto é dos bombeiros. É aquela coisa para apagar o fogo. É uma mangueira!”.</p> <p>“Quando termina, vai buscar o seu nome e coloca-o em frente ao desenho. Escreve e depois entrega-mo. A educadora coloca a data no canto inferior direito, bem como o seu nome.”</p> <p>“A Fi. observa-me com atenção e depois diz: “Agora tens de pôr água quente Susana. Eu já tenho o pincel e depois vou mexer”. Enquanto isso, a Fi. pega nos vários frascos e agita-os. Verbaliza: “Uau, tantos brilhantes!”.”</p> <p>“A M.B., o T., o Du., a Cr. e o Fr. são as crianças que vão realizar o projeto do Vivaldi. Questiono: “Olhem, eu já não me lembro bem... quem é o Vivaldi?”. A M.B. verbaliza: “É amigo da professora R.!””, ao que o Fr. acrescenta: “Ele toca violino!”. O T. intervém, dizendo: “Ele tem uns cabelos muito compridos, mas ele é um menino”. Combinamos ir descobrir.”</p>	
--	---	--

	<p>“Estamos dispersos nas áreas da sala. A Ma. e o Gu. fazem uma torre e, depois, a Ma verbaliza: “a minha torre é grande como a mim!”.”</p> <p>“O Ro. vem até junto a mim, dá-me a mão e diz: “Anda Susana, monstro das cores”. Dirigimo-nos até à área da biblioteca e, depois, o Ro. pega no seu livro. Começa a folheá-lo e depois diz: “Toca Susana, toca!”, pegando na minha mão.”</p> <p>“A M.B. vem até junto de mim mostrar-me o seu desenho. “É o bebé, o pai e a mãe”, verbaliza. Questiono-a: “Tu estás no desenho M.B.?” A M.B. olha para o desenho e analisa-o. Depois, diz-me: “Falta fazer eu”. Pega no seu desenho e vai desenhar-se a si. Depois volta e diz: “Agora este é o bebé, esta sou eu, este é o papá e esta é a mamã”. Questiono-a: “Posso escrever o que disseste?”. A M.B. diz: “não é preciso, eu já escrevi aqui, olha”.”</p> <p>“A M.B. começa a comer o prato principal, com a colher e com o garfo. Depois, diz-me: “Susana, ajuda-me... É assim?”. Primeiro, experimentamos com as minhas mãos em cima das suas. Depois, a M.B. coloca a comida no garfo sozinha e coloca-a na boca. Diz: “Susana, vês? Consegui!”.”</p> <p>“A L. tem consigo o pequeno envelope que contém a música de hoje. Pergunta: “Que número é este?”. Algumas crianças respondem “1” e outras “2”. O B. verbaliza: “21!”. A educadora esclarece: “O 21 também tem o 2 e o 1, é verdade. Mas é ao contrário. Este número é qual? É o 1 e o 2, que quando estão juntos, formam um novo número”. O B. verbaliza: “É o 12!”. A L. termina: “Muito bem, é o número 12. Vamos ver qual é a música de hoje”.”</p> <p>“Depois, pintamos com aguarelas. O Da. pega no pincel para pintar o cabelo. Questiono-o: “De que cor é o cabelo?”. Ele responde: “Cor-de-rosa”. Refiro: “Cor-de-rosa? Eu não sei... Olha a cor do meu cabelo e da Cl.”. O Da. verbaliza:</p>	
--	--	--

	<p>A lembrança do que foi vivido através da busca do portefólio;</p>	<p>“Ah, é preto!”. Pinta o cabelo e, depois, questiono: “E os olhos, de que cor são?”. O Da. olha para mim e observa-se atentamente. Depois, diz: “Os teus olhos são pretos e os da Cl. também”. Pinta os olhos de preto.”</p> <p>“Estamos sentados em roda e o P. comunica sobre o seu carro da polícia. Diz que serve para por “terra, areia e para por o lixo”. O G. abana a cabeça, em sinal negativo, enquanto o P. Comunica. Depois, a educadora questiona: “O G. estava a abanar a cabeça a dizer que não... Queres dizer alguma coisa G.?”. O G. verbaliza: “O carro da polícia serve para levar os malvados que roubam e os polícias dão as mãos e não é para eles saírem”. Depois de conversarmos, a educadora questiona: “O que é que fazemos para descobrir?”. O Si. levanta o dedo e diz: “Temos que mastigar”. A educadora clarifica: “Investigar?”. O Si. acena que sim com a cabeça.”</p> <p>“A educadora colocou a música de natal “Ping Pong, à procura de um Pinheiro”. Digo: “Eu não sei esta música toda, só o refrão...”. A M.B. verbaliza: “Esta está ali. Foi o Ti. que pintou”.”</p> <p>“Olha durante algum tempo em silêncio, para as fotografias que tenho em cima da bancada. Depois, questiono-a: “Lembras-te o que é que fizemos I.?”. A I. fica pensativa. Depois, responde: “Nós tocámos com isto. Estava a música do Vivaldi”.</p> <p>“Estamos a acabar de arrumar o seu portefólio. A Fi. dirige-se para junto de nós, com o registo que terminou de ilustrar. Olha para nós e, de seguida, vai buscar o seu portefólio. Depois, questiona-me: “Susana, podes ajudar-me a por isto aqui?”.”</p> <p>“Enquanto mostro ao Ti. a fotografia na qual estava a brincar, questionando-o com quem o fazia, o Fr., que está a fazer um jogo de mesa diz: “Mostra Susana, eu quero ver com quem o Ti. está a brincar”.</p>	<p>3</p>
--	--	--	----------

ANEXO H
ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

| ' ' | | ' ' |

Entrevistas

Os dados sociodemográficos apresentados são referentes às duas entrevistadas: a Educadora C. (Coordenadora Pedagógica da Instituição) e a Educadora L. (Educadora Cooperante da PPSII).

Desta forma, relativamente à Educadora C., é licenciada em Educação de Infância, há 19 anos, estando na atual escola há 18. Pouco tempo depois de acabar o curso, ligou-se ao Movimento da Escola Moderna, do qual faz parte até hoje, continuando a frequentar formações com regularidade, investindo na atualização do seu conhecimento e partilha com os pares profissionais.

Por sua vez, a Educadora L. é licenciada em Educação de Infância, pelo Instituto Piaget de Almada, terminando o seu curso em 2003. Depois, mais tarde, fez o Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores, no ISCTE. Ao longo destes anos de profissão, exerceu como educadora de infância, tendo ainda trabalhado na vertente de Animadora Social, na Componente de Apoio à Família de jardins de infância públicos.

Tema: Percepções sobre a educação de infância e contextos profissionais				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Dificuldades sentidas	Dificuldades percebidas no início da profissão	Conhecimento do que as crianças conseguem fazer	<p>“Eu perceber o envolvimento, a autonomia, aquilo que as crianças conseguiam desenvolver nesta idade” (C)</p> <p>“também em arranjar atividades criativas e que eu achasse que fossem inovadoras para o grupo” (L)</p> <p>“Algumas coisas muito práticas, pois, com bebés de um ano, às vezes é preciso saber” (L)</p>	3
		Conhecimento sobre a educação de infância	<p>“não tinha muita ideia do que era o jardim-de-infância e a educação de infância” (C)</p>	1

		Respeito pelos princípios defendidos	<p>“encontrar instituições, ou escolas/jardins-de-infância, que me dessem a possibilidade de operacionalizar tudo aquilo que eu defendia, os meus princípios educativos” (C)</p> <p>“Não me identificava com o ensino, digamos assim, tradicional e, portanto, pretendia ter uma prática mais diferenciada” (C)</p>	2
		Gestão do grupo	<p>“achei que ia ter muita dificuldade em gerir o grande grupo” (L)</p> <p>“organização em determinadas rotinas quando estava só uma pessoa” (L)</p>	1
		Entendimento das famílias sobre a educadora	<p>“achei também que ia ter alguma dificuldade com as famílias, no sentido de eu ser muito novinha, e de elas poderem por em causa a experiência e, de alguma forma, sentirem-se inseguras, por eu não ter muita experiência, por ter um ar assim muito novinho” (L)</p>	1
Alterações a serem realizadas na valência de	Rácio entre criança-educador;	Dependência natural das crianças pelo adulto de referência;	<p>“A legislação poderia ser mais clara num ponto que é o rácio adulto/criança” (L)</p>	2

Jardim-de-Infância, em Portugal			“acho que a lei, aí, devia mudar, no sentido de poderem estar sempre dois adultos ou, pelo menos, na maioria do tempo.” (L)	
	A percepção do que é ser criança	O olhar para a criança, na visão que as OCEPE defendem.	“Tudo ao nível da conceção do que é a criança (...) que as Orientações Curriculares tão bem definem” (C)	1
	Tradicionalidade da educação de infância	Percecionar cada criança como única na sua aprendizagem; Diferenciação pedagógica; Evolução no conhecimento e prática pedagógica.	“a educação de infância deixa de ser tão tradicional, ensinar a uma como se ensina a vinte e cinco” (C) “caminharmos cada vez mais numa pedagogia mais diferenciada, considerando que cada criança tem o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (C) “depois é preciso que as pessoas o compreendam, que aceitem, que estejam recetivas para mudar dentro das salas.” (C)	1 1 1
Valorização da educação de infância no paradigma atual	A percepção do profissional sobre si próprio	Encontro com a sua própria infância; Sentimento de pertença;	“o educador de infância não está para debitar saberes e conteúdos” (C) “Eu acho que a educadora de infância é o encontrar com a minha infância” (C)	1 1

		Perceção de outros pontos de vista;	“É fazer parte de um grupo” (C)	
		O gosto e respeito pela profissão;	“é vir todos os dias entusiasmadíssima porque sei que vou fazer imensas coisas, que todos os dias me trazem coisas novas, é estar aberta, é pôr-me em causa” (C)	3
		A reflexão sobre o exemplo e a ligação educadora – criança;	“É desconstruir as minhas conceções de adulta que cresceu” (C)	2
			“É passar por determinados processos de relações com os outros e perceber que, às vezes, para além das minhas conceções, há outros pontos de vista” (C)	
			“é um deslumbramento” (C)	
			“a pessoa e a educadora em mim diluem-se. E eu acho que a educadora me tem ajudado a ser melhor pessoa.” (C)	
			“É muito a questão da ética, nós sermos pessoas com coluna vertebral com valores, termos sempre o respeito pela criança” (C)	8
			“somos também modelos para eles e acabamos por também sermos uma grande referência.” (C)	
			“se tivermos sempre atitudes mais corretas e se formos refletindo naquelas que poderão não ter sido tão boas como queremos, acho que conseguimos sempre melhorar.” (C)	

			<p>“uma profissão que nunca está acabada, estamos sempre a tentar encontrar o melhor de nós que ainda há-de vir.” (C)</p> <p>“Tudo o que fizermos de muito bom, eu acredito que as sementes ficam lá.” (C)</p> <p>“as sementes da participação, sobretudo do envolvimento, porque acho que aquilo que pode fazer a diferença nas crianças de hoje que vão ser adultos amanhã é envolverem-se nas causas sociais, envolverem-se nos problemas da sociedade” (C)</p> <p>“a capacidade de pensar, de intuir, de sentir, de se colocarem no papel do outro... A educação para a tolerância” (C)</p>	
	O trabalho realizado em creche como fundamental para o jardim-de-infância	<p>A educação de infância como transversal às valências;</p> <p>O desenvolvimento da criança como contínuo.</p>	<p>“Eu considero que todas as pessoas deviam passar pelas diferentes valências” (L)</p> <p>“acho que é uma grande mais valia nós termos esta noção do desenvolvimento da criança, mesmo depois na prática” (L)</p> <p>“percebermos o percurso que ela já fez até aqui e, agora, o que vai continuar a fazer” (L)</p>	<p>1</p> <p>1</p>
	O jardim-de-infância na sociedade atual	A construção do “ser”, nas suas várias dimensões;	“Eu acho que o jardim-de-infância tem uma importância enorme, decisiva, sobretudo ao nível da socialização, na	1

		O jardim-de-infância como potenciador da integração de outras visões do mundo;	<p>formação social e pessoal, na relação com os outros, na defesa daquilo que são os direitos humanos” (C)</p> <p>“De estimular as crianças e, de alguma maneira, abrir-lhes janelas” (C)</p>	1
	Formação contínua	A formação suplementar à formação inicial;	<p>“Fiz sempre muita formação, nunca deixei de a fazer.” (C)</p> <p>“Quase logo depois de acabar o curso, liguei-me ao Movimento da Escola Moderna, que defende uma prática de formação auto-cooperada e portanto, desde aí, assisto aos sábados pedagógicos, já fiz parte de grupos cooperativos, vou a congressos” (C)</p>	3
		A partilha de conhecimento entre profissionais de educação de infância;	<p>“tento estar sempre em iniciativas e projetos locais, como o Crescer Melhor em C.” (C)</p> <p>“Acabo por não só aprender, mas trocar aspetos da prática com outras educadoras”</p> <p>“É uma partilha importante para todos” (L)</p>	3

			<p>“saem momentos muito ricos desta partilha que existe, porque vocês trazem novos saberes, trazem algumas interrogações, boas também para a reflexão na prática” (L)</p>	
--	--	--	---	--

Tema: O lugar da(s) criança(s) na creche				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Conceção de criança	A evolução do conceito de “ser criança”	A criança como ser com agência;		2
		A criança não é uma tábua rasa;	“sujeito que aprende, criança cidadã e pessoa” (C) “a criança não está só para receber” (C) “não se estão a preparar para a vida, estão a viver”	1
A criança é contemporânea;		“Já têm muitas noções, muitas representações das coisas que vão acontecendo à sua volta, e é preciso pô-las em diálogo, em confronto as suas conceções com as dos outros” (C) “um ser com direitos e liberdades” (L)	1	
A criança como um ser com direitos e participativa;		“o agente do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (L) “É um ser com iniciativa, com direito à participação.” (L)	3	
	A interação social no “ser criança”	O jardim-de-infância como promotor de interações;	“Para as crianças, porque têm aqui uma oportunidade, sobretudo a nível social, de trocas e interações que, noutros meios, muitas vezes não têm.” (L)	1

		As questões existentes quando não existe interação:	“nós vemos que as crianças que ficam com os avós até mais tarde depois, quando integram o jardim-de-infância muito tarde (...) têm aqui a nível social algumas questões que não foram tão desenvolvidas, e precisam de aprender mais tarde a desenvolvê-las.” (L)	1
	Perceção da criança, no grupo de referência	A visão do que é “ser criança” aplicada ao grupo da sala de referência;	<p>“São crianças alegres, na sua maioria extrovertidas e com muita iniciativa” (L)</p> <p>“participativas e muito interessadas” (L)</p> <p>“Envolvidas em tudo o que acontece” (L)</p> <p>“tudo o que fazemos torna-se significativo, porque eles também fazem questão de mostrar às famílias” (L)</p> <p>“eu acho que eles são muito entusiastas” (L)</p>	5

Tema: Abordagem pedagógica				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Princípios Pedagógicos adotados pelo Profissional	Metodologias participativas	A participação através da escolha;	“uma educação baseada em princípios como a liberdade de expressão, como a democracia, como a livre escolha, como o respeito pelas diferenças” (C)	2
		A cooperação que caminha na interação social;	“a criança como agente da sua própria aprendizagem; depois, a liberdade de escolha e o direito à participação das crianças” (L)	1
			“a cooperação e, sobretudo, a interação social como forma de aprendizagem.” (L)	
	Promoção da participação da criança	Criação de elementos na sala de atividades com as crianças;	“O que fazemos mais com o grupo, na parte da organização do ambiente educativo, é a parte da construção de alguns instrumentos, como a agenda semanal, a tabela do responsável do dia” (L)	1
		A autonomia potenciada através dos instrumentos reguladores;	“Isso tudo é introduzido com o grupo, também para eles se irem apropriando dos instrumentos, perceber para que é que servem e serem capazes de os utilizar de forma cada vez mais autónoma.” (L)	2
		A escolha como fator decisivo na ação;	“nós aqui defendemos a livre escolha” (L)	1

			<p>“nós tentamos promover muito isso no grupo: a interajuda, a cooperação” (L)</p>	
	<p>Papel do adulto/educador</p>	<p>O adulto como mediador do desenvolvimento e da aprendizagem;</p>	<p>“quando eles têm idades diferentes, isso ainda assume uma importância maior, porque são pares com competências diferentes que estão a ajudar-se mutuamente e, aí, autonomamente eles conseguem desenvolver outro tipo de capacidades com a ajuda dos pares. Aqui, muitas vezes, tem de ser o adulto a dar esse tipo de suporte...” (L)</p>	1
		<p>A promoção da entreajuda e cooperação entre crianças;</p>	<p>“às vezes nós já verificamos que algumas percebem que o outro tem ali alguma dificuldade ou está a ainda a aprender a fazer determinada coisa, e tu já viste que eles tentam ajudar-se mutuamente” (L)</p>	1

Tema: Organização do ambiente educativo				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Tempo	Momentos de grande grupo	Os momentos de grande grupo como privilegiados para a aprendizagem de todos;	<p>“há momentos em que também priorizamos o grande grupo... Tu vês, nos momentos de planificação, de avaliação, de comunicação, para que todos esses momentos contribuam para a aprendizagem de todos.” (L)</p> <p>“Para que cada um possa contribuir para a aprendizagem do grupo” (L)</p>	2
	Momentos individuais e de pequeno grupo	Os momentos de pequeno grupo priorizados para a interação entre pares;	<p>“priorizamos muitas vezes o pequeno grupo e, portanto, nas atividades orientadas, fazemo-las mais vezes em pequeno grupo.” (L)</p> <p>“há alguns registos que fazemos de forma individual, registos de atividades que aconteceram” (L)</p>	2
		Os momentos individuais para um conhecimento específico de cada criança;	<p>“fazemos um registo mais individualizado, também para perceber algumas capacidades e podermos ajudar de forma mais individual a aquisição de algumas competências.” (L)</p>	2

			<p>“tentamos priorizar muito o pequeno grupo, porque achamos que é importante a partilha, a troca e a cooperação entre pares.” (L)</p>	
	<p>Dinâmica pedagógica</p>	<p>Uma rotina flexível, que inclui os vários momentos;</p> <p>Uma rotina antecipada, que transmite segurança e confiança às crianças.</p>	<p>“Na minha prática, acho que todos os momentos são importantes” (L)</p> <p>“A nível individual, de pequeno grupo e de grande grupo. Tento balançar e equilibrar os três” (L)</p> <p>“Acho que em pequeno grupo, e nas áreas eles fazem isso naturalmente, pois estão sempre em pequeno grupo, é quando eles aprendem mais” (L)</p>	<p>2</p> <p>1</p>

Tema: O processo de planejamento, implementação e avaliação				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registro	Frequência
Planeamento da ação pedagógica	O planejamento realizado pela educadora	O plano anual é geral nas atividades que apresenta;	“Existe um plano anual de atividades da valência, da instituição, que tem algumas atividades que sabemos que vão acontecer, como o aniversário da instituição, ou o Natal” (L)	1
		As planificações trimestrais, com a evidência do que as crianças já conseguirão fazer;	“existem planificações trimestrais, e aí é a educadora que faz, sou eu que faço. Temos os objetivos e as competências que queremos desenvolver nas crianças e as atividades que já sabemos que vamos fazer, pois todos os dias surgem coisas novas.” (L)	1
		As planificações semanais, no confronto com a realidade;	“As planificações semanais têm as nossas intenções e, depois, o que fizemos na prática, em baixo, porque às vezes acontece fazermos tudo, outras vezes acontece não fazermos e fazemos outras coisas; outras vezes, fizemos tudo e acrescentámos outras coisas...”	1

	O planeamento feito com e para as crianças	O planeamento significativo é realizado com e para a criança;	“Diariamente, com o grupo, fazemos o plano do dia, e essa é a planificação com o grupo. Além do plano do dia, temos também o diário, que nos ajuda muito nessa planificação.” (L)	1
O processo de avaliação	Avaliação formativa	A avaliação centrada em competências e conquistas; A observação atenta da educadora como aspeto crucial na avaliação;	“uma avaliação para a aprendizagem e, não tanto, da aprendizagem, voltada para novas aquisições e novas aprendizagens” (L) “realizada muito através da observação e do registo” (L) “A parte da observação é muito importante... Outro tipo de observação é feita com o grupo...” (L)	1 2

	Instrumentos utilizados na avaliação	<p>O portefólio, como instrumento privilegiado na perceção de aprendizagens;</p> <p>O plano do dia, como instrumento de partilha de planeamento e avaliação entre o grupo;</p> <p>O conselho, o momento de avaliação em grande grupo;</p>	<p>“é importante para pormos algumas evidências nos portefólios deles” (L)</p> <p>“a nível individual, fazemos muito este tipo de observação ou registo, e depois fazemos o registo com eles; outras vezes, é o educador... São situações que aconteceram e, por isso, eu relato e depois comento e colocamos no portefólio.” (L)</p> <p>“Eles têm sempre acesso porque é um instrumento que eles usam, arrumam e organizam” (L)</p> <p>“o portefólio, a nível individual, é um grande instrumento de avaliação para cada um. E eles conseguem ter a perceção desse tipo de aprendizagens através do portefólio.” (L)</p> <p>“eles folheiam o portefólio e são capazes de, mesmo, aos três anos, dizer “eu já sei fazer isto”, “eu não sabia fazer isto e agora já sei”, porque está lá tudo muito documentado.” (L)</p> <p>“no plano do dia, nós tentamos perceber o que é que foi feito, o que é que não foi feito e o porquê de não ter sido feito...” (L)</p>	<p>5</p> <p>2</p> <p>1</p>
--	--------------------------------------	---	---	----------------------------

			<p>“Apela, também, um bocadinho ao sentido de responsabilidade de eles se irem comprometendo gradualmente com aquilo a que se propõem” (L)</p> <p>“Quando fazemos o conselho, à sexta-feira, também vemos sempre o que é que tínhamos combinado e o que é que fizemos” (L)</p>	
--	--	--	--	--

Tema: O trabalho colaborativo				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Diferentes dimensões do trabalho colaborativo	Entre crianças de várias salas	Transversalidade dos princípios entre relações;	“Eu acho que os processos são transversais.” (C)	1
	Entre equipa educativa	O trabalho em equipa como elemento chave no funcionamento de equipa;	“Nós não podemos defender uma educação baseada em princípios como a liberdade de expressão, como a democracia como a livre escolha, como o respeito pelas diferenças, se depois não o fizemos enquanto profissionais.” (C)	4
A confiança como fator basilar;		“uma equipa não é um conjunto de pessoas que trabalham juntas, mas sim um conjunto de pessoas que confiam umas nas outras.” (C)	3	
A partilha de conhecimento e a cooperação entre todos para melhoramento da prática pedagógica;		“Todas nós temos diferenças, diferenciarmo-nos em alguma área e as nossas diferenças completam-nos e nós ajudamo-nos muito” (C)	1	

			<p>“também somos uma equipa com excelentes auxiliares, são realmente muito trabalhadoras, muito envolvidas, e que compreendem o que estão a fazer.” (C)</p> <p>“As educadoras são pessoas em quem confio bastante, com muitas capacidades, pessoas que gostam de pesquisar mais, de fazer mais formação” (C)</p> <p>“um bom ambiente de trabalho, e um grande trabalho de equipa” (L)</p> <p>“é uma equipa muito dinâmica, muito coesa, e acho que estão muito atentos aos outros.” (L)</p> <p>“Nós temos muita abertura para, sempre que necessitamos de ajuda, ir pedir, e também trabalhamos muito em cooperação.” (L)</p>	
--	--	--	---	--

Tema: O papel da família na organização educativa				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Os mecanismos de participação das famílias	O paradigma atual	As vidas ocupadas das famílias levam-nas a não estarem mais presentes porque não podem;	<p>“Elas estão presentes... Só não estão mais presentes porque também não conseguem, têm um horário de trabalho muito alargado” (C)</p> <p>“Por vezes, a criança chega muito cedo e não veem a educadora na manhã, também não veem ao final da tarde porque já saem muito tarde...” (C)</p> <p>“Acho que não é por não quererem, mas porque a vida do dia-a-dia é muito agitada e não há tempo” (C)</p>	3

	Estratégias de promoção da participação das famílias	<p>O convite para que as famílias venham à sala;</p> <p>A participação contextualizada das famílias;</p> <p>As crianças como veículo de a família ser parte integrante do que vivemos na sala de atividades;</p> <p>Comunicação eficiente;</p>	<p>“momentos em que as famílias são mesmo convidadas a vir cá” (C)</p> <p>“tentamos que, depois, a participação das famílias seja contextualizada” (C)</p> <p>“a partir de um projeto que esteja a ser desenvolvido numa sala faz sentido convidar a família daquela criança” (C)</p> <p>“os pais têm uma profissão relacionada com aquela área que estamos a investigar, ou porque também a família se disponibilizou e gostava muito de cá vir, e encontramos formas de que possam vir cá” (C)</p> <p>“A participação é até às vezes os pais entrarem na sala, verem uma coisa interessante e dizerem “olhem, sei alguma coisa sobre isto” ou “tenho um colega que sabe e pode vir cá falar para as crianças” (C)</p> <p>“tentamos que seja uma comunicação eficiente, e isso faz-se diariamente, nos momentos de chegada, e quando as crianças vão embora” (L)</p> <p>“tentamos envolvê-las de outras formas, e aí tendo as crianças como veículo de ligação.” (L)</p>	<p>2</p> <p>8</p> <p>2</p> <p>1</p>
--	--	--	---	-------------------------------------

			<p>“Que eles consigam perceber o que está a acontecer na sala, e valorizamos sempre o que as crianças trazem que, neste caso, são muitas vezes as famílias que impulsionam.” (L)</p> <p>“Eles também percebem, no dia-a-dia, pelas coisas que são expostas, pelas produções das crianças, pelos registos, que tudo o que vem depois também tem importância para o grupo, para a sala, para o que é desenvolvido” (L)</p> <p>“é uma partilha muito importante, eles sentem que podem fazer parte” (L)</p> <p>“muitas vezes também convidamos as famílias a vir” (L)</p> <p>“há algumas iniciativas a nível institucional, mas eles sabem que podem vir, de acordo com os projetos que estão a ser desenvolvidos e com o que está a acontecer nas salas e, muitas vezes, também os chamamos a intervir.” (L)</p> <p>“Há muitas oportunidades que tentamos criar para que eles também se sintam envolvidos, e para que</p>	
--	--	--	---	--

			enriqueçam, também, a prática, e que a tornem mais significativa.” (L)	
--	--	--	--	--

ANEXO I
Transcrições das Reuniões de
Conselho

| ' ' | | ' ' |

25 de Outubro de 2019

Estamos em grande grupo, em roda, no centro da sala de atividades.

L. - Estão todos prontos para ler o diário? Eu vou ler aqui a coluna do gostámos. Diz: “Gostávamos de fazer desenhos do livro do Monstro das Cores, disse a R. e o V.

Estamos a fazer o livro para quem?

V. - Para a Susana!

L. - O livro é para a Susana? A Susana está a apoiar a fazer o livro, mas é para o Ro., que precisa de ver uns livros na roda para ficar mais tranquilo, não é?

Fi. - É para o Ro. ficar mais calminho!

L.- Mas nós não escrevemos muita coisa no gostámos... Responsável do dia, podes dar a palavra a quem tem o dedo no ar, para dizermos mais coisas que gostámos?

Fi. -Cr., podes falar.

Cr. - Eu gosto muito desta escola.

L. - Eu fico muito feliz por vocês gostarem muito desta escola. Eu, a S. e a Susana também gostamos muito. Olhem, eu vou dizer uma coisa que eu gostei muito: de ir visitar a nossa escola, a cozinha...

Fr. - A sala dos computadores!

L. - Pois foi, já nem me lembrava da sala dos computadores!

S. - Eu também tenho uma coisa para dizer. A Fi., o R.S, o G. e a I. ajudam muito o Ro. no pátio, quando ele está triste. E eu fico muito feliz de serem tão amigos.

L. - E estão a ensinar o Ro. a partilhar. Conversam com ele e estão a ser mesmo muito amigos. Podemos passar a ler o não gostámos? Aqui diz... V., lembras-te do que diz aqui? O V. vai explicar o que aconteceu.

V. - O Fr. bateu-me aqui.

L.- E tu sabes porquê?

V.- Foi aqui...

L.- Fr., podes explicar porque é que fizeste isso?

Fr.- Eu estava a comer a maçã... (silêncio)

S. - Fr., diz lá porque é que batestes ao V.

Fr.- Eu não sei...

L.- Se ninguém sabe, agora como é que vamos resolver isto?...

S.- Se nenhum sabe, se calhar já resolveram...

L.- É verdade. Se já resolveram, vamos ler aqui a próxima, que temos muitas notícias para ler. V., porque é que escreveste aqui?

V.- O P. deu-me um pontapé nas costas...

L.- E sabes porquê?

V.- Porque eu estava nos jogos de chão...

L.- P., queres explicar? Fi., dá a palavra ao P. por favor.

P.- Eu dei porque queria brincar nos jogos de chão...

L.- Mas quando nós queremos ir para inda das áreas em que estão alguns amigos, batemos? Ou o que é que fazemos?

Gu.- Batemos.

S.- Batemos?

A Fi. dá a palavra à Cr., que pôs o dedo no ar, mas não fala.

L.- Eu posso ajudar. V., o que é que achas que o P. podia ter feito se queria brincar convosco? Pode chegar lá e tirar os brinquedos? Dá pontapés?

O Si. tem o dedo no ar. A Fi. dá a palavra.

Si.- Se estamos a brincar numa área, temos que arrumar essa área e depois vamos ter com os amigos e perguntamos se podemos brincar com eles.

L.- É isso mesmo! Ouviram o que disse o Si? P., não achas que assim tinhas resolvido melhor?

S.- Mesmo que um amigo esteja a fazer uma construção e haja espaço, têm que perguntar aos amigos que estão lá... Porque temos que respeitar os outros.

L.- E agora V. e P., já resolveram? P., já pediste desculpa?

P.- (acena que sim com a cabeça). Eu vou pedir para fazer a construção com o V.

S.- Com o V. ou com algum amigo.

L.- Agora está aqui escrito a roxo. Quem escreveu isto?

P.- Fui eu. O V. deu-me um pontapé.

L.- P., tens a certeza?

O P. não responde.

L.- Já não te lembras?

O P. acena que não com a cabeça.

L.- P., eu acho que já me lembro. Alguém te pisou sem querer não foi? Mas se não te lembras, não podemos dizer que o V. fez isso pois não?

O P. acena que não com a cabeça.

L.- E aqui a laranja, quem foi?

A Cl. levanta o dedo rapidamente.

Cl.- Eu estava nos jogos de chão com o V. e o D. bateu-nos na cabeça.

O D. começa a chorar.

L.- D., não precisas chorar. Estamos só a resolver e a conversar.

O D. não fala e não quer responder.

L.- Cl. e V., querem resolver como? Querem que o D. vos diga alguma coisa? Dê um abraço?

Acenam que não com a cabeça.

L.- E tu D., queres dar um abraço ou pedir desculpas?

O D. acena que não.

L.- Acho que o D. ainda não está preparado para resolver. Podem falar depois do conselho e resolverem.

O Si. põe o dedo no ar. Fi. dá-lhe a palavra.

Si.- Eu não gostei quando o V. bateu-me.

L.- Si., quando quiseres falar sobre alguma coisa que não gostaste podes vir escrever no diário. Por exemplo, na próxima semana, se acontecer alguma coisa. Pode ser?

O Si. baixa a cabeça e começa a chorar.

L.- Si., não precisas de chorar está bem? Podes falar sobre qualquer coisa, mas é só escreveres aqui no não gostámos para falarmos no conselho, sim?

O Si. acena que sim com a cabeça. Não chora mais.

L.- Eu preciso de falar sobre uma coisa também. Fi., posso falar?

A Fi. acena que sim.

L.- Eu vi esta semana muitos meninos a chorar e descobri porquê. É a brincadeira das lutas.

O Ti. levanta o dedo. A Fi. dá-lhe a palavra.

Ti.- Nas lutas batem na cara. E não podem.

L.- É isso mesmo. Não podemos bater. Agora eu quero saber, quem é que gosta de brincar às lutas?

Algumas crianças levantam o dedo.

L.- São muitos que gostam de brincar. Mas o que é que as lutas fazem?

Fr.- Magoam.

L.- Pois é, magoam. Por isso, eu acho que há uma coisa que temos que resolver. Já sei! Podemos fazer uma lista das brincadeiras que podemos fazer. Quem quiser falar põe o dedo no ar e a Fi. dá a palavra.

Cl.- Andar de escorrega!

Ti.- Jogar às escondidas!

Si.- Jogar futebol!

L.- Eu acho que esta semana vão ter muitas ideias. Eu já vos vi a fazer muitas brincadeiras no faz-de-conta, a serem pais e mães, a ir à praia...

O G. põe o dedo no ar.

L.- Fi., dá a palavra ao G.

Fi.- G., podes falar.

G.- Podemos fazer aguarelas.

L.- G., nós não fazemos aguarelas no pátio, pelo menos enquanto estamos a brincar. Mas podemos combinar ir um dia fazer uma pintura no pátio.

Olhem, como já percebemos que nos magoamos quando brincamos à luta, vamos fazer um acordo que não lutamos mais.

Vamos agora ler a coluna do “Fizemos” e do “Queremos fazer” ao mesmo tempo.

Fizemos o livro do Monstro Das Cores e começámos o projeto da noz. Já começámos o livro mas ainda não acabámos pois não? Vamos pôr uma bolinha amarela.

O P. escreveu aqui que queria ir brincar à área dos jogos de chão da sala de jogo dramático. Ainda não pedimos para ir lá pois não?

E o teatro de fantoches do Cuquedo é um amor que mete medo? Também ainda não começámos.

Vamos escrever aqui no diário da próxima semana? Que queremos acabar o livro do Monstro das Cores e que vamos continuar o projeto da noz; que vamos fazer o teatro de

fantoches...

Ah! E também podemos fazer o registo coletivo da nossa visita à escola.

Olhem... e aquilo que está ali (apontando para o placar por cima da área da ciência), o que é?

Todos- É o Vivaldi!

Ti.- É uma menina!

L.- Ti., explica lá porque é que é uma menina?

O Ti. não responde. Olha para a fotografia.

L.- Olhem, e vocês sabem coisas do Vivaldi? Eu não sei... O que é que nós podemos fazer quando queremos saber mais coisas?

Si.- Um projeto!

L.- Boa Si.! Eu acho que nós podemos fazer um projeto. Quem quer fazer? Temos de ver quem não está em nenhum. Vou buscar a lista de projetos para escrevermos.

A educadora levanta-se e traz a lista de projetos. Escreve o nome das crianças que põem o dedo no ar: Cr., Du., o Ti. e a R.” Vamos procurar “Quem é o Vivaldi?”.

Olha Fi., como é que vamos fechar o conselho?

A Fi. começa a bater palmas. Todos batem em conjunto.

Seguimos para o pátio.

8 de Novembro de 2019

L. – Vamos começar a fazer o conselho? O Da. tem de por as pernas à chinês, se não vai ficar com as pernas a doer. E a Fi. também, está bem? Podemos começar a ler o nosso diário? Hoje, então, em vez de começarmos pelo “gostámos” e “não gostámos”, podemos começar pelo “queremos fazer” e pelo que “fizemos”, pode ser?

Nós tínhamos escrito no nosso diário que queríamos fazer: “Continuar o livro d’O Monstro das Cores”. Estamos quase a acabar não estamos?

Susana – Estamos mesmo a acabar.

L.- Já falta muito pouco para acabar o livro d’O Monstro das Cores.

Fr. – Eu já fazi.

Susana – Pois é, já quase todos fizeram.

L. – Então, vamos por aqui uma bolinha amarela, para nós sabermos que ainda não acabámos, mas estamos quase quase a acabar.

Também diz aqui: “Continuar o projeto da noz”. Também fizemos uma parte do projeto da noz, mas ainda não acabámos, pois não?

Fi. – Não, vamos acabar.

L. – Continuar o projeto da história *O Cuquedo e um amor que mete medo*. Fizemos um fantoche, não foi? Qual é que nós fizemos esta semana?

M.B. – A macaca!

L. – Quem é que fez a macaca?

M.B. – Foi o B.

L. – Foi o B., sim. Vamos por também, aqui, uma bolinha amarela porque ainda não acabámos, pois não?

Fi. – Não, falta a hiena.

(As crianças começam a falar ao mesmo tempo, sobre variados assuntos, umas com as outras).

L. – Não podemos falar todos ao mesmo tempo no conselho, pois não? Assim não estou a ouvir nada. A Fi. está a falar, o Gu. está a falar... A Cr. está a falar... Eu sei que vocês gostam muito das coisas que fazemos cá na escola, mas se nós começarmos todos a falar ao mesmo tempo sobre o que fazemos e o que queremos fazer...

M.B. – Nós temos que por o dedo no ar e o Ra. dá a palavra.

L. – Ouviram a M.B.? É isso mesmo. Ela lembra-se bem das regras da nossa sala.

A M.B. começa a falar.

L. – Olha M.B., mas agora...

M.B. – Mas o Ra. deu a palavra.

L. – E vais falar sobre o quê?

M.B. – A macaca do B. está gira!

(risos)

L. – A M.B. quis comentar o fantoche que o B. fez esta semana para o nosso teatro, não foi?

M.B. – Pusemos uma coisa na boca da macaca e, depois, ficou giro... Pusemos o colar e tudo! Ficou giro!

L. – Boa! Obrigada M.B., por comentares. Olhem, faltam alguns personagens.

S. – É o A.P. que vai fazer a hiena. Ele até queria fazer já esta semana, só que não conseguimos.

L. – Pois foi. Ele até já começou, só que não conseguimos. Mas depois vai acabar.

Olhem, e agora podemos continuar a ver o que é que queríamos fazer esta semana? Aqui diz que queríamos fazer o registo da visita à nossa escola. Já tenho as fotografias da visita à nossa escola, mas ainda não fizemos o registo. Já imprimimos, mas ainda não fizemos o registo. Vamos por uma bolinha vermelha, e vamos fazer para a próxima semana.

O projeto do Vivaldi, já começámos?

(As crianças dizem que não).

Fr. – Ele está ali em cima...

L. – E investigar o nome dos elementos da natureza que o P. trouxe. Também ainda não fizemos, pois não?

(As crianças respondem que não, em uníssono).

L. – Pois não... Uma bolinha vermelha, porque ainda não começámos a fazer. Mas já fizemos outras coisas esta semana. Fizemos a exposição do nosso grupo, que está ali

(aponta para a parte superior da parede). Só falta pormos o nome do Ti., porque perdeu-se. Mas eu já pedi para imprimir outra vez. Já mostraram?

M.B. – Eu não mostrei porque eu me esqueci.

L. – Está bem, não faz mal. Mostras depois.

M.B. – E a minha mãe e o meu pai esqueceram-se.

S. – Olhem, ontem, as manas já mostraram à mãe. A mãe veio buscá-las e elas mostraram.

(Várias crianças conversam umas com as outras, referindo que já mostraram).

L. – Mas olhem, vamos continuar o nosso conselho? Acho que está muito barulho hoje...

Olhem... Aumentámos uma área na nossa sala... Qual foi a área que ficou maior?

(O Fr. morde a camisola do P.).

L. – Fr., podes vir para aqui.

O Fr. não se mexe do lugar e não responde.

L. – Fr., estou a pedir-te. Podes vir.

O Fr. continua parado.

L. – Fr., podes vir. Não tens o direito de magoar as outras pessoas. Eu vou ajudar-te. O P. não precisa de estar a ser incomodado por ti. Podes-te por em pé.

O Fr. senta-se no outro lugar e começa a chorar.

L. – O Fr. está um bocadinho triste, mas o P. também estava triste. E não estava a fazer nada ao Fr.

Fi. – E o Fr. estava.

L. – Sim, mas já vamos conversar com ele, quando ele estiver um bocadinho mais calmo. Então...

O Fr. começa a chorar intensamente.

L. – Fr., queres ir à casa de banho lavar a cara?

O Fr. acena que sim com a cabeça.

L. – Então vai lá. Vamos por as mangas para cima. Vai lá lavar a cara. Alguém quer ajudar o Fr.?

A M.B. diz “eu quero!” e levanta-se rapidamente. As duas crianças saem da sala e vão à casa de banho.

L. – Há uma área da nossa sala que esta semana ficou maior... Qual foi?

G. – A área da ciência!

L. – Porquê? Porque é que nós pusemos a nossa área da ciência maior?

G. – Para vermos melhor as coisas e para caberem as coisas.

L. – Boa! Quais coisas?

Fi. – As coisas do P.

L. – As coisas que o P. trouxe. E quais foram?

Fi. – Plantas, folhas...

P. – Flores... e picos!

L. – Bolotas... Nós não sabemos o nome de tudo o que o P. trouxe, combinámos ir investigar para a semana, para ver se descobrimos, não foi? Porque ali estão frutos, também, não estão P., que tu trouxeste?

P. – Eu não sei o que é que aquilo é...

L. – Não sabes? Mas podemos ir procurar. Para a semana vamos procurar?

Da. – São da horta!

L. – São da horta? Não sei... Onde é que tu apanhaste P.?

P. – Na casa da avó N.

L. – Veio de muito longe as coisas que o P. trouxe... Olhem, nós ontem ouvimos uma parte de uma história... Quem é que se lembra como é que se chamava a história?

G. – O Amor que mete medo.

S. – Não... Ontem...

L. – Aquela história que era um bocadinho grande, mágica... Que nós dissemos que íamos acabar de ler hoje. Como é que se chamava aquela história?

Fr. – Eu sabo, eu sabo!

L. – Quem sabe, põe o dedo no ar para o responsável do dia dar a palavra. Ra., dá a palavra.

Ra. – Fr.

L. – Fr., podes falar.

Fr. – É a do avô, e chamava....

L. – Era do avô e do neto. E é uma palavra diferente, que vocês ainda não conheciam... Como é que se chamava, alguém se lembra? A Co...

Si. – A coleção!

L. – Boa Si.! É a Coleção. E o que é que é uma coleção?

G. – É de muitas formas.

M.B. – Das letras!

(As crianças começam todas a falar ao mesmo tempo. A L. bate palmas, chamando a sua atenção).

L. – O menino da história tinha muitas coleções... Porque ele foi a um museu e viu muitas coleções. Chegou a casa e também quis fazer... Fez coleções de pedras, mais...

S. – De penas...

L. – Formas... Meias, meias...

Si. – Letras.

L. – Letras, boa! E nós dissemos que nós também podíamos fazer uma coleção, não foi?
Com o quê?

M.B. – Com as pedras!

L. – Com as coisas da natureza que nós temos na nossa área da ciência, não foi?

P. – Foi com o que eu trouxe.

L. – Então temos que, para a semana, ver como é que se faz uma coleção, e tentar fazer uma coleção na nossa área da ciência. Vamos escrever aqui que queremos fazer uma coleção?

P.- Sim!

L. – Uma coleção com os elementos da natureza, boa? Além de ouvirmos a história da coleção, plantámos as flores que a Susana trouxe de onde?

Fr. – Da Madeira!

L. – Da Madeira, boa, e lemos uma história na hora do conto, que era uma história de um peixinho... Quem é que se lembra?

Fr. (gritando) – Eu lembro, eu lembro! Era do nadadorzinho.

L. – É verdade, a história do nadadorzinho!

A.P. – É mágica.

L. – Era muito gira, não era?

A.P. – E o outro comeu os peixinhos vermelhos!

L. – E vocês lembram-se da história!

Fi. – E o peixinho preto, eles pensavam que era um monstro!

L. – Pois foi, porque eles trabalharam em equipa para se protegerem do peixe grande, que era o atum. E o atum não os comeu, pois não?

Olhem, mas agora temos que continuar o nosso conselho, e ver o que é que temos que fazer para a semana. Temos que acabar o livro d'O Monstro das Cores, acabar o projeto da Noz, fazer a coleção, continuar a fazer os fantoches e o cenário para o teatro, o projeto do Vivaldi... Temos muitas coisas para fazer!

S. – A exposição das fotografias da visita à escola...

(As crianças começam a verbalizar, ao mesmo tempo, “Mozart”!)

L. – Ah, esperem... Vocês querem falar do Mozart... Já falam sobre ele, só um bocadinho, está bem?

S. – E olhem, o que é que nós também queremos fazer para a semana?

Fr.- Eu sabo, eu sabo!

P. – Castanhas!

S. – E como é que se chama?

P. – É o magusto!

L. – Boa! No dia de...

São Martinho! (respondem as crianças).

L. – Sabem uma coisa? No dia de São Martinho, o Sr. G. vem mesmo assar...

(As crianças falam todas ao mesmo tempo. A L. começa a cantar “as minhas mãos ao alto vão-se agora virar; as minhas mãos ao alto, vão-se agora virar; cruzam, batem, agora no ar. Cruzam, batem, agora no ar”. As crianças repetem o gesto e acompanham, focando-se no que estamos a fazer).

L. – Além disto tudo, eu sei que vocês querem falar sobre Mozart, mas eu acho que o Da. tem uma proposta para fazer no conselho, de alguma coisa que ele gostava de fazer na nossa sala. Da., o que é que tu gostavas de fazer, que estiveste ali a dizer-me?

Da. – Brincar com a caixa.

L. – Qual caixa? A caixa era o quê?

O Da. faz silêncio.

L. – É uma caixa dos jogos de chão?

Da. – Não.

L. – Queres ir mostrar? Vai lá buscar a caixa para nós vermos.

O Da. vai buscar a caixa e traz para o centro da roda.

L. – Como é que queres brincar com esta caixa? Queres fazer o quê?

Da. – É brincar lá dentro.

L. – Tu dizias que essa caixa era o quê?

Da. – A casinha.

L. – Pois é, tu dizias que esta caixa era a tua casinha. Olha, vai lá por a caixa onde estava para podermos conversar sobre isto.

(O Da. vai guardar a caixa. Volta a sentar-se na roda).

L. – Esta caixa muito grande é para nós fazermos o cenário do teatro da história O Cuquedo e um Amor que mete medo. Mas, se vocês gostarem e quiserem brincar com caixas, nós podemos tentar arranjar outras caixas para brincarmos.

Nós podemos escrever aqui no diário que podemos brincar com caixas grandes e pequenas...

(As crianças começam a verbalizar, todas ao mesmo tempo, que querem brincar com caixas grandes ou pequenas).

L. – Então, responsável do dia, Ra... podes-me dar a palavra? Posso falar?

O Ra. acena que sim com a cabeça.

L. – Então, se alguns meninos quiserem brincar com caixas grandes, e outros com caixas pequenas, vamos por aqui: brincar com caixas de diferentes tamanhos. Mas olhem, podíamos pedir aos pais se também conseguem arranjar caixas grandes... Aos pais e às

mães. Lá em casa, podemos perguntar se conseguem arranjar caixas para trazer para a escola.

Fi. – O meu pai pode por a caixa grande e pode trazer na carrinha.

L. – Mais alguém tem alguma proposta?

P. – Eu tenho uma proposta.

L. – Tens? Então vamos por o dedo no ar e esperar pela tua vez. O Ra. vai dar a palavra a quem tem propostas.

Ra. – P.

P. – O meu pai tem um carro grande e eu também tenho uma garagem grande. E podemos fazer... Eu posso ajudar o pai a fazer uma caixa grande... É pra nós brincarmos lá dentro.

S. – Pedias ao pai para te ajudar a construir uma caixa grande?

P. – Sim. Podia brincar lá dentro. Fazia a minha casa.

L. Olha... Podemos pensar nisso.

S. – É uma boa proposta.

L. – A Fi. também tem o dedo no ar. Obrigada P. pela tua proposta.

Ra., tens de dar a palavra.

Ra. – Fr.

(O Fr. não tem nenhuma proposta).

L. – Nós já combinámos que vamos pedir as caixas aos pais. Eu estou a perguntar se vocês têm alguma proposta sobre coisas que querem fazer cá na escola... Diferentes. Olha, responsável do dia, o B. tem o dedo no ar.

B., o que é que gostavas de fazer cá na escola?

(O B. não intervém, nem verbaliza).

L. – Olhem, então... Como já está a ficar um bocadinho tarde, e como nós já temos muitas coisas no diário para fazer, podemos ler aqui as notícias do “gostámos” e do “não gostámos”, que ainda não lemos. Vou ler primeiro a do “gostámos”: “Eu gostei de fazer o desenho do trabalho do meu pai”. Quem é que escreveu?

Fi. – O G.

L. – Pois foi, foi o G. O G. já falou disto na roda. Porque o G. ontem contou-nos o que é que o pai dele fazia, e fez o desenho. Gostou muito de fazer o desenho da profissão do pai. Também está aqui outra notícia que eu vou ler: “Eu gostei de aprender a canção do ouriço ploc-ploc, na aula de música”. Quem é que escreveu esta notícia?

G. – O Si.

L. – Foi o Si. Também já cantámos a música do ouriço ploc ploc, mas eu acho que a professora R. vos ensinou uma parte que eu não sei. Temos que pedir à professora para nos mandar... Para escrever e nos mandar.

E agora, o “não gostámos”. Vamos ler o “não gostámos”?

“Não gostámos que o A.P. e o Gu. se deitassem no chão, na aula de música”. Foi o grupo azul que escreveu. Todas as pessoas do grupo azul escreveram esta notícia no nosso diário. Eu não estava na aula de música, nem a S., nem a Susana... Mas nós gostávamos de saber o que é que aconteceu... Alguém quer explicar?

Fr. – Eu explico.

L. – Então têm que por o dedo no ar e esperar a vossa vez. Ra., podes dar a vez.

Ra. – Fr.

L. – Então, o que é que aconteceu?

Fr. – O A.P. estava deitado na aula de música.

L. – Era o único que estava deitado?

Fr. – Não, estava o V.

V. – Não não!

A.P. – Não, estava o Gu.

L. – Então, o A.P. e o Gu. estavam deitados... A.P., queres-nos ajudar a explicar o que é que aconteceu?

(As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo).

L. – Mas esperem lá... Se calhar eles têm um bom motivo para isso ter acontecido. O A.P. já disse que foi ele e o Gu. Acho que nós podemos dar a palavra ao A.P. e ao Gu. para eles explicarem. Quem é que quer falar primeiro?

A.P. – Eu.

L. – Olhem, o A.P. está a ser muito responsável, porque ele às vezes tem um bocadinho de dificuldade em falar no conselho, e já percebeu que é a conversar que nós resolvemos as coisas que acontecem. E ele quer explicar. Explica lá A.P.

(O A.P. mantém-se em silêncio).

L. – O que é que aconteceu? Tu disseste que querias ser o primeiro a falar...

(Ficamos algum tempo em silêncio).

L. – Queres que eu dê a palavra aqui ao Gu.?

O A.P. acena que sim com a cabeça.

L. – Então vá, Gu., o que é que aconteceu?

(Algumas crianças falam umas com as outras, paralelamente).

L. – Vamos ouvir o A.P. e o Gu. Vocês disseram que aconteceu uma coisa que não gostaram e eles têm direito a explicar.

Gu. – Nós estávamos deitados...

L. – Vocês estavam deitados, isso conseguimos perceber. Mas porque é que vocês estavam deitados? A.P. queres dizer porque é que estavas deitado?

(O A.P. esconde-se debaixo da mesa e tenta sair da roda).

L. – A.P. não faz mal. Podes falar. Estavas com sono na aula? Ou estavas a brincar com o Gu.?

A.P. – A brincar...

L. – Estavas a brincar. Pronto, sai lá debaixo da mesa. Não faz mal A.P. Estamos a falar só. Estavas a brincar com o Gu. porquê? Estavas a gostar da aula de música?

O A.P. acena que sim com a cabeça.

L. – Mas se tu estavas a brincar com o Gu., não conseguias estar com atenção, pois não?

A.P. – Não.

L. – Então, mas agora acho que temos que arranjar uma solução, porque a professora R. disse-me que na aula anterior não correu muito bem... Temos que pensar o que é que vamos fazer para resolver este problema do nosso grupo. Alguém quer ajudar?

(Várias crianças começam a dizer, ao mesmo tempo, “eu, eu, eu”).

L. – Não pode ser “eu, eu, eu!”. É por o dedo no ar e o Ra. vai escolher quem é que vai falar.

Ra. – Fr.

L. – Como é que podemos ajudar? Duas pessoas que estavam deitadas uma em cima da outra na aula de música? O grupo amarelo respeitou, mas o grupo azul já percebemos que não correu muito bem... Então vamos ver... Já percebi que a maioria das pessoas conseguiu respeitar.

O Si., que tinha o dedo no ar, se calhar tem uma proposta. O que é que tu achas?

Si. – É um disparate.

S. – Então e o que é que achas que podemos fazer para este disparate não se repetir?

Si. – Um acordo.

S. – Ah... Fazer um acordo? O que é que escrevemos nesse acordo?

L. – Quem é que tem de escrever esse acordo? Quem foram as pessoas que não conseguiram respeitar as regras?

Todos: O Gu. e o A.P.

L. – Então são eles que têm de fazer o acordo. Como é que vamos escrever? O que é que o Gu. e o A.P. vão escrever? Posso escrever eu e eles escrevem o nome deles por baixo? A.P., como é que vamos escrever?

(A educadora começa a escrever na folha, em frente a todas as crianças).

L. – “Na próxima aula de música”... Digam lá, o que é que vocês vão fazer na próxima aula?

Fr. – Respeitar as regras.

L. – Eu acho que o Fr. deu uma boa sugestão. “Na próxima aula de música, vamos respeitar as regras”. É isso? Concordas A.P.?

M.B. – E ouvir a professora R.

G. – E os amigos!

L. – Obrigada por ajudares M.B. e G.! “Vamos respeitar as regras e os amigos”...

S. – Porque temos que respeitar os amigos que querem ouvir e estar com atenção.

L. – Então diz assim: “Na próxima aula de música, vamos respeitar as regras, os amigos e ouvir a professora R.”. E agora, o Gu. e o A.P. vão escrever aqui o nome deles. E obrigada às outras pessoas que ajudaram a escrever este acordo. Venham cá, podem escrever o vosso nome. E depois vão ficar a ilustrar este registo. Eles vão mesmo conseguir cumprir.

E agora, está aqui outra notícia que vamos ler: “Não gostei que a M.B. e o A.P. me batessem”. Eu não sei quem é que escreveu esta notícia...

Fi. – Fui eu!

L. – Queres explicar o que é que aconteceu?

Fi. – A M.B. arranhou-me aqui.

L. – E porquê? Queres explicar M.B.?

A M.B. acena que não com a cabeça.

L. – Queres explicar A.P.?

O A.P. não responde.

M.B. – Foi a Fi. que arranhou aqui.

S. – Mas isso foi ontem. E não escreveste no diário.

Fi. – A minha mãe ainda não arranjou as unhas!

L. – Oh Fi., estavas um bocadinho triste ou zangaste-te?

A Fi. não responde.

L. – A Fi. disse que foi sem querer, porque não tinha as unhas arranjadas. Mas não era sobre isso que estávamos a falar, esta notícia não estava escrita aqui no diário. Fi., sabes porque é que eles te bateram?

Fi. – Eu estava sentada na roda...

L. – Ah! A M.B. estava à tua frente e tu pediste para ela sair da frente? E depois M.B., o que é que aconteceu?

M.B. – Depois, eu bati.

L. – Ah, já percebi. Isso acontece algumas vezes na nossa roda. Estamos sentados, e algumas pessoas que não conseguem estar quietas e se sentam mais para a frente, não deixam os amigos verem. Eu até percebo que algumas pessoas não conseguem estar sempre quietinhas e às vezes é um bocadinho difícil, nós temos que mexer as pernas... Temos de mexer os braços... Não faz mal. Mas, não podem sentar-se muito para a frente e não deixar as outras pessoas verem. Temos que respeitar os outros. Eu já vi alguns conflitos acontecerem na roda por causa disso. Eu acho que todo o grupo podia pensar nisso... Quando nos mexemos temos que ter em atenção que as outras pessoas estão a ver.

Vamos combinar que nos vamos respeitar mais na roda, está bem?

Cr. – Não podemos ficar à frente dos outros.

L. – É isso mesmo Cr. Não podemos ficar à frente dos outros. Eu acho que ainda podemos acrescentar ali àquela regra de estarmos sentados em roda.

E agora, não temos mais nenhuma notícia para ler no nosso diário, já conversámos sobre o que queríamos fazer e podemos fechar o nosso conselho. O responsável do dia vai decidir como é que vai fechar o conselho.

(O Ra. mantém-se em silêncio, e dá a mão ao A.P.)

L. – É para dar a mão aos amigos?

O Ra. acena que sim com a cabeça.

L. – Ouviram? Conseguem dar a mão na roda? Então vá, vamos todos dar a mão na roda, sentados.

Então pronto, vamos acabar o nosso conselho de mão dada.

No final, batem todos palmas.

15 de novembro de 2019

L. – Olhem, vamos começar o conselho? Então vamos começar a ler o quê?

M. B. – O diário!

L. – O diário, é isso mesmo. Vamos começar pela coluna que diz “gostámos”, esta. (apontando para a palavra escrita na folha do Diário). Só temos uma notícia aqui escrita, mas se calhar temos de falar sobre mais coisas. “Gostei muito de ver o Ti. a fazer um esforço para comer rápido e sozinho”. Fui eu que escrevi esta notícia. É verdade... O Ti. esta semana fez um grande esforço, não foi?

Fi. – E eu fiz um risco ali.

L. – Nesta? Já vamos conversar sobre o que está ali. Mas agora estamos a conversar sobre isto. Eu acho que o Ti. merece uma salva de palmas, o que é que vocês acham?

(Todos batem palmas ao Ti.).

S. – Ele tem feito um grande esforço, é verdade...

Susana – E o R.S. também...

L. – Ah, pois é, ele não está cá, mas o R.S. também tem feito um grande esforço. Quando ele chegar, nós também temos de lhe dizer.

M.B. – Eu na natação fiz o pino!

L. – Ah, mas olha M.B., isso não é sobre o nosso grupo, não está escrito no nosso diário. Se quiseres podes contar isso aos amigos, quando estivermos na roda. Inscreves-te ali no mapa das comunicações, para contares aos teus amigos. Queres?

M.B. – acena que sim com a cabeça.

L. – Mas eu acho que há muitas pessoas que têm que se esforçar um bocadinho mais durante o almoço. Sabem porquê? Sabem o que é que aconteceu esta semana? Há muitas pessoas que demoram muito tempo a comer o segundo prato... E ficam à espera que a L., a S. ou a Susana ajudem... Sempre. Comem a sopa rápido e sozinhos, mas depois ficam muito tempo à espera que os adultos ajudem. Só que esta semana houve um dia que houve mousse de chocolate... E muitas pessoas precisaram de ajuda para comer o segundo prato, precisaram mesmo de muita ajuda... Tivemos de ajudar a comer o bacalhau, as batatas... Mas depois, quando nós demos a mousse, ninguém precisou de ajuda. Toda a gente conseguiu comer a mousse sozinha. Mas porque é que conseguiram comer a mousse sozinhos e não conseguem comer o segundo prato sozinhos? Isso é que eu não percebi...

G. – Porque nós somos crescidos!

P. – Nós somos crescidos, não é?

L. – Isso sei eu! Mas vocês conseguem explicar como é que conseguiram comer a mousse toda sozinhos e não às vezes não conseguem comer o peixe, a carne, as batatas... Quem é que sabe explicar isso?

S. – Uma das pessoas que tem de se esforçar muito muito muito é o A.P....

(Muitas crianças levantam o dedo).

L. – A.P., tens de dar a palavra a alguém para responder.

A.P. – Fr.

Fr. – Esparguete, salsichas, salmão...

L. – Olha Fr., isso é o que nós comemos, não é? Mas olha, tu consegues comer tudo sozinho não consegues?

(O Fr. Acena que sim com a cabeça).

Mas eu estava a perguntar porque é que alguns meninos comem a mousse toda sozinhos, mas precisam de ajuda para comer o segundo prato... A carne, o peixe... Estava a perguntar se vocês sabiam porquê?

(Várias crianças falam entre si. A M.B. tem o dedo no ar. A educadora direciona a questão a ela).

M.B. – Não precisam de ajuda para comer o segundo prato e a mousse...

L. – Olhem, eu tive uma ideia. Eu acho que sei. Se calhar é porque vocês gostam muito de comer mousse. É isso?

(As crianças acenam que sim com a cabeça).

E não gostam muito de comer a carne e o peixe...

(Algumas crianças respondem que “não”).

L. – Mas olhem... Nós temos que comer tudo. Sabem porquê? A carne e o peixe são importantes para a saúde, para o nosso corpo, para ficarmos fortes, e não ficarmos doentes... E crescermos. Não é? Não podemos comer só aquilo que gostamos muito, pois não? Temos que comer aquilo que às vezes não gostamos tanto.

(Várias crianças têm o dedo no ar).

L. – O responsável do dia pode dar a palavra.

A. P. – P.

P.- Eu fui de férias...

L. – Olha P., nós estamos a falar sobre o porquê de alguns meninos comerem a mousse sem ajuda mas não conseguirem comer a carne, o peixe...

P. – Mas eu consigo!

L. – É verdade, tu consegues! Se calhar é porque o P. gosta muito muito de todas as comidas. É isso P.?

P. – É!

L. – Gostas de tudo? Eu acho que é verdade... Ele gosta de quase tudo. Só houve um dia em que o P. me disse que não gostava muito de uma coisa. Não foi?

(O P. acena que sim com a cabeça).

L. – Nós podemos não gostar de uma coisa, às vezes acontece... Mas temos de nos habituar a comer as coisas que gostamos menos. Alguns meninos não têm assim tanta fome, é verdade. Mas têm que fazer um esforço para comer sozinhos. O problema não é a fome, é que alguns meninos ficam assim com as mãos para baixo, à espera que a comida vá parar à boca por magia. Mas não vai, pois não?

(As crianças respondem que não, em uníssono).

L. – Então o que é que têm de fazer para a comida ir parar à boca?

G. – Comer com garfo e faca!

L. – Então, o que é que nós podemos combinar em relação ao almoço? Eu acho que podíamos fazer aqui um acordo de grupo...

O que é que podemos combinar para comer o almoço mais rápido e sozinhos?

M.B. – Não ajuda... Comeremos de faca e garfo! Senão, temos colher para comer.

L. – Não estou a perceber... Precisamos do quê para comer?

M.B. – Faca e garfo.

L. – Para comermos o quê?

M.B. – A comida... O peixe, a carne...

L. – E a colher?

M.B. – Para os que se portam mal.

L. – Não... A colher é para quê?

(Em uníssono: para a sopa!).

L. – Ah, já sei o que a M.B. está a dizer. Às vezes, as pessoas brincam com os talheres e magoam os amigos. E depois, não podem comer com faca e garfo... Têm de comer com o quê?

(Em uníssono: Com a colher!).

L. – É por isso que a M.B. estava a dizer que usamos a colher quando alguém faz um disparate, ou não se porta muito bem. Vamos fazer um acordo, então?

Vamos esforçar-nos para comer a comida com o garfo e com a faca (Fi), e não magoar os amigos (M.B.) e comer rápido e sozinhos (Fr.).

E as pessoas que acabam de almoçar primeiro podem fazer o quê?

M.B. – Levantarmo-nos!

L. – Não...

M.B. – Ficamos à espera...

L. – E enquanto estão à espera, podem ver se alguém precisa do quê?

(Em uníssono: ajuda!).

L. – Quem acaba de comer mais rápido, pode ver se as outras pessoas precisam de ajuda, é isso?

M.B. – O Ro., a M.R., a Cl., a Mar.,....

S. – Eu acho que é uma boa ideia, ajudar as outras pessoas que não conseguem comer tão rápido.

L. – Já escrevemos este acordo, depois temos de fazer um desenho. Vou escrever aqui “Sala de Transição”, porque este acordo é de toda a gente.

Já lemos o “Gostámos”.

M.B. – Agora, o que “não gostámos”.

L. – Exatamente. O “não gostámos” está aqui com duas coisas escritas. Eu não sei quem é que escreveu aqui, vou virar para vocês. Quem é que escreveu esta?

(A I. não quer dizer que foi ela. A S. alerta para essa situação).

L. – Foste tu I.?

A I. acena que sim com a cabeça.

L.- O que é que tu escreveste? Conta lá.

A I. permanece em silêncio.

L. – Não gostaste do quê?

A I. permanece em silêncio.

L. – Não queres dizer?

(A I. acena que não com a cabeça).

L. – Mas assim não vamos conseguir resolver... Já está resolvido?

A I. acena que não com a cabeça.

L. – Continuas triste com isto que aconteceu?

A I. acena que sim.

L. – Então se calhar é melhor contares-nos para resolvermos. Alguém sabe porque é que a Inês está triste?

(Ninguém sabe).

Olhem, a I. não quer contar. Temos de respeitar. Então e o Si., também escreveu aqui uma notícia.

Si. – Não.

L. – Então, mas como é que vamos ajudar a resolver, se ninguém quer contar o que é que aconteceu? Conta lá Si., porque é que tu ficaste triste e vieste escrever no diário?

Si. – Não sei.

L. – Já não te lembras? Já resolveste?

O Si. acena que sim.

L. – Pronto, então se calhar é porque estas situações já estão resolvidas. O Si. disse que já está... E tu I., está resolvido?

A I. acena que não.

L. – Não está resolvido? Mas também não queres resolver?

A I. acena que não.

L. – Está bem. Vamos passar então para o “queremos fazer” e o “fizemos”. Aqui diz:

“Queremos fazer a coleção dos elementos da natureza”. Fizemos, não fizemos?

(As crianças respondem que sim). Esquecemo-nos de escrever aqui no diário, vamos escrever. Por falar nisso, vou buscar ali a lista do que nós temos na nossa coleção, porque o Fr. começou a ilustrar, mas ainda não tivemos tempo de acabar. Mas agora podemos escrever aqui, e só nos falta fazer os desenhos. Já escrevemos que temos folhas diferentes, bolotas... Mais, o que é que temos mais na nossa área da ciência?

Fr. – Frutos!

L. – São frutos secos. Mais quais são? Nozes...

Fi. – Pedras!

L. – Sim, vamos só por primeiro os frutos secos. Para além das nozes, as avelãs, outra coisa G....

Da. – Castanhas!

Fr. – Ouriços!

L. – E mais G., tu trouxeste outra coisa que tu disseste no outro dia.. Amên...

G. – Amêndoas!

L. – Então, o que é que temos mais na nossa área da ciência de elementos da natureza? Pedras... Con... Do mar, que existe no mar.

G. – Conchas!

L. – Já temos aqui muita coisa! Se virmos que depois falta alguma coisa, podemos acrescentar. E se trouxermos mais coisas para a área da ciência, podemos pôr. Agora, só temos de ilustrar para pormos ali, está bem?

Já fizemos a coleção. “Acabar o livro do Monstro das Cores”. Acabámos o livro?

Susana- Acabámos!

L. – Acabámos!

Susana – E mostrámos hoje de manhã.

L. – Pois foi, o Ro. hoje já esteve a vê-lo na roda. Agora temos de marcar um dia para fazer a comunicação. Querem fazer na segunda-feira, na hora do conto?

(As crianças respondem em uníssonos que sim).

L. – Boa. “Acabar o projeto da noz”. Ainda não acabámos, pois não?

(As crianças respondem em uníssonos que não).

L. – Os fantoches... Fizemos a Cuqueda, mais...

Fi. – O cuquedo!

L. – A hiena...

Gu. – A macaca...

(O Ro. atira os brinquedos com que está para o chão).

S. – Não dão mais brinquedos ao Ro., por favor.

O Ro. começa a chorar compulsivamente.

L. – Ele está só a atirar os brinquedos ao ar, não podemos fazer isso.

I. – Ele está a aprender!

L. – Pois está querida. Nós sabemos... Mas olha I., nós não podemos deixar que ele faça tudo... Não pode puxar os cabelos às outras pessoas, não pode ir tirar as coisas...

O Ro. grita compulsivamente, cada vez mais alto. A S. leva-o à casa de banho, para lavar a cara e se acalmar.

L. – Vamos continuar? Nós fizemos quais fantoches para o teatro? A Cuqueda, o Cuquedo e a hiena.

Fi. – E o Gu. ainda não acabou a cobra.

L. – Pois não. E o projeto do Vivaldi, já começámos?

(As crianças respondem que não, em uníssono).

L. – Não... Temos que escrever aqui no diário da próxima semana. Vamos por aqui: acabar o projeto da noz, começar o projeto do Vivaldi...

Susana – Os fantoches do Cuquedo e um Amor que mete medo...

L. – Sim, acabar os fantoches do projeto do teatro do Cuquedo e um Amor que mete medo; mais... Vamos ver o que temos aqui escrito. Nós tínhamos escrito “investigar o nome dos elementos da natureza que o P. trouxe”. Nós já descobrimos alguns, não já? Mas não fizemos uma investigação, pois não?

G. – Não.

L. – Vamos continuar a escrever no nosso diário, para vermos se conseguimos fazer. Agora, “magusto no dia de São Martinho”, fizemos? Gostaram?

(As crianças respondem em uníssono que sim).

Fi. – Eu adorei as castanhas!

L. – E “brincar com caixas de diferentes tamanhos”. Já brincámos com as caixas?

(As crianças respondem que não, em uníssono).

L. – Não, pois não. Temos que escrever aqui.

P. – Eu pedi ao meu pai!

Fi. – Eu não pedi. Eu esqueci-me L.! Não havia lá na minha garagem!

L. – Mas o P. trouxe algumas caixas, o pai do P. trouxe.

Fi. – P. , podés dar-me uma que eu esqueci-me?

L. – Olha Fi., mas o P. trouxe para todos, vão ser caixas para partilhar, não é uma caixa para cada pessoa. Vamos todos trazer caixas para depois partilharmos, está bem?

Fi. – O meu pai não tem.

L. – Não faz mal. Eu vou tentar trazer mais do que uma. O P. trouxe muitas. E a Susana também vai tentar...

Então, vamos ver o que é que fizemos mais?

Estamos quase a acabar o conselho. Vamos só acabar de ler o diário. Vamos ver o que é que nós fizemos: ilustrámos o diário, organizámos a coleção com os elementos da natureza, gravámos a história d’*O livro do Monstro das Cores*; vamos escrever aqui que queremos comunicar a ilustração da história do livro d’*O Monstro das Cores*. Também começámos a fazer os frascos das emoções...

Fi. – Sim, já fizemos muitos, só falta um!

Susana – Falta qual?

Fi. – O preto! Só falta fazer o preto!

L. – Acabar os frascos das emoções...

Fi. – Acabar os frascos das emoções do livro d’*O Monstro das Cores* para o Ro.

L. – Boa! Ainda fizemos outra coisa que vocês já não se lembravam, e eu também não! Fomos à horta, ao ecoparque, e apanhámos elementos da natureza. E o que é que fizemos com esses elementos da natureza aqui na sala?

Fi. – Fizemos construções! E eu fiz uma mangueira dos bombeiros!

L. – Fizemos construções com os elementos da natureza que apanhámos. Já escrevemos tudo o que fizemos. Sabem o que é que está quase a acontecer este mês? Sabem quem é que vai fazer anos este mês? A nossa escola.

(As crianças fazem um som de espanto).

L. – Mas não é para a semana, é só na outra semana a seguir. Vamos ter uma semana especial, porque vai ser uma semana em que os pais podem vir à escola.

Fi. – Cantar os parabéns!

L. – Não sei se vai ser cantar os parabéns ou fazer algumas coisas conosco. O que é que vocês gostavam que os pais viessem cá fazer à escola?

Fi. – Cantar os parabéns à escola!

(Várias crianças falam ao mesmo tempo).

L. – Quem quer falar põe o dedo no ar, e espera que o responsável do dia dê a palavra.

A.P. – P.

P. – Nós estamos a falar do quê?

L. – Eu perguntei o que é que vocês gostavam de fazer com os pais na semana da escola.

P. – Eu gostava de brincar com a pista dos comboios;

L. – Quem é que tem mais ideias?

A.P. – Fr.

Fr. – Eu gostava de brincar com os animais.

L. – Brincar com os animais nos jogos de chão?

O Fr. acena que sim.

A.P. – Si.

Si. – Brincar com o pai na área da ciência.

A.P. – M.B.

M.B. – Brincar na casinha com o pai e com a mãe e com os manos.

L. – Não podem vir todos, depois é muita gente e não cabemos todos! Tens de escolher uma pessoa para vir cá.

A.P. – Fi.

Fi. – Eu quero brincar com a mãe e com o pai nos jogos de mesa.

L. – Já percebi! Vocês querem muito brincar com o pai e com a mãe em todas as áreas, é isso?

(As crianças respondem que sim).

L. – Então, e outras coisas... Gostavam que o pai e a mãe fossem às aulas de educação física? E de música?

(As crianças respondem que sim, em uníssono).

L. – E gostavam de experimentar pinturas, com o pai e com a mãe?

Fr. – E aguarelas.

As crianças mostram-se motivadas e entusiasmadas. Conversam umas com as outras. Surge a ideia: O projeto dos fantoches.

L. – Olha S., querem fazer o projeto dos fantoches com o pai e com a mãe.

S. – Só se for o cenário. Os pais podem ajudar a fazer, com as caixas...

L. – Já tínhamos duas pessoas para essa tarefa... Era a Ma. e o A.P.

S. – Pode ser que a mãe ou o pai ou a avó da Ma. e do A.P. consigam cá vir e fazer com eles.

L. – Temos de combinar muito bem. Para a semana vamos colocar ali uma tabela para as famílias se inscreverem. Temos de escrever aqui que temos de fazer o quadro para as inscrições para a semana da escola. Também fizemos os registos da matemática e da visita à escola.

Olhem, sabem para que é isto?

M.B. – Para os aniversários!

L. – Ouviram o que a M.B. disse? É para os aniversários. Para sabermos quando é que cada pessoa faz anos. Vamos por ali na parede para toda a gente ver. Este é o mês de Maio. Aqui estão os meninos que fazem anos no mês de maio. É o B. o Al., a Cl., o A.P., o R.S. e o Da. Vamos tentar por isto hoje na parede, sim?

Agora, como é que vamos fechar o conselho A.P.?

M.B. – Assim!

L. – Não, é o responsável do dia que vai decidir como é que fechamos o conselho.

A.P. – O A.P. faz um gesto com som.

(Todos o fazemos).

22 de Novembro de 2019

L. – Vou começar por ler a notícia do “gostámos” que está aqui: “Gostei de ver que algumas pessoas se esforçaram por comer sozinhos e mais rápido”. É verdade, esta semana esforçaram-se por comer mais rápido, não foi? E nós até tínhamos escrito aqui uma coisa: na semana passada, na reunião de conselho, nós fizemos aqui um acordo, não fizemos? Escrevemos o quê?

S. – Qual era o acordo, do refeitório?

Fi. – Comer sozinhos!

M.B. – E sem pedir ajuda!

L.. – Posso ler o que nós escrevemos? Diz assim: “Vamos esforçar-nos para comer a comida com o garfo e com a faca e não magoar os amigos, e comer rápido e sozinhos. Quem já acabou de comer pode ver se as outras pessoas precisam de ajuda”. Foram vocês que disseram isto tudo. Na semana passada, combinámos isto, e esta semana, conseguimos fazer isto?

As crianças respondem que sim.

L. – Quase toda a gente conseguiu comer mais rápido, é verdade. E ajudaram as outras pessoas que precisavam de ajuda?

As crianças respondem que sim.

L. – Algumas pessoas ajudaram, que eu vi, é verdade. É verdade que conseguiram cumprir o acordo. Estão de parabéns, merecem uma salva de palmas não acham? Eu acho que sim!

Todos batem palmas.

M.B. – Oh L.! O Fr. um dia disse “pipi” ao diário.

L. – Isso é o quê? Eu não sei o que é isso!

O A.P. faz o som de uma buzina: Pi-pi!

S. – Eu também acho que é o que o A.P. está a fazer. É uma buzina.

L. – Era o quê Fr. que querias dizer?

P. – É o barulho dos carros, e dos comboios, quando fazem barulho, as portas fecham-se!

L. – Pronto, era isso. O Fr. lembrou-se dos carros na estrada, não foi Fr.?

S. – Se calhar ouviu buzinas.

L. – Pois foi. Olha, vamos continuar? Está aqui outra notícia: “Gostei de ver o grupo a ajudar os bebés quando eles vieram à nossa sala”. Foi a S. que escreveu esta notícia. É verdade, eu também gostei de ver a forma como vocês receberam os meninos pequeninos da creche. Mostraram-lhe a sala com muito cuidado...

S. – Brincaram nas áreas...

L. – O A.P. está a fazer um bocadinho de barulho porque eu acho que ele não está a perceber, ele não estava cá. Vamos contar ao A.P. A.P., sabias que na segunda-feira, os meninos pequeninos da creche vieram cá à nossa sala, conhecer a sala, estiveram aqui um bocadinho, brincaram com a massa de cor, brincaram na casinha... E, depois, nós ajudámos os meninos a voltar para a sala deles. Não foi? Ajudámos... E, à tarde, quando fizemos a comunicação do livro d'O Monstro das Cores, fomos lá chamá-los, não foi? E eles vieram cá ver a história.

S. – E depois eles ajudaram, os meninos da sala de transição, a ir para o lanche outra vez.

L. – E combinámos fazer uma coisa para eles. A história do Grande ahhhh-Uhhhh. Já acabaram as notícias do “gostámos”... Não sei se a Susana queria dizer alguma coisa...

Susana – Eu queria dizer que eu gostei muito de ver a Cr., quando ela apresentou o livro d'O Monstro das Cores, primeiro apresentou para nós, e depois apresentou para os meninos da sala de creche... E ela conseguiu apresentar, e depois todos conseguimos ver o que tínhamos feito no livro. E eu gostei muito disso.

L. – Boa. Mais alguém quer dizer alguma coisa que gostou muito muito esta semana? O responsável do dia vai dar a palavra.

Fr. – A.P.

A.P. – Eu gostei de ver os bebés!

Fr. – M.B.

M.B. – Eu gostei muito de ajudar os bebés, a por as cadeiras!

L. – Sentar os bebés nas cadeiras à hora do lanche?

A M.B. acena que sim com a cabeça.

L. – Então, nós podemos combinar mais dias para ajudar os bebés, não acham?

S. – Foram tão crescidos, estavam mesmo empenhados! Foi muito bonito ver estes meninos.

L. – Já falámos todas as notícias do “gostámos”, foi uma semana que correu muito bem, e agora temos aqui alguém que escreveu no “não gostámos”.

Fr. – Foi o P.!

L. – Pois foi, está aqui. Quem é que escreveu isto no “não gostámos”?

P. (muito baixinho) – Eu...

L. – Então conta lá P., o que é que escreveste aqui?

P. – Eu estava a brincar lá fora, e depois o R.S. empurrou-me...

Fr. – Não, foi um pontapé!

L. – O quê Fr.? Tu viste o que aconteceu? Ah! Eu acho que o Fr. sabe.

Fr. – O Da. deu um pontapé ao P.!

L.- Ah! Olha P., eu acho que o Fr. tem razão. Ele vai ajudar-te a lembrar o que é que escreveste neste diário. P., tu estavas lá fora, aconteceu uma coisa que tu não gostaste não foi? E tu vieste dizer-me e perguntar-me se podias escrever no diário, não foi?

O P. acena que sim com a cabeça.

L. – Então lembra-te lá o que é que vieste aqui escrever. Acho que alguém te magoou lá fora, não foi? Quem é que foi?

P. – Foi o Da.

L. – Olha Da., o P. diz que tu o magoaste lá fora no pátio. Queres explicar?

O Da. acena que sim com a cabeça.

Da. – Foi sem querer.

L. – Foi onde? Como é que tu o magoaste?

Fr. – No rabiosque!

L. – Queres contar P.?

P. – Já resolvi!

L. – Já resolveram? Ah, já está resolvido. Pronto, então já não é preciso falarem sobre isso. Se já resolveram... Pediste desculpa Da.?

O Da. acena que sim com a cabeça.

L. – Então não temos mais nenhuma notícia no “não gostámos”...

S. – Mas há mais uma. Só que não está aí escrita...

L. – Eu vou buscar. Está aqui. Foram uns meninos da sala intelectual que riscaram, mas eu vou mostrar-vos. Diz assim: O P., mas foi também o Du. e o Gu. foram molhar-se. Eles depois desenharam três pessoas a abrir o chafariz. Estão a ver? Pois é... Ontem alguém se esqueceu das regras do pátio. No início do ano, nós escrevemos duas regras muito importantes do pátio. O que é que não podemos fazer no pátio?

Fi. – Abrir o chafariz!

S. – Nós podemos abrir e beber água...

L. – Não podemos brincar com...

As crianças respondem “chafariz”.

L. – Pois é, não podemos molhar-nos no chafariz. Nós no início do ano fizemos isso muitas vezes, mas nós escrevemos uma regra e pintámos numa cartolina grande e, depois, vocês deixaram de fazer. Aprenderam as regras e deixaram de fazer. E também há uma coisa que tem estado a acontecer: atirar os brinquedos! Nós combinámos duas regras: não podemos brincar com o chafariz e molhar-nos todos, e a outra era o quê?

R.S. – Atirar os brinquedos!

L. – Boa. Atirar os brinquedos para o poço ou para outro lado, que é o que tem acontecido também. E todos os dias, têm atirado brinquedos, porque no outro dia eu tive de ir lá buscar e a rampa estava cheia de brinquedos vossos. Desculpem, se calhar vamos ter de imprimir outra vez aquilo e por lá no pátio numa mica, para vocês verem bem as regras.

Está inverno...

S. – Vocês já são crescidos, não precisam que a S., a L. ou a Susana andem atrás de vocês a ver esses disparates... Nós deixamo-vos estarem à vontade, brincar, beber água...

L. – É por isso que nós escrevemos as regras. Para sabermos o que podemos fazer e o que não podemos fazer.

S. – Ontem o Gu., o Du. e o P. vinham encharcados! Ainda bem que tinham casacos que eram impermeáveis, mas os casacos estavam encharcados!

Fi. – Podemos beber aguinha!

S. – Podemos beber água. Só não podemos por o dedo e fazer um chuveiro!

Fr. – Nem no lava-loiças!

L. – E há outra coisa que eu acho que temos de falar. Porque há pessoas que têm ido para casa tristes e dizem aos pais que há outras pessoas que lhes dizem uma coisa feia no pátio. Qual é a coisa feia que os amigos têm dito?

S. – G., queres dizer o que é que os amigos dizem e tu não gostas, para podermos falar um bocadinho sobre isso?

L. – É algo assim: eu vou-te...

V. – Matar...

L. – O que é isso? Onde é que vocês ouviram isso?

As crianças conversam entre si.

S. – A. Já ouviste um crescido a dizer isso?

O A. Acena que sim.

L. – Da nossa escola ou da rua?

A. – Na rua. E na minha casa.

S. – E na televisão?

O A. Acena que sim com a cabeça.

L. – Olhem, mas eu não sei o que é isso... G., porque é que ficaste triste quando te disseram isso?

O G. não responde.

L. – Eu vou dizer-vos uma coisa. Isso que vocês estavam a dizer é muito feio... Ninguém faz isso a ninguém. Isso só acontece naqueles filmes muito maus. Vocês já viram isso alguma vez?

A maioria das crianças respondem em uníssono que não.

L. – Nos desenhos animados ninguém faz isso, pois não?

P. – Mas eu já vi um leopardo a mandar um leão para água, mas foi a brincar.

L. – Pois, era a brincar. Aquilo que estavam a dizer era uma coisa muito feia, e os amigos ficam muito tristes. É melhor vocês não dizerem mais isso a ninguém, está bem? O G. foi muito triste para casa... Não é uma coisa bonita para dizer aos amigos.

S. – Quando houver algum problema, vocês também têm que ir ter com o adulto e falar, para nós ajudarmos, explicarmos aos amigos que isso não é uma palavra bonita... Acho que eles diziam sem perceber. Eles não sabem o que isso quer dizer, mas sentem que é alguma coisa má...

L. – Vamos falar de “o que queremos fazer” e o que “fizemos”? O que queríamos fazer: acabar o projeto da noz. Estamos quase quase a acabar, mas ainda não acabámos. Começar o projeto do Vivaldi. Começámos?

O Fr. responde que não.

L. – Começámos Fr. Não te lembras?

O Fr. acena que sim com a cabeça.

L. – Continuar o projeto de Teatro do Cuquedo e um Amor que mete medo. Ainda não acabámos, pois não?

As crianças respondem que não.

S. – Estamos no cenário!

L. – Tínhamos combinado ir procurar o nome dos elementos da natureza que o P. trouxe. Nós ainda não conseguimos fazer isto... Os nomes das coisas que o P. trouxe, alguns já sabemos, porque o P. disse, e os outros o pai do P. disse que é muito difícil de encontrar na internet. Por isso... Nós podemos tentar procurar, mas não sei se vai ser fácil.

Brincar com caixas... Tínhamos combinado brincar com caixas, mas ainda não conseguimos. As caixas agora têm que ser para outra coisa, porque o Pai Natal pediu-nos tantas caixas, que se calhar vamos ter de lhe dar as caixas que já encontrámos. Para ele construir a fábrica dos brinquedos. Depois de ele construir a fábrica do Pai Natal, podemos juntar mais caixas para brincarmos. O que é que acham?

As crianças respondem que sim.

L. – Comunicar a ilustração da história d'O Monstro das Cores. Já fizemos, não já?

Acabar os frascos das emoções, também já fizemos.

O quadro para as inscrições da semana da escola. Fizemos o quadro para os pais se inscreverem?

A maioria das crianças diz que não.

L. – Já fizemos, já está ali fora! E só pode vir uma pessoa de cada família, como tínhamos combinado. Para a Cr. e a M.R. podem vir duas, elas são duas... Pode vir uma pessoa para a M.R. e uma para a Cr.

Ir passear ao ecoparque com os meninos da sala M2. Já fomos?

Em unísono, as crianças respondem que não.

S. – Pois não, está a chover muito...

L. – Fazer a história do Grande Ahh-Uhhh para os bebés. Já fizemos?

Fi.- Não!

L. – Então vamos escrever aqui o que temos para fazer: acabar o projeto da noz; semana da escola...

P.- O meu pai não pode, porque vai estar no trabalho!

L. – Pois é, alguns pais não podem... Mais... Acabar o projeto de teatro do Cuquedo e um Amor que Mete medo... Brincar com caixas... Continuar o projeto do Vivaldi... A história do Grande Ahhh-Uhhh para os meninos mais pequeninos...

Mais alguém tem alguma ideia de coisas que quisesse fazer cá na escola?

Responsável do dia, podes dar a palavra.

P. – Eu queria fazer uma casa muito grande nos jogos de chão com o Fr.

Enquanto isso, a educadora escreve a sugestão no diário, na coluna do “Queremos fazer”.

L. – O P. hoje trouxe uma história.

S. – Vai lá buscar ao cacifo P.

O P. vai buscá-la.

L. – Tu queres trazer essa história na segunda-feira P.?

P. – Eu quero contar...

L. – Está bem, então hoje podes contar, mas não agora, está bem P.? À tarde.

Vamos fazer a escolha, mas hoje não há massa de cor, porque se estragou...

Podemos fazer aguarelas, por exemplo!

Estamos a acabar o nosso conselho... Responsável do dia, como mais ninguém tem mais propostas e para a semana vai ser uma semana especial, vamos ter cá os pais, como é que vamos fechar o conselho?

Fr. bate palmas e diz: “palmas”.

Todos batem palmas no final.

29 de Novembro de 2019

L. – Vamos começar o nosso conselho? Podemos?

S. – Sim. Deixas só o Si. dizer uma coisa?

L. – Claro!

S. – Ele estava à espera, só que tocou o telefone e acabou por não dizer o que queria! Diz lá Si. o que é que tens para nos contar.

Si. – Eu trouxe caixas para o Pai Natal.

L. – O Si. já trouxe e já mandámos para o Pai Natal, não foi Si.? O Si. quer dizer os desenhos das caixas que trouxe hoje para o Pai Natal.

Si. – Era o leite, dos cereais, a panela e os do dragão.

L. – Sabem, muitas pessoas trouxeram muitas coisas para a fábrica do Pai Natal. Eu acho que ele, com tantas coisas, já vai conseguir abrir uma fábrica de certeza. Sabem o que é que ele pediu para fazer? Pediu para fazer muitas casas, e um quadro com a aldeia dele. Para ele se lembrar da aldeia! Estão no refeitório, eu já estive a colar as casinhas todas... E ele pediu à sala de jogo dramático para fazer um tapete, para passar os brinquedos todos...

S. – Um tapete rolante!

L. – E a sala de jogo dramático já fez esse tapete! E sabem o que é que eles fizeram mais? Uns quadros, para por na oficina do Pai Natal, com a família dele.

S. – Como é que se chama a terra do Pai Natal?

L. – É a Lapónia! Houve um nevão muito grande na Lapónia, e ele já não consegue estar lá. teve de arranjar uma fábrica aqui! Ele ainda não veio buscar as coisas, mas, já deve estar quase quase a montar a fábrica.

S. – Pois! Porque para a semana já é dezembro.

L. – Agora que já toda a gente partilhou que trouxe muitas coisas para a fábrica do Pai Natal e para a casa, podemos ler o nosso diário? Foi uma semana especial, não foi? Nós fizemos muitas coisas... Nós recebemos cá quem? Quem é que veio cá?

Da. – Os pais!

L. – E os avós! Vieram à nossa escola fazer o quê? M.R., podes dar a palavra.

M.R. – Cr.

Cr. – Vieram à educação física.

M.R. – A.P.

A.P. – A minha mãe foi à música.

Da. – Pinturas!

G. – Massa!

Fr. – Massa preta!

L. – Já escrevi aqui no nosso diário que fizemos isso tudo! Posso ler M.R.?

A M.R. acena que sim com a cabeça.

L. – Os pais e os avós vieram à escola às aulas de educação física, de música e à sala fazer pinturas e massa de cor.

S. – Mas também continuaram o projeto, não foi?

L. – Foi! Como não tínhamos escrito nada no “fizemos”, depois não sabíamos. E estamos a tentar lembrar-nos do que fizemos esta semana.

Fr. – Eu lembro-me!

L. – A M.R. vai dar-te a palavra.

M.R. – Fr.

Fr. – pinturas...

S. – Fizemos umas novas técnicas de pintura, é verdade! Foi com berlindes...

L. – Ah, pois foi! Com o berlinde e mais?

P. – O rolo!

G. – Na mesa!

L. – Sabem como é que se chama aquela técnica de pintar na mesa com um rolo e depois pintar com uma caneta ou com o dedo?

Fr. – Eu sabo!

Cr. – É usar uma caneta que não escreve!

L. – Quem é que sabe como é que se chama aquela técnica de pintura?

(As crianças tentam descobrir o nome)

L. – Eu vou ajudar: Mo-no-ti-pia. Quem é que consegue experimentar dizer?

(Várias crianças repetem o nome)

L. – Podemos fazer aquela técnica com outras tintas! São estas que estão ali (aponta para as expostas).

Gu. – Depois pomos o desenho na folha!

L. – E desenhamos várias coisas! Pode ser um menino...

E olhem, já fizemos mais um bocadinho do projeto da noz e do Vivaldi... Então, e também fizemos os desenhos para o mapa do quê?

(Da presença!, respondem várias crianças)

L. – Os desenhos para o mapa de presenças de Dezembro, do Natal...

Lemos a história nova do Cuquedo, não foi? Como é que se chamava a história?

M.B. – O Cuquedo pequeno!

L. – Mas a história como é que se chama? Tu sabes G.? Diz lá. (O G. encontra-se com o dedo no ar)

G. – *O Cuquedo e os Aprendizizes do Medo.*

L. – Boa G.! Vamos começar a ler tudo, como já nos lembrámos daquilo que “fizemos”... Posso começar a ler o “gostámos?”

(As crianças respondem que sim!)

L. – Diz aqui: Gostámos de fazer educação física com os pais. Todos os meninos disseram que gostaram. Eu acho que também gostaram de ir à música...

S. – Só que não tiveram oportunidade de escrever...

L. – Sim, e também gostaram! E também gostámos das pinturas! Acho que a S. quer dizer uma coisa e eu depois também quero. M.R., podes dar a palavra à S. Espera só um bocadinho, que eu acho que o A. quer dizer uma coisa. A., diz lá.

A. – Eu gostei que o pai veio à ginástica.

L. – Gostaste que o pai tivesse vindo? Boa, obrigada! Mas quando for assim, pões o dedo no ar para falares para o grupo todo, porque se só falares para o P., nós não ouvimos e fica muito barulho na sala. Está bem?

(O A. acena que sim com a cabeça).

L. – M.R., a S. tinha o dedo no ar.

M.R. – S.

S. – Olhem, eu quero dizer que gostei imenso que o Mr. viesse à nossa sala e que os meninos, todos, ajudaram o Mr. a brincar, foram atenciosos, ajudaram-no a lanchar.

L. – Eu também gostei.

S. – Por isso, eu acho que todos, todos, porque foram todos merecem uma salva de palmas.

L. – Podemos escrever aqui que gostámos de todos de ter o Mr. na nossa sala?

(As crianças respondem que sim, em uníssono).

L. – Sabem, eu tenho uma coisa para vos contar sobre o Mr. Ele esta semana veio cá alguns bocadinhos, não foi? Mas ele, para a semana, vem sempre todo o dia para a nossa sala!

Fi. – Boa!

L. – Ele vai estar conosco o dia inteiro! Vai estar comer conosco, vai dormir a sesta... Ele vem para o nosso grupo! Querem?

(As crianças respondem que sim em uníssono)

L. – Eu acho que podíamos fazer alguma coisa para o Mr., para dizer que ele já é da sala de transição.

Si. – Uma carta!

L. – Uma carta não sei... Acham que o Mr. vai gostar?

M.B. – Vamos escrever, depois mandamos para a porta e depois diz que o Mr. vem cá!

L. – Ah! Podemos escrever ali, pôr umas fotografias ao pé da porta, a dizer a toda a gente que o Mr. já é da nossa sala. Querem?

(As crianças respondem que sim)

L. – Eu posso imprimir as fotografias que a S. mandou do Mr. a brincar na casinha. Podemos escrever ali na porta: “Recebemos um menino novo na nossa sala. Gostámos muito que tenhas vindo para o nosso grupo. Bem-vindo Mr.”

(Todos batem palmas ao Mr.)

L. – Quando ele vier, temos de bater palmas. O Mr. gosta muito de miminhos, acho que ele vai ficar feliz.

M.B. – Eu já sei pegar ao colo ao Mr.!

L. – Mas olha M.B., não podemos pegar o Mr. ao colo... Ele não é nenhum bebé pequenino...

(Começa a tocar um alarme no telemóvel da L.).

L. – Ah! Acho que é o alarme do Pai Natal! Ele está a perguntar se já temos tudo preparado... Foi o alarme que tocou. Era ele... Quer saber se já está tudo preparado para a oficina... Se já temos as caixas, o tapete rolante, os quadros... Já está?

(As crianças sussurram que sim)

L. – Se calhar ele vem cá no fim-de-semana...

S. – Sabem que ele não gosta de aparecer. E o Rodolfo tem vergonha...

L. – Eu acho que ele pode vir cá durante a noite buscar as coisas...

S. – Então quer dizer que ele deve estar quase a aparecer...

Si. – Se calhar falta o telhado!

L. – Ah! Mas eu acho que a C., na sala intelectual, cortou umas telhas.

Si. – Só falta o telhado e a porta!

L. – Ah, mas eu acho que deve estar quase!

Fr. – E falta os carros do Pai Natal...

L. – Mas o Pai Natal tem carros?

Em unísono: Não!! É um trenó!

L. – O G. quer dizer uma coisa.

G. – Eu vi numa loja o Pai Natal a andar num carro.

L. – Mas era mesmo o Pai Natal verdadeiro?

G. – Ele não se mexia!

L. – Ah! Então não era mesmo o Pai Natal verdadeiro. Porque esse anda de trenó, e com renas a puxar o trenó. O G. diz que ele precisa de uma cama, mas eu não sei... Ainda por cima ele tem tanto trabalho, mas tanto trabalho, que eu acho que ele não vai ter tempo para dormir.

G. – Ele vai dormir na sua casa...

S. – Ele só precisava da fábrica...

L. – E vai ter de morar cá durante algum tempo... A fábrica dele é dentro de casa, sabiam?

G. – O meu pai disse uma coisa sobre o Natal...

L. – Diz lá G., o que é que o teu pai disse?

G. – O meu pai disse para mandar uma carta para ele...

L. – Ah! Tu nem sabes... É que ele já nos mandou uma coisa! Ouviram o G.? O pai do G. disse que ele tinha de escrever uma carta para o Pai Natal. Para quê?

G. – Para por os brinquedos...

L. – Os brinquedos ou outras coisas... Não precisamos de pedir só brinquedos, pois não?

O teu pai disse para escreveres uma carta ao Pai Natal para pedires aquilo que querias no Natal?

O G. acena que sim com a cabeça.

L. – Posso-vos mostrar a surpresa que o Pai Natal mandou?

A educadora mostra os envelopes.

L. – Ah! O que é isto?

Fr. – Uma carta!

P. – Tantas cartas...

A educadora começa a contar os envelopes, um a um.

L. – Porquê 24 envelopes?

G. – É para todos os meninos!

L. – Boa G.! Eu acho que é, e já estamos a contar com o Mr. também. Olha, deve ser para todos... É para levarem para casa, para escreverem a carta ao Pai Natal com os pais...

Fi. – Boa!

L. – Olhem só: é só o envelope. Porque está branco... É para vocês fazerem a carta. É para fazerem em casa, e depois têm de por no correio especial, na caixa do correio do Pai Natal.

S. – E onde é que está essa caixa do correio?

L. – Não sei... O Pai natal vai dizer-nos de certeza, onde é que é a caixa do correio da casa e da fábrica dele! Toda a gente vai levar um envelope para casa hoje, para escrever a carta no fim de semana com os pais. Combinado?

G. – Combinado!

L. – Muito bem! Vamos só continuar a ler o nosso diário. Temos muitas surpresas do Pai Natal! Só quero dizer mais uma coisa que gostei muito esta semana... Gostei muito que todas as pessoas tenham conseguido cumprir as regras e portarem-se bem com os pais cá. Merecem todos uma salva de palmas porque conseguiram mostrar aos pais que conhecem as regras do nosso grupo, respeitaram-se, arrumaram... Foram muito crescidos! Não gritaram na sala, respeitaram-se muito. Parabéns!

(Todos batem palmas)

Olhem, esta notícia no “não gostámos” quem é que escreveu?

(As crianças conversam, mas nenhuma se identifica)

Se ninguém se lembra desta notícia, se calhar é porque já foi resolvida...

Fr. – Foi o R.S., ele estava triste...

L. – R.S., foste tu?

O R.S. acena que não. Já não se lembra.

L. – Então, se o R.S. já não se lembra é porque já resolveram. Olhem, vamos passar à frente e ver o que é que diz aqui no que queríamos fazer e não fizemos. Vamos escrever no nosso diário. “Acabar o projeto da noz”, estamos quase a acabar. Para a semana vamos acabar, e vamos marcar a comunicação. “Semana da Escola”, já fizemos, não já? Tivemos uma semana especial. “Acabar o projeto do Cuquedo”, não acabámos, pois não?

(As crianças respondem que não).

“Brincar com caixas”. Já brincámos?

(As crianças respondem que não).

L. – Sabem porquê? Porque o Pai Natal precisou das caixas todas que nós tínhamos. Temos que juntar outra vez caixas. “Projeto do Vivaldi”, já acabámos?

(As crianças respondem que não).

L. – “A história do Grande Ahh-Uhh para os bebés” já fizemos o teatro?

(As crianças respondem que não).

L. – O P. escreveu aqui uma coisa no diário que diz assim: “Eu queria fazer uma casa muito grande nos jogos de chão com o Fr.”. P., tu e o Fr. já fizeram uma casa muito grande?

P. – Não...

L. – P., quando tu escreves uma coisa no diário, depois é porque tu queres muito fazer. Tens de te lembrar, está bem? Queres que eu escreva aqui no diário da próxima semana?

O P. acena que sim com a cabeça.

L. – Está bem. “Ir passear ao ecoparque com os meninos da sala M2”, mas ainda não fomos, pois não? Porquê?

M.B. – Porque está a chover!

L. – Pois é. Temos de esperar pelo bom tempo. Agora vou ler o que nós fizemos, que tínhamos escrito à bocadinha:

Os pais e os avós vieram à escola, às aulas de educação física, música e à sala fazer pinturas e massa de cor. Experimentámos fazer pinturas com berlindes e monotípias com os pais. Fizemos o projeto da noz e o projeto do Vivaldi. Ilustrámos o mapa de presenças do mês de dezembro e ouvimos na hora do conto a história d’*O Cuquedo e os Aprendizés do Medo*. E, o Mr. veio à nossa sala. Vamos escrever aqui: O Mr. começou a vir para a nossa sala.

Eu vou escrever tudo o que não fizemos no “queremos fazer” mas, se calhar, na segunda-feira, vamos ver se temos mais ideias. M.R., como é que vamos fechar o conselho?

M.R. – Palmas.

Todos batem palmas no final.

6 de Dezembro de 2019

L. – Vamos ler o diário? Temos muitas coisas para ler esta semana! Vou ler o “gostámos”, pode ser? Esta coluna aqui, amarela... “Gostei muito de ir passear à comunidade”. Fomos passear esta semana, não fomos? A maioria dos meninos disse que gostou muito.

Gostámos muito de receber o Mt. na nossa sala. É verdade! O Mt. veio para a nossa sala, e toda a gente gostou muito de o receber! Vamos dar uma salva de palmas ao Mt.?

(Todos batem palmas)

L. – Vou ler outra notícia importante! A Fi. e o V. já não usam chucha para dormir na escola. Parabéns! Eu acho que eles também merecem uma salva de palmas!

(Todos batem palmas)

L. – E a Fi. também já não usa fralda! Está muito crescida.

(Alguma criança comenta sobre o Gu.)

S. – O Gu. e a I. ainda usam, mas eles depois vão deixar. Ontem a I. já não levou a chucha para a cama, porque não quis.

L. – Mas olhem, não faz mal...

Fr. – É dos bebés...

L. – Não, não é só dos bebés. Há meninos que ainda precisam de chucha, e não faz mal. O V. também já não usa, perdeu a chucha no circo.

S. – Encontrou uma, mas era de uma menina!

V. – E o Px encontrou uma tartaruga ninja...

L. – Se calhar o Px Natal levou para outros meninos mais pequeninos que precisavam...
O que é que tu achas?

O V. acena que sim com a cabeça.

L. – E agora, outra notícia do Ro.

O Ro. comeu a maçã toda ao almoço. Fui eu que escrevi esta notícia porque fiquei muito feliz. Eu gostei. Ro., tu comeste a maçã?

Ro. – Especial!

L. – Especial! Era especial a maçã? O Ro. está de parabéns. Acham que ele merece uma salva de palmas?

As crianças respondem que sim. Todos batem palmas.

S. – O Ro. já come a fruta especial. Muito bem!

L. – Agora, está aqui uma notícia que um menino escreveu aqui. Diz: “Eu gostei muito que o B. fosse meu amigo. Eu emprestei-lhe o meu brinquedo”. Foi o G., não foi?

O G. acena que sim com a cabeça.

L. – Já acabámos as notícias do “gostámos”, já lemos todas. Estão aqui muitas notícias no “não gostámos”. Este é o “gostámos” (apontando para a coluna do diário) e este é qual?

M.B. – “Não gostámos”.

L. – Eu vou virar, para vocês verem quem escreveu cada notícia. Quem escreveu esta notícia a castanho, foste tu Fr.

O Fr. responde que sim.

L. – Então olha Si., dá a palavra ao Fr. para ele falar.

Si. – Fr.

Fr. – O A.P. bateu-me!

L. – Onde?

Fr. – No pescoço.

L. – Mas quando?

Fr. – Eu estava lá e a casinha estava fechada. E depois ele bateu-me.

L. – Foi? Olha, mas o A.P. não está cá para resolver, queres esperar que ele chegue?

O Fr. acena que sim com a cabeça.

L. – Pronto, então vamos esperar que o A.P. chegue. Agora vamos ler outra notícia. Está aqui uma notícia a cor de laranja, quem é que escreveu?

Fi. – Eu! Eu não gostei que o A.P. e o P. tirassem as minhas coisas da minha mochila e mandassem as minhas coisas para o chão no pátio!

L. – O A.P. ainda não chegou mas, P., queres explicar?

P. – Quando o A.P. chegar.

L. – Fi., queres esperar que o A.P. chegue para resolverem?

A Fi. acena que sim com a cabeça.

L. – E esta notícia, quem é que escreveu? Esta verde (aponta para a notícia)

M.B. – Fui eu!

L. – Diz lá M.B.

M.B. – Eu não gostei que o A. Px. mandasse o outro sapato do Si. para o outro do trampolim!

L. – Se calhar o Si. também quer conversar sobre isso. Queres Si.?

Si. – Sim! Quando eu estava a brincar no trampolim, estava a saltar e a saltar, ele atirou a minha bota para ali! Eu fiquei nervoso.

L. – Ouviram? Se calhar o A.Px. quer explicar. Si., dá-lhe a palavra para ele explicar.

Si. - A. Px.

A. Px. – Eu não contei que o A.P. deitou ao chão...

L. – Não A.Px., estávamos a resolver outra coisa. Essa notícia não está ali escrita...

Si. – Eu quero ouvir porque é que atiraste o meu sapato para o fundo do trampolim! Tu estavas a brincar com a minha bota e eu não gostei nada... Fiquei nervoso e zangado contigo!

O A.Px. não responde.

L. – Tu sabes porque é que estavas a brincar com o sapato do Si.?

O A.Px. não responde.

L. – Queres explicar como é que aconteceu?

Si. – A.Px. podes falar.

L. – Podes só explicar, ninguém se está a zangar. O Si. só está a pedir para explicares. É só para resolver para da próxima não acontecer outra vez.

O A.Px. não responde.

L. – Tu não queres falar agora? Olhem, o A.Px. não quer falar... Eu acho que o A.Px. só queria brincar... Ele atirou o sapato do Si. ao ar, como se fosse uma bola, não foi? Depois, o sapato do Si. foi para o outro lado do muro, e ele ficou muito assustado, não foi A.Px.?

O A.Px. acena que sim com a cabeça.

Si. – Ele só queria brincar...

L. – Ele só queria brincar, pois é... Não queria atirar, pois não? Foi sem querer. Ele ficou tão assustado, que ele veio aqui a correr dizer a toda a gente que o sapato do Si. tinha ido para o outro lado, não foi?

Si. – E eu saí do trampolim e fui lá ver.

L. – Olhem, eu acho que o A.Px. aprendeu... Aprendeste o quê, que não se pode fazer o quê? Que não podemos brincar com os sapatos quando os meninos estão a andar no trampolim... Se não, o que é que acontece aos nossos sapatos?

Eles caem lá para baixo, e as pessoas que estão a andar no trampolim ficam sem sapatos... Até já estávamos a ver que o A.Px. tinha de dar os sapatos dele ao Si.

Si. – Eu fiquei muito nervoso...

L. – O Si. ficou um bocadinho nervoso... Ele até ficou com medo que tu atirasses o outro sapato dele, e ele ficasse sem nenhum!

Si. – Eu não fiquei com medo! Eu só fiquei nervoso...

S. – Pronto, já passou... Mas já percebeste que foi sem querer, o A.Px. até ficou assustado...

L. – Vamos passar à próxima? Quem é que escreveu esta de verde? G. Si., dá a palavra.

Si. – G.

G. – Eu fiquei triste...

L. – O que é que tu não gostaste?

G. – Eu não gostei do...

L. – Tu não te lembras, é isso?

O G. acena que sim com a cabeça.

L. – Então, se calhar, é porque já está resolvido. Se calhar vamos voltar a estas notícias aqui do início, porque não estava cá o A.P., e há algumas pessoas que queriam resolver umas coisas. É o Fr. que vai contar o que é que escreveu aqui.

Si. – Fr., podes falar.

Fr. – O A.P. bateu-me.

L. – Onde?

Fr. – No pescoço, com tanta força...

L. – Porquê? Tu sabes?

Fr. – Porque eu estava na casinha, e a casinha estava fechada...

L. – Queres explicar A.P.? Tu lembras-te?

Si. – Podes falar.

O A.P. não responde.

L. – Olha A.P., nós temos mesmo de falar para resolver as coisas... Queres explicar o que é que aconteceu? Porque é que te zangaste com o Fr. e o magoaste? Foi sem querer?

O A.P. não responde.

L. – Olha A.P., todas as pessoas da nossa sala conseguem falar no conselho, porque é para resolver os problemas que acontecem. Estamos a perguntar se tu te lembras do que aconteceu. Não queres falar?

Fi. – Ele não quer falar!

L. – Olhem, então não sei como é que vamos fazer... Porque o A.P. tem 4 anos, e todas as pessoas da nossa sala falam sobre os problemas que acontecem, e ele não quer falar... Não sei...

Si. – Anda lá... (dirige-se à educadora): Ele não quer falar.

L. – Bem, se ele não quer falar, se calhar vamos passar para a próxima.

Fi. – É a minha! Eu não gostei que o A.P. me tirasse...

L. – O A.P. e mais quem?

Fi. – E o P. me tirasse os meus brinquedos. Eu sou só amiga da M.B.

L. – O A.P. e o P. podem explicar o que é que aconteceu?

As duas crianças ficam em silêncio.

L. – P., podes explicar?

Si. – Podes falar.

S. – Se calhar, eles não podem mais ler histórias nem falar na nossa sala...

Fi. – Assim vocês não podem ler mais a minha história!

L. – Nem comunicar, nem outras coisas.

S. – Enquanto não falarem sobre estas situações...

P. – Nós queríamos brincar no baloiço e depois nós fomos fugir porque ela não nos ia dar.

L. – Vocês queriam brincar com a mochila da Fi. no baloiço? Era isso A.P.? E pediram à Fi. para brincar com a mochila?

Fi. – Não pediram se faz favor!

L. – Não? Então como é que fizeram?

Fi. – Tiraram-me!

L. – Ahhh....

Fi. – Da mão, o que eu tinha na mão. E o livro também!

L. – E depois como é que tu te ficaste a sentir Fi.?

Fi. – Fiquei irritada com eles. A minha mãe não gosta que me tirem as minhas coisas, e a minha mana também faz isso.

L. – Ah, a tua mana também faz isso. Mas tu não gostas, é isso?

Fi. – Sim.

L. – Olhem, então P. e A.P., estão a ouvir a Fi.? Qual é a regra que nós temos cá na nossa sala?

Fi. – Não podemos tirar!

Gu. – Não podemos bater!

M.B. – E nem tirar!

L. – Então como é que fazemos quando queremos brincar?

G. – Não tiramos.

L. – Pedimos se faz favor.

S. – E se o amigo não emprestar, temos de respeitar.

L. – A Cl. estava a dizer uma coisa. Diz lá, Cl.

Cl. – Uma vez, eu estava no pátio, e depois eu estava a brincar com o Da. e depois o A. não respeitou a brincadeira do Da. e minha. Não respeitou.

L. – E o que é que ele fez?

Cl. – Depois, fez assim: vum vum vum (mexe as mãos)

L. – E vocês não gostaram?

Cl. – Não!

L. – Então, mas quando vocês não gostam de alguma coisa que o amigo está a fazer, o que é que fazem?

G. – Pedimos!

L. – Não, pedimos quando queremos brincar com algum brinquedo que não é nosso. Mas quando alguém está a estragar a nossa brincadeira, ou a chatear-nos muito, nós temos de dizer: “não gosto que tu brinques assim”, porque às vezes os meninos não respeitam as brincadeiras. E nós temos que dizer. Não é preciso chorar, não é preciso bater, não é preciso zangarem-se. Podem dizer só, está bem? Combinado? Está resolvido?

O A.P. e o P. perceberam? Eles vão dizer o que é que vão fazer da próxima vez que quiserem brincar com alguma coisa que não é deles.

Diz lá A.P. o que é que tens de fazer quando quiseres brincar com alguma coisa que não é tua.

O A.P. não responde.

L. – Olhem, eu não sei se o A.P. conhece as regras da nossa sala... P., tu queres dizer?

O P. fica em silêncio.

L. – Quando queremos brincar com alguma coisa que não é nossa, o que é que fazemos?

G. – Pedimos!

L. – Ouviram A.P. e P.?

Si. – Eu quero falar.

L. – Diz lá Si.

Si. – Eu vou dar a palavra a mais duas pessoas.

L. – Espera Si. Se calhar, vamos já resolver isto. Se calhar não é preciso dar a palavra a mais ninguém sobre este assunto, senão, não conseguimos ler o resto do diário. Eu acho que vamos perguntar uma coisa ao A.P., pode ser?

A.P., quando tu trazes dinossauros, tu gostas que te tirem os dinossauros da mão?

O A.P. acena que não com a cabeça.

L. – Então como é que tu queres que eles façam para brincar com os dinossauros?

A.P. – Pedem.

L. – E o A.P. até empresta os brinquedos dele, é verdade, que eu já vi. Já vi o A.P. e o P. a emprestar os brinquedos dele.

A.P. – Às vezes eu não empresto.

L. – Porquê?

A.P. – Eles não me dão.

L. – Não emprestas porque queres brincar tu com os brinquedos que trouxeste e tens medo que eles não devolvam?

O A.P. acena que sim com a cabeça.

L. – Olhem, mas aqui toda a gente dá os brinquedos de volta, não é? Quando alguém empresta, toda a gente tem que dar os brinquedos de volta, porque não são seus. Têm que ser devolvidos.

Temos que falar sobre o A.Px. Ele tem ali uma coisa no nariz. Eu queria saber o que é que aconteceu. Queres explicar A.Px.?

A.Px. – O A.P. bateu-me e eu caí...

L. – Queres explicar A.P.? Temos muitas notícias hoje sobre ti A.P.... O que é que está a acontecer?

O A.P. mantém-se em silêncio.

L. – Olha A.P., tens mesmo que explicar. Como é que aconteceu? Era uma brincadeira?

O A.P. acena que sim com a cabeça.

L. – Então explica lá como é que era a brincadeira.

A.P. – O Gu. e eu estávamos a brincar à apanhada e o V.

L. – E depois? Apanharam o A.Px.? Apanharam com muita força? Empurraram?

A.P. – Sim. E o Gu. empurrou-me para o chão. Foi sem querer.

L. – Já percebi. Foi sem querer, é isso?

A.P. – Sim.

L. – Mas então como é que podemos resolver isto?

S. – O A.Px. quando me veio mostrar nem vinha muito aflito. Acho que ele tinha a noção de que foi uma brincadeira, que não correu muito bem.

L. – Foi uma brincadeira e foi sem querer... Não faz mal brincar à apanhada, é divertido não é?

As crianças respondem que sim.

Cr. – Eu na minha casa também brinco à apanhada!

L. – É divertido brincar à apanhada mas, se calhar quando apanharmos os amigos, não podemos o quê?

Si. – Empurrar!

L. – Ouviram o Si.? Não podemos empurrar. Como é que temos de apanhar os amigos? Devagarinho, não é?

Se calhar iam a correr muito rápido...

A.P. – Não! Era só um bocadinho rápido.

L. – Está bem, mas têm de ter mais cuidado... Senão, olhem o que acontece. Olhem o nariz do A.Px. Ele podia-se ter magoado muito mais a sério. Ficou mesmo com uma ferida grande. Se vocês brincarem mais devagarinho e apanharem os amigos mais devagar, não vai acontecer estas coisas, não é?

Podem correr, mas...

Cl. – Uma vez eu estava a correr com o Du., mas estávamos a correr mais devagarinho.

L. – Com calma, não é? E têm que controlar a força que têm, não é? Quando é quase altura de parar, têm de começar a correr mais devagar. Combinado?

As crianças respondem que sim.

L. – Acho que já não fazem tantas brincadeiras de lutas, já conseguiram controlar.

S. – Têm só de correr normal, está bem? Não fazer as brincadeiras de agarrar.

L. – Vamos continuar. “Queremos fazer”, o que é que tínhamos aqui para fazer?

Acabar o projeto da noz – ainda não acabámos, estamos mesmo quase, para a semana temos de marcar a comunicação;

Acabar o projeto do teatro do Cuquedo, também ainda não acabámos, mas estamos quase a acabar.

Fazer o projeto do Vivaldi – também fizeram uma parte do projeto. Ontem estiveram a dizer o que é que fizeram.

Susana – Foi?

L. – Sim. Estiveram a pintar e a colar coisas que o P. trouxe.

G. – E eu. E eu!

L. – Sim, que o G. também trouxe. Foi o Du. que explicou.

Susana – Falaram do pintor?

L. – Não. Mas não sei Susana, vê lá se querem dizer quem era o pintor.

Susana – Du. e Fr., vocês lembram-se quem era aquele pintor que eu trouxe? Tinha um nome difícil...

Fr. – Era o Outono...

L. – Mas como é que se chamava o pintor, sabes?

Susana – Era um nome muito difícil... Giorgio Archimboldo!

L. – É muito difícil!

S. – Mas ele já sabia que era do outono!

Fr. – E tinha o verão...

Susana – Pois tinha. O outono, o verão, a primavera e o inverno.

L. – Tinha as estações do ano?

O Fr. acena que sim com a cabeça.

L. – Então vamos continuar. Diz aqui que queríamos brincar com caixas. Não brincámos com caixas, pois não? Onde é que estão as caixas que tínhamos juntado?

Cr. – Com o Pai Natal!

L. – O Pai Natal precisou para onde?

Si. – Para a oficina dos brinquedos.

L. – Pois é, é por isso que agora não temos caixas. Temos que juntar mais caixas.

Cr. – Eu vou trazer mais!

L. – Mas não são caixas de cereais. São caixas de cartão grandes, como aqueles que o pai do P. trouxe, está bem? Porque tínhamos combinado brincar com essas caixas grandes, como o Da. sugeriu, não foi Da.?

O Da. acena que sim com a cabeça.

L. – Vamos ver o que é que nós fizemos esta semana?

Fizemos: ilustrámos o calendário, olhem tão bonito o nosso calendário... Com o Pai Natal, a árvore de natal, as renas... E o trenó!

Gu. – E o trenó com presentes!

L. – Ilustrámos o diário, que também está muito giro, está aqui.

Ilustrámos as canções de Natal do nosso calendário do advento;

Fizemos o projeto do Vivaldi, uma pintura e colagem ao som da música;

Fizemos uma parte do cenário do Cuquedo e um Amor que mete medo.

Fomos passear ao ecoparque, fomos passear à comunidade e recebemos o Mt. na nossa sala!

Agora vamos escrever aqui no “Queremos fazer” da próxima semana. Para a semana vamos onde?

M.B. – Ao elétrico!

L. – Ao elétrico do Pai Natal! Então vamos escrever aqui.

Comunicar o projeto da noz; acabar o projeto do teatro do Cuquedo; continuar o projeto do Vivaldi, brincar com caixas e ir ao elétrico. Agora, quero saber se alguém tem mais alguma proposta para pormos no nosso diário, de coisas que queiram fazer cá na escola.

Si. – G., podes falar.

G. – A Cl. quando estava no pátio...

L. – Não G., não ouviste. Não é para dizer coisas que tenham acontecido. São propostas para fazermos na nossa sala.

G. – O rolo...

L. – Qual rolo?

G. – O rolo da pintura.

L. – O que é que queres fazer com o rolo da pintura?

G. – Pintar na mesa.

L. – Ah! Aquela técnica que fizemos com os pais? Monotípias?

S. – Boa!

L. – Então vamos escrever aqui. O G. quer fazer monotípias.

As crianças começam a dizer ao mesmo tempo “eu também quero!”.

L. – Vocês não ouviram. O G. fez uma proposta para o grupo todo. Vamos lá ver quem tem mais ideias para fazer.

M.B. – Eu tenho! Eu gostava de fazer com a M.R. e com a Cl. aguarelas para mostrarmos às mães e aos pais o que nós fizemos.

S. – Um desenho em conjunto, numa folha grande?

M.B. – Sim, numa folha grande, para nós pintarmos as três.

(A educadora escreve na coluna “queremos fazer” da próxima semana).

L. – Eu acho que a Susana também tinha uma ideia.

Susana – Sim! Posso dizer Si.?

Si. – Podes falar.

Susana – Então, eu pensei que tinha uma ideia! No outro dia, quando estávamos a ver os livros na biblioteca lá em cima, com os meninos do projeto do Vivaldi, a Cr. viu num livro, uma guitarra, não foi? E disse que era muito parecida com um violino, que era o que o Vivaldi tocava. E eu lembrei-me que o meu mano toca guitarra. E eu gostava que ele viesse cá. Vocês gostavam?

As crianças respondem que sim!

Gu. – E eu toco bateria, eu tenho uma bateria em casa!

L. – Está bem Gu., um dia se calhar também podes tocar bateria para nós vermos.

Si. – Podes falar.

L. – Então, e quando nós recebermos cá o mano da Susana, vocês querem fazer-lhe perguntas?

As crianças respondem que sim.

L. – Sobre o quê? Sobre a guitarra? Quem tiver perguntas, põe o dedo no ar e diz uma pergunta que queira fazer ao irmão da Susana. Si., começa a dar a palavra.

Si. – P., podes falar.

P. – Eu quero tocar um bocadinho a guitarra do teu mano Susana...

L. – Tens que perguntar ao mano da Susana então.

Si. – Eu quero trazer a minha trombete do Panda para mostrar ao mano da Susana.

L. – Olhem, mas eu quero perguntar uma coisa ao irmão da Susana. Olhem, o Fr. tem o dedo no ar.

Si. – Fr., podes falar.

Fr. – Ele toca violino como o Vivaldi.

L. – Queres perguntar se ele sabe tocar violino?

O Fr. acena que sim com a cabeça.

L. – Eu quero perguntar uma coisa! Eu quero perguntar ao irmão da Susana como é que ele aprendeu a tocar guitarra. Eu vou escrever aqui. Mais ninguém tem perguntas?

As crianças respondem que não.

L. – Se calhar já não há mais perguntas. Vamos acabar o nosso conselho? Si., como é que vamos acabar o conselho?

Si. – Bater o pé.

Todos batem o pé no chão.

13 de Dezembro de 2019

L. – Vamos começar por dizer o que gostámos esta semana.

M.B. – Eu estou com o dedo no ar! Eu gostei de ir para a ginástica.

L. – Fizeram o quê, esta semana, na educação física?

M.B. – Nós éramos os coelhos, e os outros eram as raposas. E nós íamos jogar um jogo do coelho e da raposa, e nós íamos apanhar as bolas!

S. – E atirar, não era?

M.B. – Sim. Era dar para este lado e para este. E depois, nós íamos arrumar e calçar os sapatos, e depois nós íamos para a sala, arrumar e lavar as mãos e comer e ir para a cama.

L. – Obrigada M.B. Da., podes dar a palavra.

Da. – S.

S. – Eu gostei de ver o Ro. a comer a sopa e o prato sozinho! Ele está muito crescido! Já come sozinho!

L. – Boa Ro.! Parabéns Ro.! O que é que o Ro. merece?

M.B. – Uma salva de palmas!

(Todos batem palmas)

L. – Da., podes escolher mais duas pessoas.

Da. – P.

P.- Eu gostei muito de brincar com os bichinhos da ginástica.

L. – Foi um jogo que fizeram na educação física?

O P. acena que sim com a cabeça.

L. – Obrigada P.

Da. – Fr.

Fr. – Eu gostei de ser o amigo do A.P.

Da. – Si.

Si. – Eu gostei da aula de música!

L. – Boa. E aprenderam alguma canção nova esta semana? Lembram-se de qual era?

V. – É dos polvos.

L. – E lembras-te?

V. – Sim!

O V. começa a cantar uma música que conhece, baralhando a letra e o ritmo.

L. – Essa música parece a música da estrelinha, mas com a letra do polvo. Era assim? Acho que não... Essa música cantámos na nossa sala... Se calhar, vamos perguntar à R. qual é a música nova que vocês aprenderam. Da., dá só a palavra ao Ra., que ele ainda não falou.

Da. – Ra.

Ra. – Eu gostei de ir à ginástica!

L. – Boa! Mas ainda bem que falaste nisso, porque eu quero conversar uma coisa com os meninos todos. Eu ouvi dizer que alguns meninos na educação física não querem fazer a aula, não querem fazer as coisas que o R. diz... E ficam sentados a ver. A educação física é muito importante para o nosso corpo. Nós temos que fazer aqueles jogos que o R. diz para aprendermos a fazer muitas coisas... E para crescermos. É mesmo muito muito importante fazermos educação física. Sabiam? Correr, saltar, brincar com as bolas... É uma coisa muito divertida e muito muito importante. Mas... eu ouvi dizer que alguns meninos não gostam e não fazem... Alguém quer falar sobre isso?

V. – Eu quero falar.

L. – Da., podes dar a palavra.

Da. – V.

V. – O Ra., quando vem para a ginástica, não quer ir brincar.

L. – É? É Ra.? Queres falar sobre isso?

O Ra. mostra-se envergonhado e não quer falar.

L. – Podes explicar-nos, é só para nós te ajudarmos... Porque é que não gostas de fazer algumas coisas?

S. – Porque é que não fazes ginástica? Podes dizer... Porque tens vergonha, porque não gostas, porque não queres...

Ra. – Porque tenho vergonha...

L. – Tens Ra.? De quem?

S. – Do R.?

L. – Mas olha Ra., o R. é nosso amigo, é o professor da nossa sala, da sala intelectual, da sala de jogo dramático... Ele conhece todos os meninos da nossa escola, e ele é nosso amigo. Tu achas que se um amigo teu te for ajudar a fazer os jogos que o R. diz tu já vais conseguir? O que é que achas? Gostavas de escolher um amigo?

S. – Eu também posso ir na segunda-feira, para tentar ajudar o Ra. a fazer ginástica.

L. – Se a S. for, também achas que vai ser mais fácil?

O Ra. acena que sim com a cabeça.

L. – E queres escolher um amigo para te ajudar?

O Ra. acena que sim com a cabeça.

Ra. – O Si.

L. – Olha, mas o Si. não é do teu grupo... Mas, se calhar, o Si. é muito importante para o Ra., tu gostas muito do Si.?

O Ra. acena que sim com a cabeça.

L. – Si., tu gostavas de ajudar o Ra.?

O Si. acena que sim com a cabeça.

L. – O Ra. escolheu o Si. e o Si. disse que não se importava de ir ajudar o Ra. O que é que tu achas de, na segunda-feira, experimentares ir com o Ra. à educação física, no grupo dele? Tu podes ir no grupo amarelo na segunda-feira?

Si. – Sim.

L. – E tu ajudas o Ra.?

Si. – Sim, eu vou ajudar.

L. – Obrigada Si. É muito importante. Vou escrever aqui numa folha: “Na segunda-feira, o Si. vai à educação física no grupo amarelo, para ajudar o Ra.”

S. – E isso até é bom porque, antes, o Si. também tinha um bocadinho de vergonha. Ele primeiro fica a ver o jogo e depois vai. Agora, assim, já pode ajudar o Ra.

L. – Obrigada Si. Agora, que já falámos tudo do “gostámos”, vou ler aqui: não gostámos que o Gu. se portasse mal na aula de música, e o Ro. também. O grupo azul todo acha que o Gu. não se portou bem. Agora o Gu. pode explicar-se e conversar sobre isso. Gu., tu queres dizer o que é que aconteceu na aula de música? Estiveste sentado na aula de música?

O Gu. acena que não com a cabeça.

Gu. – Eu não quero ir à aula de música.

L. – Não querias ir à aula de música? Então, mas assim não aprendias as músicas, e tu gostas tanto de música... Tu gostas, não gostas, de aprender as canções? E de brincar com os lenços? E de cantar as canções que a R. ensina? E tocar flauta?

O Gu. vai acenando que sim com a cabeça às questões da L.

L. – Esta semana andaste um bocadinho agitado, não foi? Porque é que achas que andaste assim Gu., tão zangado com toda a gente? É que magoaste alguns amigos esta semana, e não te portaste assim tão bem, pois não? Porquê?

Gu. – Eu não queria ir para a escolinha...

L. – Não querias vir para a escolinha? Foi porque acordaste com sono, porque esta semana vieste muito cedo?

O Gu. acena que sim.

L. – A mãe disse-me que vais para a cama muito tarde, porque não queres dormir à noite. É por isso que de manhã acordas cansado, e rabugento... Nós temos que dormir muito...

Bem! – respondem as crianças em uníssono.

L. – Temos que dormir muito bem para termos energia para estar na escola. E quando a mãe ou o pai dizem que é hora de ir para a cama, nós temos que respeitar. E não é para ficar a brincar com os ipads, pois não?

Fr. – Nem com os legos!

L. – É verdade. O que é que se pode fazer antes de ir para a cama?

Da. – Dormir.

L. – E o que é que a mãe e o pai também podem fazer?

Fr. – Contar histórias!

Du. – E uma música!

M.B. – E lavar os dentes!

L. – Quem quer falar põe o dedo no ar.

Da. – I.

I. – Lavar os dentes!

L. – Sim, antes de ir para a cama temos de fazer o quê?

M.B. – Lavar os dentes e fazer xixi.

L. – Exatamente! E depois?

Da. – G.

G. – Quando os telefones ligam-se, nós levantamo-nos!

L. – Já percebi! De manhã, quando o despertador toca, vocês levantam-se, é isso?

G. – Sim!

L. – Mas nós estamos a falar de quando vamos dormir. Quando vamos para a cama, fazemos o quê?

Fi. – Nós temos de tomar banho!

L. – Alguns meninos tomam banho antes do jantar. Chegam a casa, tomam banho, depois vão brincar um bocadinho, vão jantar... O Si. tem o dedo no ar.

Da. – Si.

Si. – Nós jantamos e vamos para a cama!

L. – Sim, quando o pai e a mãe dizem que é hora de ir para a cama, é mesmo hora de ir para a cama. E o que é que podemos fazer? Dar um beijinho aos pais, ouvir uma história... E há pais que também cantam uma canção para dormir. Depois, apagamos a luz e vamos dormir! Em todas as casas, as regras podem ser diferentes... Quem diz as regras lá em casa...

Si. – É a mãe e o pai!

L. – Sim. A mãe e o pai combinam com vocês se contam uma história, duas histórias... Há casas em que não se contam histórias mas canta-se uma canção. Mas há uma coisa que não se pode fazer antes de ir dormir. Sabem o que é? Não se pode brincar com o ipad ou com o telemóvel. Porque as luzes do ipad e do telemóvel tiram o sono aos meninos e não os deixam ir dormir. E, por isso, antes de dormir, nunca podemos brincar com o ipad ou com o telemóvel. Só podemos ver livros de histórias.

S. – Mesmo que a mãe ou o pai não possam contar histórias, vocês podem ler e contar, gostam tanto...

L. – Então, está combinado! Eu acho que o Gu. já percebeu que precisa de dormir mais cedo para ficar mais amigo dos amigos. Eu também tenho uma coisa para dizer no “não gostámos”. Estou um bocadinho triste com isto. Sabem o que é isto?

Fi- É o rolo, está partido! Foi o Ro.!

L. - Ro., foste tu que partiste este rolo?

Ro. – Sim.

L. – Não podes Ro. Como é que partiste? Estavas a fazer o quê com ele?

Si. – Bater!

Gu. – A bater com muita força!

L. – Pois foi. O rolo da massa serve para bater na mesa?

As crianças respondem que não.

L. – Serve para quê?

Cr. – Para mexer a massa!

L. – Para esticar a massa! Sabem uma coisa? Este rolo estava cá há muito tempo... A escola não tem dinheiro para comprar outro rolo destes. E se não tiverem cuidado com as nossas coisas, não conseguimos ter nada para brincar.

G. – Não podemos rolar...

L. – Podem rolar, é isso que devem fazer.

Cr. – Não podemos é bater na mesa!

L. – Exatamente! Não podemos bater na mesa e em ninguém!

A.P. – L., o rolo parte-se porque é de madeira!

L. – Sim, se fosse de plástico também se partia... E acho que também já estragaram uma salsicha da casinha... Vocês têm mesmo que conseguir ter mais cuidado com as nossas coisas. São de todos! E não vamos comprar mais!

Da. – Si.

Si. – Se fosse cimento e tijolos já não se partia!

L. – Partia partia Si. Se fosse de tijolos e cimento, se batêssemos com ele num sítio com muita força, também se partia. Também conseguimos partir casas e muros com um martelo grande. Está combinado?

A.P. – O rolo de madeira parte-se!

L. – Sim, parte. Se nós tratarmos mal as coisas, mesmo que elas sejam fortes e resistentes, partem-se!

S. – No outro dia, a S. tirou uma cadeira que estava partida, e era de madeira.

L. – Mas está combinado! O que é que temos de começar a fazer com as nossas coisas? Utilizar com cuidado! Vamos ver o que é que queríamos fazer.

Queríamos comunicar o projeto da noz. Ontem éramos para o comunicar, mas também não tivemos tempo para o preparar e, depois, eu tive uma reunião. Não conseguimos, mas podemos comunicar no início da próxima semana, na segunda ou na terça-feira. Combinado? Vou escrever aqui o que queremos fazer: “Comunicar o projeto da noz”. Mas já acabámos o projeto da noz, não já Si.?

Si. – Sim.

L. – Acabámos o projeto da noz.

Também tínhamos aqui, acabar o projeto do Cuquedo. Já acabámos?

As crianças respondem que não.

L. – Não acabámos mas está quase. Já não falta muito!

Projeto do Vivaldi, também queríamos fazer. Fizemos?

As crianças respondem que sim.

L. – Brincar com caixas. Já brincámos?

Da. – Não!

L. – Ainda não, mas vamos escrever aqui que queremos brincar com caixas.

Pintar com o rolo na mesa, disse o G. Fazer monotípias. Já fizemos?

As crianças respondem que não.

L. – Vamos escrever aqui para fazer. Passeio ao elétrico do Pai Natal, não fomos mas vamos hoje.

Aqui diz: “Eu gostava de fazer aguarelas com a Cl. e com a M.R.”, é da M.B. Mas ela esqueceu-se. Fizeste uma aguarela grande com a Cl. e a M.R.?

M.B. – Não.

L. – Queres que eu escreva agora no diário para fazeres depois?

A M.B. acena que sim com a cabeça.

L. – Então vamos escrever aqui. Aguarela em conjunto, a M.B., a Cl. e a M.R.

S. – Puseste a hora do conto? Alguém se lembra da história especial que a Susana trouxe?

L. – A Susana, na segunda-feira, trouxe uma história especial...

Fr. – Dos meninos mais crescidos...

G. – Os crescidos diziam que o Pai Natal não existe...

L. – E como é que a história se chama?

G. – Eu conheço o Pai Natal.

L. – “Eu sei tudo sobre o Pai Natal!”. E vocês sabem uma coisa? Nós não combinámos, mas a sala intelectual e a sala de jogo dramático também ouviram a história esta semana!

S. – Continuámos registos, também começámos a arrumar os portefólios...

L. – Ilustrámos as canções! E agora, já está tudo? Alguém quer dizer alguma coisa que gostava de ter muito na nossa escola? Para a semana vamos ter o espetáculo... Um teatro especial! Para a semana vamos ver um teatro na nossa escola, no auditório!

E agora, tenho aqui uma coisa... Diz assim: “Grupos para a saída do elétrico de natal”. Vou dizer quais são os grupos. Vai haver um grupo verde e um grupo rosa.

(A L. diz às crianças os pares)

L. – Onde é que vamos: Ao elétrico de natal! E como é que vamos?

Fi. – De autocarro!

L. – E quando saímos do autocarro?

G. – Damos a mão aos pares!

L. – Então, e o que é que nós vamos fazer afinal no elétrico?

G. – Andar!

L. – Pelas ruas do quê? Quem é que vai estar no elétrico?

I. – O Pai Natal!

L. – Vai estar o Pai Natal pelas ruas de Lisboa! Vamos andar no elétrico de Natal pelas ruas de Lisboa! Da., como é que vamos acabar o conselho?

Da. – Assim (fazendo o movimento de enrolar com as mãos).

20 de Dezembro de 2019

L. – Vamos conversar em grupo, todos juntos, sobre o que aconteceu na nossa sala esta semana, combinado? Vamos ler? Começamos aqui no “gostámos”. Vou ler o que diz aqui. “Gostei muito de ver o Ra. a fazer educação física”, foi a Susana que escreveu esta notícia. É verdade, porque esta semana, o Ra. na segunda-feira, fez um esforço e fez toda a aula de educação física, não foi? Nós na semana passada tínhamos combinado o quê, quem é que se lembra? Cl., podes dar a palavra.

Cl. – G.

G. – O Si. vai ao grupo amarelo.

L. – É verdade. O Si. ia com o grupo amarelo para ajudar o Ra., não foi? Só que o Si., na segunda-feira, foi ao doutor, ao médico, e não esteve cá na escola. Por isso, não pôde ajudar o Ra. Mas, mesmo assim, o Ra. foi à aula e fez a aula toda. E está de parabéns! Eu queria saber é se ele também fez a aula toda na quarta-feira.

M.B. – Não! Eu disse à Susana: O Ra., uma vez, não fez a aula.

L. – Mas isso já foi há muito tempo. Eu estou a perguntar esta semana, na quarta-feira à tarde. Fizeste Ra.?

(O Ra. acena que sim com a cabeça)

S. – Acho que o Ra. só não fez um jogo porque não gostou, disse à mãe...

L. – Mas devemos fazer tudo o que o professor R. pede, sim? Se há alguma coisa que ainda não sabes, não faz mal. Fazes como tu sabes, toda a gente nesta sala está a aprender, está bem? Mas eu acho que o Ra. merece um aplauso, porque ele está de parabéns e, a partir de agora, ele vai fazer todas as aulas de educação física. E o Du. também, já faz tudo.

(Todos batem palmas)

L. – Está aqui outra notícia. Diz assim: Gostei de fazer cobras com o Mt. no espaldar e no chão. Eu consigo ajudar o Mt. a levantar-se do banco, a correr e a fazer brincadeiras. Gosto de fazer brincadeiras com o Mt. Quem é que escreveu esta notícia?

M.B.: - Eu.

L. – Pois foi. É verdade. Eu acho...

M.B. – Subimos o espaldar e depois descemos e fizemos cobras (risos)

L. – Foi giro Mt.?

(O Mt. não responde)

L. – Eu já percebi que vocês gostam muito de ajudar o Mt., e ainda bem, porque ele está a aprender a fazer algumas coisas. Mas, eu também acho que o Mt. já sabe fazer algumas coisas sozinho e quando ele chega, ele quer dar um beijinho ao pai, quer marcar a presença... Não podem ir todos a correr a ir ter com ele. Depois ele fica um bocadinho chateado com vocês. Eu sei que gostam muito dele, mas têm de lhe dar espaço quando ele chega à escola. Não podemos ir todos para cima dele. Vocês não gostavam de chegar à escola e toda a gente ir para cima de vocês, pois não?

Cl. – G.

G. – Eu disse ao Mt. para não subir ao escorrega de lá de fora, quando estávamos no pátio.

S. – Estava a subir ao contrário, não foi?

L. – Ensinaste o Mt. a subir pelas escadas?

G. – Não foi isso. Eu ensinei ao Mt. para não subir ao contrário no escorrega.

L. – Fizeste muito bem! Disseste que por ali não se pode subir porque é perigoso. Temos de ensinar ao Mt. o outro caminho, pelas escadas.

Cl. – M.B.

M.B. – Eu posso ajudar o Mt. a fazer desenhos, eu seguro a mão dele, e a fazer pinturas com aguarelas.

L. – Olha M.B., pois podes. Mas não precisas de pegar na mão dele. Dizes assim: “Mt., vamos fazer um desenho”. Podes ensiná-lo a fazer um desenho... Ele faz a cabeça, os olhos... Mas não podes pegar na mão dele.

M.B. – E eu ainda não fiz a aguarela com a Cl. e com a M.R.

L. – Porque te esqueceste... Tens de te lembrar, porque só te tens lembrado no dia do conselho. Mas já vamos falar do que queremos fazer. Olhem, esta coluna é do quê?

Fr. – Eu sabo, é não gostámos.

G. – Ninguém escreveu aí.

L. – Pois não, ninguém escreveu nenhuma notícia no não gostámos esta semana. Mas eu queria conversar uma coisa. Aconteceu uma ou outra coisa esta semana um bocadinho triste.

G. – O quê?

L. – Uma coisa que aconteceu um bocadinho triste foi que ontem, no teatro, eu ouvi um menino a dizer assim: “onde é que vai aquele gordo?”, quando os atores estavam a fazer o teatro lá no palco. E houve um menino que disse “onde é que vai aquele gordo?”. Vocês

acham que aquele senhor que estava lá no palco a fazer o teatro chamava-se gordo? Eu acho que não...

Será que ele se chamava isso? Como é que nós nos chamamos uns aos outros? Quando queremos chamar uma pessoa, o que é que nós dizemos?

Si. – Pelo nome.

L. – Muito bem Si. Pelo nome. Todos nós temos um nome, não temos? Quando queremos falar com alguém, dizemos... Alexandre, Simão, Carminho, Pedro...

Quando queremos chamar as pessoas ou falar sobre uma pessoa, chamamos pelos nomes. Porque todas as pessoas são diferentes... Há pessoas gordas, pessoas muito magras, há pessoas com cabelo curtinho, pessoas com cabelo comprido... Pessoas com o cabelo aos caracóis, há pessoas que têm o cabelo mais loiro como a M.B. e a S., há pessoas que têm cabelo mais escuro, como a L. e a Susana, e a Cl... Há pessoas que são carecas, porque já caiu... O meu pai já não tem cabelo!

S. – O pai do G. também não tem.

L. – E quando nós vamos na rua, e vemos uma pessoa diferente, nós dizemos “oh careca, anda cá!”. Dizemos?

(As crianças começam a conversar umas com as outras e começam a rir)

L. – Olhem, não tem graça. Gostam quando dizemos isso? Não, pois não? Quando queremos falar de alguém, dizemos “onde é que vai aquele senhor, ou aquela senhora?”, ou “aquele menino, ou aquela menina?”

Cl. – Havia um senhor no teatro que tinha uma barriga grande...

L. – Pois é, esse senhor tinha uma barriga grande, há pessoas que têm uma barriga pequenina... São pessoas todas diferentes, está bem? Mas não se chama essas coisas às pessoas. Depois as pessoas podem ficar...

S. – Tristes.

L. – Só para acabar, não podemos dizer essas coisas porque os outros ficam tristes, e nós não temos direito de fazer os outros ficarem tristes. Imaginem que aquele senhor se calhar não gosta de ser assim e de ter aquela barriga grande... Nós dizemos estas coisas e, depois, ele fica triste. Está bem? Cl., dá a palavra.

Cl. – M.B.

M.B. – O V. disse uma coisa ao senhor e a S. disse: “Oh V., não se diz isso ao senhor!”.

L. – É verdade, mas já conversámos sobre isso, está bem? Já estamos a aprender. O V. não sabia, e agora já está a aprender.

Há mais uma coisa que eu queria dizer. Esta semana, vocês estavam muito felizes com os anos das manas, com o teatro, e não puderam ir ao pátio. Estavam um bocadinho agitados e fizeram uma coisa muito má. Atiraram-se para cima uns dos outros muitas vezes. Podiam-se magoar. Houve um dia que eu e a S. pedimos para vocês irem à casa-de-banho, depois dos anos da Cr. e da M.R., vocês deitaram-se no corredor e estavam quatro pessoas umas em cima das outras.

S. – E ontem o A.Px magoou-se, não foi?

L. – Essas brincadeiras têm de parar de acontecer na nossa sala. Não podemos mesmo fazer isso.

S. – Quando nós pedimos para irem à casa-de-banho, vocês já sabem a regra: sentam-se e esperam pelo responsável do dia, para vos dizer para ir à casa-de-banho.

L. – E mesmo aqui no tapete. Ninguém faz essas brincadeiras de se atirar para cima uns dos outros. Não podem mesmo fazer isso. Mas o P. se calhar quer falar sobre isso. Queres P.?

S. – Fazes essa brincadeira também?

P. – Sim...

S. – E pode correr bem ou mal?

P. – Pode correr mal...

S. – E vais deixar de fazer?

P. – Sim...

L. – Pois, eu acho que as brincadeiras que nós vemos que magoam os outros, temos de deixar de as fazer. Eu acho que vocês já melhoraram um bocadinho nas brincadeiras no pátio; antes brincavam às lutas e perceberam que isso magoava os outros e deixaram de fazer, não foi? Então, agora, se já conseguiram aprender a não brincar às lutas no pátio, também vão conseguir aprender a não fazer esses moches e se magoarem, não é?

Todas as brincadeiras que magoam os outros temos de deixar de fazer.

Cl. – Fr.

Fr. – Hoje eu vi o B. e o R.S. a brincar às lutas.

L. – Hoje não, o R.S. ainda não chegou... Acho que isso já foi há muitos dias. Eles já aprenderam, não já?

Eu só queria dizer mais uma coisa. Houve um dia em que o R. veio da educação física muito muito assustado. Até vinha branco. Sabem porquê?

As crianças respondem que não.

L. – Porque ele assustou-se nas escadas, quando vinha a subir. Porque houve uma pessoa que empurrou outra, e essa pessoa ia caindo pelas escadas abaixo. Ia ser muito perigoso, porque ela ia bater com a cabeça e tinha de vir uma ambulância e levá-la para o hospital. Cair nas escadas é mesmo muito perigoso.

Fr. – Era quem?

L. – Foi uma pessoa que estava zangada ou aconteceu alguma coisa... E essa pessoa empurrou outra. Alguém falar sobre isso? Quer dizer quem foi? A pessoa que fez isso quer dizer quem foi? Quem é que empurrou?

O Gu. põe o dedo no ar.

L. – Foste tu G.? Boa, ele assumiu. Queres explicar o que é que aconteceu? É que o R. estava mesmo muito assustado, o coração dele estava a bater tão rápido, tão rápido...

Gu. – Eu empurrei o R.S....

L. – Porque é que empurraste o R.S.?

Gu. – Porque queria ficar sozinho...

L. – Tu querias ficar sozinho?

Gu. – Não, não... Eu quero que os amigos fiquem sozinhos.

L. – Porquê? Coitadinhos...

Gu. – Porque sim...

L. – Mas olha Gu., tu gostas tanto dos amigos, e de brincar com eles... Porque é que fazes essas coisas e dizes essas coisas?

S. – Percebeste que era muito grave e que ia acontecer um acidente muito grave, não foi? Podias magoar a sério o R.S. e ele ia para o hospital... E tu também não ias ficar muito bem, pois não? Essas brincadeiras não podem acontecer... Quando ficas zangado podes virar as costas, podes dizer “não quero falar”. Agora, empurrar as pessoas nós não podemos, pois não?

L. – Eu acho que o Gu. já percebeu. E, ainda por cima, ele assumiu logo que foi ele que fez aquele disparate. Gu., tu tens de pensar antes de fazer esses disparates, está bem? É muito perigoso. Nunca ninguém pode empurrar ninguém das escadas. Se essa pessoa bater com a cabeça é muito grave.

S. – Eu acho que o Gu. não vai voltar a fazer... O menino ia ficar triste, tu ias ficar triste, o R. ia ficar triste, depois ele tinha de ir para o hospital...

L. – Eu acho que ele percebeu. Já falei de tudo o que eu acho que não correu muito bem, mas quero dizer que acho que os meninos se magoaram menos uns aos outros. Fizeram algumas brincadeiras que não deviam, é verdade, mas ninguém andou a bater nos outros de propósito, pois não? Vocês têm sido muito amigos uns dos outros e têm-se preocupado uns com os outros.

Cl. – Se os amigos bater nós defendemo-nos...

L. – Pois, não podem deixar bater. Não podem mesmo. Dizem: “Não podes bater”.

Então, vamos continuar. Vamos ler o que nós queríamos fazer e o que fizemos:

Comunicar o projeto da noz – Comunicámos?

(as crianças respondem que sim)

O cenário do teatro do cuquedo – Continuámos, estamos quase a acabar o cenário.

O Projeto do Vivaldi: também está quase a acabar.

Brincar com caixas, já brincámos?

(as crianças respondem que não)

Pintar com o rolo na mesa? Monotipia, já fizemos?

(As crianças respondem que não)

Teatro no auditório, “Era uma vez no Natal”, fizemos?

(algumas crianças respondem que não)

L. – Não fomos?

Todos – Sim!

L. – Aquarelas em conjunto: M.B., Cl e M.R. Não... Vocês nunca se lembraram. Têm que se lembrar, não é?

Descobrir o que o camião da polícia transporta. Também ainda não descobrimos, pois não?

(as crianças respondem que não)

L. – Então eu vou ler o que nós fizemos: ilustrámos o diário, acabámos o registo de grupo do passeio à comunidade, fizemos a hora do conto... Quem é que se lembra do livro?

Cl. – G.

L. – Como é que se chama o livro que nós lemos na segunda-feira do natal?

M.R. – O Pai Natal pequeno.

L. – É isso mesmo M.R. O pequeno Pai Natal.

Susana- Ela esteve com muita atenção.

L. – A M.R. é muito atenta. M.R., o pequeno Pai Natal foi distribuir presentes a quem?

Gu. – Aos animais!

M.B. – E os grandes disseram: Não, o Pai Natal pequeno não pode ir dar presentes aos meninos.

L. – Muito bem, era só pra ver se vocês se lembravam! Comunicação do projeto da noz, fizemos e correu muito bem. O João veio à nossa sala tocar o quê?

Todos em conjunto: Guitarra!

L. – E foi muito giro, não foi? Temos de fazer qualquer coisa para oferecer ao João, depois, em janeiro. Posso continuar a ler?

Desenhámos a família, mas ainda não acabámos... O Mt. não fez, o A. não fez, e o A.Px. não fez. E mais três pessoas que não estão cá.

Cenário do Teatro do Cuquedo;

Ilustrámos canções de Natal.

Vamos escrever no diário novo o que é que queremos fazer e ainda não fizemos. Este diário vai ficar aqui guardado para janeiro. Para a semana não há conselho, nem na outra. É férias. Vamos escrever aqui o que queremos fazer:

Brincar com caixas;

M.B. – Ainda não brincámos...

L. – Fazer monotipias; descobrir o que é que o camião da polícia transporta... Descobrimos que há uma pessoa da família de um menino desta escola que é mesmo polícia, não é? Quem é?

S. – Quem é que tem um tio polícia?

Todos: O P.!

G. – O P. disse que o pai dele é polícia.

L. – Ele enganou-se, não é o pai. É o tio, não é P.?

P. – É o tio Tó.

L. – Ah! Como é que vocês acham que nós podíamos pedir ao tio do P. para vir cá explicar-nos o que é que os camiões da polícia transportam? O que é que podemos fazer? Como é que nós vamos chamá-lo?

M.B. – Tio.....

L. – Mas eu acho que ele assim não nos vai ouvir.

Cl. – A.

A. – Pelo telefone.

L. – Mas nós não temos o número dele... Podíamos fazer qualquer coisa para o P. levar e dar ao tio...

M.B. – Um desenho.

L. – Boa...

Cl. – M.B.

M.B. – Já sei! Podemos fazer o quê, sabes? Uma folha muito grande com o papá do P., o tio polícia e o P. e depois podemos escrever: “Tio Polícia e P.”

L. – Podemos escrever: “Tio T., gostávamos que...”

M.B. – Viesses à nossa casa...

P. – Escola!

L. – Explicar-nos o quê?

M.B. – O que é o camião da polícia!

L. – E o que é que o camião da polícia transporta. Então podemos escrever aqui: “Tio T., gostávamos que viesses à nossa escola explicar-nos o que é que o camião da polícia transporta...” (lê a educadora enquanto escreve). Em janeiro podemos escrever outras perguntas que queremos fazer ao tio do P.

Cl. – Si.

Si. – Eu posso trazer os meus bonecos, o meu polícia e o meu ladrão para ver o que o camião da polícia transporta.

L. – Olha, podes trazer isso, é verdade, quando tio do P. vier cá...

Vamos só acabar de escrever aqui o que temos para fazer: Continuar o projeto do Vivaldi e comunicar; comunicar e apresentar o teatro do Cuquedo e um Amor que Mete Medo; fazer o teatro de sombras do quê?

Susana – Era de uma história que a Fi. trouxe...

Todos – O livro do Grande Ahuuu;

L. – E começar o projeto do quê, que já escrevemos na nossa lista de projetos? Queremos descobrir coisas sobre o quê?

Todos – Baleias!

L. – Mais nada?

As crianças respondem que não.

M.B. – Agora o responsável do dia vai fechar o conselho.

L. – Sim, Cl. diz como é que queres fechar o conselho.

Cl. – Bater palmas.

Todos batem palmas.

ANEXO J

**Análise de conteúdo das
Transcrições das Reuniões de
Conselho**

| | ' ' | | ' ' |

Tema: Organização do Ambiente Educativo				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Tempo	Início do conselho	O chamamento das crianças, antecipando o que vai acontecer;	<p>“Estão todos prontos para ler o diário? Eu vou ler aqui a coluna do gostámos. Diz:” (L)</p> <p>“Vamos começar a fazer o conselho?” (L)</p> <p>“Podemos começar a ler o nosso diário?” (L)</p> <p>“Hoje, então, em vez de começarmos pelo “gostámos” e “não gostámos”, podemos começar pelo “queremos fazer” e pelo que “fizemos”, pode ser?” (L)</p> <p>“Olhem, vamos começar o conselho? Então vamos começar a ler o quê?” (L)</p> <p>“Vamos começar pela coluna que diz “gostámos”, esta. (apontando para a palavra escrita na folha do Diário).” (L)</p>	4
		O início do conselho, pela coluna do diário “gostámos”	<p>“Vou começar por ler a notícia do “gostámos” que está aqui” (L)</p> <p>“Vamos começar o nosso conselho? Podemos?” (L)</p> <p>“Vamos ler o diário? Temos muitas coisas para ler esta semana! Vou ler o “gostámos”, pode ser?” (L)</p> <p>“Vamos começar por dizer o que gostámos esta semana.” (L)</p> <p>“Vamos conversar em grupo, todos juntos, sobre o que aconteceu na nossa sala esta semana, combinado? Vamos ler? Começamos aqui no “gostámos”.” (L)</p>	7

	<p>O decorrer das várias etapas do conselho</p>	<p>Nomeação das colunas do diário, orientando as crianças;</p> <p>Envolvência das crianças durante a reunião de conselho;</p>	<p>“Podemos passar a ler o não gostámos?” (L)</p> <p>“Agora está aqui escrito a roxo. Quem escreveu isto?” (L)</p> <p>“Vamos agora ler a coluna do “Fizemos” e do “Queremos fazer” ao mesmo tempo.” (L)</p> <p>“podemos ler aqui as notícias do “gostámos” e do “não gostámos”, que ainda não lemos.” (L)</p> <p>“Está bem. Vamos passar então para o “queremos fazer” e o “fizemos”.” (L)</p> <p>“Estamos quase a acabar o conselho. Vamos só acabar de ler o diário.” (L)</p> <p>“agora temos aqui alguém que escreveu no “não gostámos”.” (L)</p> <p>“Vamos falar de “o que queremos fazer” e o que “fizemos?”” (L)</p> <p>“Vamos começar a ler tudo, como já nos lembrámos daquilo que “fizemos”... Posso começar a ler o “gostámos?”” (L)</p> <p>“Vamos só continuar a ler o nosso diário. Temos muitas surpresas do Pai Natal! Só quero dizer mais uma coisa que gostei muito esta semana” (L)</p> <p>“Se calhar vamos voltar a estas notícias aqui do início, porque não estava cá o A.P., e há algumas pessoas que queriam resolver umas coisas.” (L)</p> <p>“Vamos continuar. “Queremos fazer”, o que é que tínhamos aqui para fazer?” (L)</p>	<p>11</p> <p>3</p>
--	---	---	---	--------------------

			<p>“Agora, que já falámos tudo do “gostámos”, vou ler aqui: não gostámos” (L)</p> <p>“Vamos ver o que é que queríamos fazer.” (L)</p>	
	O fechar do conselho	O responsável do dia decide como é que se vai fechar o conselho;	<p>“Olha Fi., como é que vamos fechar o conselho?” (L)</p> <p>“é o responsável do dia que vai decidir como é que fechamos o conselho.”</p> <p>“Responsável do dia, como mais ninguém tem mais propostas e para a semana vai ser uma semana especial, vamos ter cá os pais, como é que vamos fechar o conselho?” (L)</p> <p>““Vamos acabar o nosso conselho? Si., como é que vamos acabar o conselho?” (L)</p> <p>“Da., como é que vamos acabar o conselho?” (L)</p> <p>“O responsável do dia vai decidir como é que vai fechar o conselho.” (L)</p> <p>“M.R., como é que vamos fechar o conselho?” (L)</p> <p>“Cl. diz como é que queres fechar o conselho.” (L)</p>	8
Proposta Educativa	Planeamento	A reflexão realizada sobre o planeamento para a semana atual;	<p>“Vamos escrever aqui no diário da próxima semana?” (L)</p> <p>“Quem quer fazer? Temos de ver quem não está em nenhum. Vou buscar a lista de projetos para escrevermos.” (L)”</p> <p>“Olhem, e agora podemos continuar a ver o que é que queríamos fazer esta semana?” (L)</p>	2

		<p>O planeamento sobre a semana vindoura, com o comprometimento de todos;</p>	<p>“Olhem, mas agora temos que continuar o nosso conselho, e ver o que é que temos que fazer para a semana.” (L)</p> <p>“Temos que escrever aqui no diário da próxima semana. Vamos por aqui: acabar o projeto da noz, começar o projeto do Vivaldi...” (L)</p> <p>“Então vamos escrever aqui o que temos para fazer: acabar o projeto da noz; semana da escola...” (L)</p> <p>“Como não tínhamos escrito nada no “fizemos”, depois não sabíamos. E estamos a tentar lembrar-nos do que fizemos esta semana.” (L)</p> <p>“Vamos escrever no nosso diário. “Acabar o projeto da noz”, estamos quase a acabar. Para a semana vamos acabar, e vamos marcar a comunicação.” (L)</p> <p>“Eu vou escrever tudo o que não fizemos no “queremos fazer”” (L)</p> <p>“Agora vamos escrever aqui no “Queremos fazer” da próxima semana.” (L)</p> <p>“Vou escrever aqui o que queremos fazer: “Comunicar o projeto da noz”.” (L)</p> <p>“Alguém quer dizer alguma coisa que gostava de ter muito na nossa escola?” (L)</p> <p>“Vamos escrever no diário novo o que é que queremos fazer e ainda não fizemos. Este diário vai ficar aqui guardado para janeiro. Para a</p>	<p>12</p>
--	--	---	---	-----------

			<p>semana não há conselho, nem na outra. É férias. Vamos escrever aqui o que queremos fazer” (L)</p> <p>“Vamos só acabar de escrever aqui o que temos para fazer: Continuar o projeto do Vivaldi e comunicar; comunicar e apresentar o teatro do Cuquedo e um Amor que Mete Medo; fazer o teatro de sombras do quê?” (L)</p>	
	Avaliação	<p>A simbologia associada aos momentos de avaliação;</p>	<p>“Então, vamos por aqui uma bolinha amarela, para nós sabermos que ainda não acabámos, mas estamos quase quase a acabar.” (L)</p> <p>“Vamos por também, aqui, uma bolinha amarela porque ainda não acabámos, pois não?” (L)</p> <p>“Vamos por uma bolinha vermelha, e vamos fazer para a próxima semana.” (L)</p>	<p>4</p>
		<p>A leitura da coluna “fizemos”, relembrando as crianças através da avaliação;</p>	<p>“Uma bolinha vermelha, porque ainda não começámos a fazer.” (L)</p> <p>“Fizemos, não fizemos?” (L)</p> <p>“Acabámos o livro?” (L)</p> <p>“E olhem, já fizemos mais um bocadinho do projeto da noz e do Vivaldi... Então, e também fizemos os desenhos para o mapa do quê?” (L)</p>	<p>8</p>
		<p>O questionamento às crianças sobre o que foi feito e ficou por realizar;</p>	<p>“Agora temos de marcar um dia para fazer a comunicação. Querem fazer na segunda-feira, na hora do conto?” (L)</p> <p>“Vamos ver o que é que nós fizemos: ilustrámos o diário, organizámos a coleção com os elementos da natureza, gravámos a</p>	<p>6</p>

			<p>história d’<i>O livro do Monstro das Cores</i>; vamos escrever aqui que queremos comunicar a ilustração da história do livro d’<i>O Monstro das Cores</i>. Também começámos a fazer os frascos das emoções...”</p> <p>(L)</p> <p>“Também fizemos os registos da matemática e da visita à escola.” (L)</p> <p>“acabar o projeto da noz. Estamos quase quase a acabar, mas ainda não acabámos” (L)</p> <p>“O P. escreveu aqui uma coisa no diário que diz assim: “Eu queria fazer uma casa muito grande nos jogos de chão com o Fr.”. P., tu e o Fr. já fizeram uma casa muito grande?” (L)</p> <p>“Os pais e os avós vieram à escola, às aulas de educação física, música e à sala fazer pinturas e massa de cor. Experimentámos fazer pinturas com berlindes e monotípias com os pais. Fizemos o projeto da noz e o projeto do Vivaldi. Ilustrámos o mapa de presenças do mês de dezembro e ouvimos na hora do conto a história d’<i>O Cuquedo e os Aprendizizes do Medo</i>. E, o Mr. veio à nossa sala. Vamos escrever aqui: O Mr. começou a vir para a nossa sala.” (L)</p> <p>“Acabar o projeto da noz – ainda não acabámos, estamos mesmo quase, para a semana temos de marcar a comunicação; Acabar o projeto do teatro do Cuquedo, também ainda não acabámos, mas estamos quase a acabar.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>Fazer o projeto do Vivaldi – também fizeram uma parte do projeto. Ontem estiveram a dizer o que é que fizeram.” (L)</p> <p>“Diz aqui que queríamos brincar com caixas. Não brincámos com caixas, pois não?” (L)</p> <p>“Vamos ver o que é que nós fizemos esta semana? Fizemos: ilustrámos o calendário, olhem tão bonito o nosso calendário... Com o Pai Natal, a árvore de natal, as renas... E o trenó!” (L)</p> <p>“Aqui diz: “Eu gostava de fazer aguarelas com a Cl. e com a M.R.”, é da M.B. Mas ela esqueceu-se. Fizeste uma aguarela grande com a Cl. e a M.R.?” (L)</p> <p>“Vamos ler o que nós queríamos fazer e o que fizemos” (L)</p> <p>“eu vou ler o que nós fizemos: ilustrámos o diário, acabámos o registo de grupo do passeio à comunidade, fizemos a hora do conto...” (L)</p>	
--	--	--	--	--

Tema: Participação no conselho				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
A participação da criança	Papel do responsável do dia	A atribuição da função de dar a palavra ao responsável do dia;	<p>“Mas o Ra. deu a palavra.” (M.B.)</p> <p>“Ra. – Fr.” (Ra.)</p> <p>“M.R. – Cr.” (M.R.)</p> <p>“M.R. – A.P.” (M.R.)</p> <p>“M.R. – Fr.” (M.R.)</p> <p>“M.R. – S.” (M.R.)</p> <p>“Si. - A. Px.” (Si.)</p> <p>“Si. – A.Px. podes falar.” (Si.)</p> <p>“Si. – Fr., podes falar.” (Si.)</p> <p>“Si. – Podes falar.” (Si.)</p> <p>“Eu vou dar a palavra a mais duas pessoas.” (Si.)</p>	11
	Iniciativa na intervenção	<p>As crianças demonstram aquilo que já sabem;</p> <p>As crianças sugerem momentos que</p>	<p>“Se estamos a brincar numa área, temos que arrumar essa área e depois vamos ter com os amigos e perguntamos se podemos brincar com eles.” (Si.)</p> <p>“Nas lutas batem na cara. E não podem.” (Ti.)</p> <p>“Nós temos que por o dedo no ar e o Ra. dá a palavra.” (M.B.)</p> <p>“Da. – Brincar com a caixa.” (Da.)</p> <p>“Eu explico.” (Fr.)</p> <p>“Não podemos ficar à frente dos outros.” (Cr.)</p> <p>“Porque nós somos crescidos!” (G.)</p>	7

		<p>gostavam de vivenciar;</p> <p>As crianças relembram o que já viveram como ponto de partida;</p>	<p>“Não ajuda... Comeremos de faca e garfo! Senão, temos colher para comer.” (M.B.)</p> <p>“Agora, o que “não gostámos”.” (M.B.)</p> <p>“Fizemos construções! E eu fiz uma mangueira dos bombeiros!” (Fr.)</p> <p>“Cantar os parabéns à escola!” (Fr.)</p> <p>“Eu gostava de brincar com a pista dos comboios” (P.)</p> <p>“Eu quero brincar com a mãe e com o pai nos jogos de mesa.” (Fi.)</p> <p>“Eu trouxe caixas para o Pai Natal.” (Si.)</p> <p>“É usar uma caneta que não escreve!” (Cr.)</p> <p>“Vamos escrever, depois mandamos para a porta e depois diz que o Mr. vem cá!” (M.B.)</p> <p>“O meu pai disse uma coisa sobre o Natal...” (G.)</p> <p>“Eu tenho! Eu gostava de fazer com a M.R. e com a Cl. aguarelas para mostrarmos às mães e aos pais o que nós fizemos.” (M.B.)</p> <p>“Subimos o espaldar e depois descemos e fizemos cobras (risos)...” (M.B.)</p> <p>“Não foi isso. Eu ensinei ao Mt. para não subir ao contrário no escorrega.” (G.)</p> <p>“E os grandes disseram: Não, o Pai Natal pequeno não pode ir dar presentes aos meninos” (M.B.)</p>	<p>4</p>
--	--	--	---	----------

			<p>“Já sei! Podemos fazer o quê, sabes? Uma folha muito grande com o papá do P., o tio polícia e o P. e depois podemos escrever: “Tio Polícia e P.””</p> <p>(M.B.)</p> <p>“Agora o responsável do dia vai fechar o conselho.” (M.B.)</p>	
	Expressão da sua opinião	<p>Os sentimentos vivenciados na interação entre pares;</p> <p>A verbalização de sentimentos sobre o que foi realizado;</p>	<p>“Eu não gostei que o A. Px. mandasse o outro sapato do Si. para o outro do trampolim!” (M.B.)</p> <p>“Pusemos uma coisa na boca da macaca e, depois, ficou giro... Pusemos o colar e tudo! Ficou giro!” (M.B.)</p> <p>“Eu! Eu não gostei que o A.P. e o P. tirassem as minhas coisas da minha mochila e mandassem as minhas coisas para o chão no pátio!” (Fi.)</p> <p>“Sim! Quando eu estava a brincar no trampolim, estava a saltar e a saltar, ele atirou a minha bota para ali! Eu fiquei nervoso” (Si.)</p> <p>“Eu fiquei muito nervoso...” (Si.)</p> <p>“Eu não fiquei com medo! Eu só fiquei nervoso...” (Si.)</p> <p>“Eu quero ouvir porque é que atiraste o meu sapato para o fundo do trampolim! Tu estavas a brincar com a minha bota e eu não gostei nada... Fiquei nervoso e zangado contigo!” (Si.)</p> <p>“Eu fiquei triste...” (G.)</p> <p>“Fiquei irritada com eles. A minha mãe não gosta que me tirem as minhas coisas, e a minha mana também faz isso.” (Fi.)</p>	<p>14</p> <p>2</p>

			<p>“Uma vez, eu estava no pátio, e depois eu estava a brincar com o Da. e depois o A. não respeitou a brincadeira do Da. e minha. Não respeitou.”</p> <p>(Cl.)</p> <p>“Eu estou com o dedo no ar! Eu gostei de ir para a ginástica.” (M.B.)</p> <p>“Eu não gostei quando o V. bateu-me.” (Si.)</p> <p>“Eu gostei muito de ajudar os bebés, a por as cadeiras!” (M.B.)</p> <p>“Eu gostei que o P. me emprestasse o livro dos autocolantes... Ele foi querido para mim. E eu sou amigo dele sempre” (M.B.)</p> <p>“A Cl. sempre estava-me a puxar o casaco. Quando eu estava no lanche, a lavar a boca, quando eu acordei... Ela estava sempre a puxar-me”. (M.B.)</p> <p>“Foi com muita força e depois aleijamo-nos. Tu queres que eu te faça isto também? Não! Então tu também não podes fazer isso!”</p> <p>“Assim, quando eu faço coisas, quando eu aleijo-te ou quando eu bato-te, eu não peço desculpa, porque tu não me pedes desculpa!”</p>	
A participação do adulto	Exemplo por parte do adulto	Os adultos da sala de referência exprimem aquilo que gostaram durante a semana;	<p>“Eu também tenho uma coisa para dizer. A Fi., o R.S, o G. e a I. ajudam muito o Ro. no pátio, quando ele está triste. E eu fico muito feliz de serem tão amigos” (L)</p> <p>“E estão a ensinar o Ro. a partilhar. Conversam com ele e estão a ser mesmo muito amigos.” (L)</p> <p>“Eu preciso de falar sobre uma coisa também.” (L)</p> <p>“Gostei de ver o grupo a ajudar os bebés quando eles vieram à nossa sala”. Foi a S. que escreveu esta notícia. É verdade, eu também gostei de ver a</p>	8

			<p>forma como vocês receberam os meninos pequeninos da creche.</p> <p>Mostraram-lhe a sala com muito cuidado...” (L)</p> <p>“Eu queria dizer que eu gostei muito de ver a Cr., quando ela apresentou o livro d’O Monstro das Cores, primeiro apresentou para nós, e depois apresentou para os meninos da sala de creche... E ela conseguiu apresentar, e depois todos conseguimos ver o que tínhamos feito no livro.</p> <p>E eu gostei muito disso.” (Susana)</p> <p>“Acho que a S. quer dizer uma coisa e eu depois também quero” (L)</p> <p>“Olhem, eu quero dizer que gostei imenso que o Mr. viesse à nossa sala e que os meninos, todos, ajudaram o Mr. a brincar, foram atenciosos, ajudaram-no a lanchar.” (S)</p> <p>“Eu gostei de ver o Ro. a comer a sopa e o prato sozinho! Ele está muito crescido! Já come sozinho!” (S.)</p>	
	Tomada de decisão conjunta	Questionamento ativo do grupo de crianças sobre o que foi/irá ser realizado;	<p>“V., lembras-te do que diz aqui? O V. vai explicar o que aconteceu” (L)</p> <p>“E tu sabes porquê?” (L)</p> <p>“Fr., podes explicar porque é que fizeste isso?” (L)</p> <p>“V., porque é que escreveste aqui?” (L)</p> <p>“P., queres explicar?” (L)</p> <p>“Fizemos um fantoche, não foi? Qual é que nós fizemos esta semana?” (L)</p> <p>“Olhem... Aumentámos uma área na nossa sala... Qual foi a área que ficou maior?” (L)</p>	12

		<p>Questionamento ativo, incentivando ao diálogo na resolução de conflitos;</p> <p>Diálogo entre todos os intervenientes da reunião de conselho;</p>	<p>“Eu estou a perguntar se vocês têm alguma proposta sobre coisas que querem fazer cá na escola... Diferentes.” (L)</p> <p>“Porquê? Porque é que nós pusemos a nossa área da ciência maior?” (L)</p> <p>“eu acho que o Da. tem uma proposta para fazer no conselho, de alguma coisa que ele gostava de fazer na nossa sala. Da., o que é que tu gostavas de fazer, que estiveste ali a dizer-me?” (L)</p> <p>“Mais alguém quer dizer alguma coisa que gostou muito muito esta semana?” (L)</p> <p>“Tu estavas lá fora, aconteceu uma coisa que tu não gostaste não foi? E tu vieste dizer-me e perguntar-me se podias escrever no diário, não foi?” (L)</p> <p>“G., queres dizer o que é que os amigos dizem e tu não gostas, para podermos falar um bocadinho sobre isso?” (L)</p> <p>“Foi uma semana especial, não foi? Nós fizemos muitas coisas... Nós recebemos cá quem? Quem é que veio cá?” (L)</p> <p>“Mas a história como é que se chama? Tu sabes G.? Diz lá.” (L)</p> <p>“Se calhar o Si. também quer conversar sobre isso. Queres Si.?” (L)</p> <p>“Então como é que fazemos quando queremos brincar?” (L)</p> <p>“Olha A.P., tens mesmo que explicar. Como é que aconteceu? Era uma brincadeira?” (L)</p> <p>“Si., tu gostavas de ajudar o Ra.?” (L)</p>	<p>36</p> <p>25</p>
--	--	--	--	---------------------

		<p>“Foi uma pessoa que estava zangada ou aconteceu alguma coisa... E essa pessoa empurrou outra. Alguém falar sobre isso? Quer dizer quem foi? A pessoa que fez isso quer dizer quem foi? Quem é que empurrou?” (L)</p> <p>“Queres explicar o que é que aconteceu?” (L)</p> <p>“Se ninguém sabe, agora como é que vamos resolver isto?...” (L)</p> <p>“Mas quando nós queremos ir para inda das áreas em que estão alguns amigos, batemos? Ou o que é que fazemos?” (L)</p> <p>“Eu posso ajudar. V., o que é que achas que o P. podia ter feito se queria brincar convosco? Pode chegar lá e tirar os brinquedos? Dá pontapés?” (L)</p> <p>“D., não precisas chorar. Estamos só a resolver e a conversar.” (L)</p> <p>“Mesmo que um amigo esteja a fazer uma construção e haja espaço, têm que perguntar aos amigos que estão lá... Porque temos que respeitar os outros.” (L)</p> <p>“Cl. e V., querem resolver como? Querem que o D. vos diga alguma coisa? Dê um abraço?” (L)</p> <p>“Pois é, magoam. Por isso, eu acho que há uma coisa que temos que resolver. Já sei! Podemos fazer uma lista das brincadeiras que podemos fazer.” (L)</p> <p>“Ti., explica lá porque é que é uma menina?” (L)</p> <p>“Olhem, e vocês sabem coisas do Vivaldi? Eu não sei... O que é que nós podemos fazer quando queremos saber mais coisas?” (L)</p>	
--	--	--	--

			<p>“Eu sei que vocês gostam muito das coisas que fazemos cá na escola, mas se nós começarmos todos a falar ao mesmo tempo sobre o que fazemos e o que queremos fazer...” (L)</p> <p>“Alguém quer ajudar o Fr.?” (L)</p> <p>“agora acho que temos que arranjar uma solução, porque a professora R. disse-me que na aula anterior não correu muito bem... Temos que pensar o que é que vamos fazer para resolver este problema do nosso grupo.</p> <p>Alguém quer ajudar?” (L)</p> <p>“Então são eles que têm de fazer o acordo. Como é que vamos escrever? O que é que o Gu. e o A.P. vão escrever? Posso escrever eu e eles escrevem o nome deles por baixo?” (L)</p> <p>“Estamos sentados, e algumas pessoas que não conseguem estar quietas e se sentam mais para a frente, não deixam os amigos verem. Eu até percebo que algumas pessoas não conseguem estar sempre quietinhas e às vezes é um bocadinho difícil, nós temos que mexer as pernas... Temos de mexer os braços... Não faz mal. Mas, não podem sentar-se muito para a frente e não deixar as outras pessoas verem. Temos que respeitar os outros. Eu já vi alguns conflitos acontecerem na roda por causa disso. Eu acho que todo o grupo podia pensar nisso... Quando nos mexemos temos que ter em</p> <p>atenção que as outras pessoas estão a ver.” (L)</p> <p>“Mas olhem... Nós temos que comer tudo. Sabem porquê? A carne e o peixe são importantes para a saúde, para o nosso corpo, para ficarmos</p>	
--	--	--	---	--

			<p>fortes, e não ficarmos doentes... E crescermos. Não é? Não podemos comer só aquilo que gostamos muito, pois não? Temos que comer aquilo que às vezes não gostamos tanto.” (L)</p> <p>“Ah, já sei o que a M.B. está a dizer. Às vezes, as pessoas brincam com os talheres e magoam os amigos. E depois, não podem comer com faca e garfo... Têm de comer com o quê?” (L)</p> <p>“Vamos fazer um acordo, então? Vamos esforçar-nos para comer a comida com o garfo e com a faca (Fi), e não magoar os amigos (M.B.) e comer rápido e sozinhos (Fr.)” (L)</p> <p>“Já percebi! Vocês querem muito brincar com o pai e com a mãe em todas as áreas, é isso?” (L)</p> <p>“Ele vai ajudar-te a lembrar o que é que escreveste neste diário. P.”</p> <p>“Atirar os brinquedos para o poço ou para outro lado, que é o que tem acontecido também. E todos os dias, têm atirado brinquedos, porque no outro dia eu tive de ir lá buscar e a rampa estava cheia de brinquedos vossos. Desculpem, se calhar vamos ter de imprimir outra vez aquilo e por lá no pátio numa mica, para vocês verem bem as regras.” (L)</p> <p>“E há outra coisa que eu acho que temos de falar. Porque há pessoas que têm ido para casa tristes e dizem aos pais que há outras pessoas que lhes dizem uma coisa feia no pátio.” (L)</p> <p>“Depois de ele construir a fábrica do Pai Natal, podemos juntar mais caixas para brincarmos. O que é que acham?”</p>	
--	--	--	--	--

			<p>““Nós no início do ano fizemos isso muitas vezes, mas nós escrevemos uma regra e pintámos numa cartolina grande e, depois, vocês deixaram de fazer. Aprenderam as regras e deixaram de fazer.” (L)</p> <p>“Se ninguém se lembra desta notícia, se calhar é porque já foi resolvida...” (L)</p> <p>“Não, não é só dos bebés. Há meninos que ainda precisam de chucha, e não faz mal. O V. também já não usa, perdeu a chucha no circo.” (L)</p> <p>“Foi? Olha, mas o A.P. não está cá para resolver, queres esperar que ele chegue?” (L)</p> <p>“Podes só explicar, ninguém se está a zangar. O Si. só está a pedir para explicares. É só para resolver para da próxima não acontecer outra vez.” (L)</p> <p>“Olhem, então não sei como é que vamos fazer... Porque o A.P. tem 4 anos, e todas as pessoas da nossa sala falam sobre os problemas que acontecem, e ele não quer falar... Não sei...” (L)</p> <p>“Mas então como é que podemos resolver isto?” (L)</p> <p>“Ouviram o Si.? Não podemos empurrar. Como é que temos de apanhar os amigos? Devagarinho, não é?” (L)</p> <p>“No outro dia, quando estávamos a ver os livros na biblioteca lá em cima, com os meninos do projeto do Vivaldi, a Cr. viu num livro, uma guitarra, não foi? E disse que era muito parecida com um violino, que era o que o</p>	
--	--	--	---	--

			<p>Vivaldi tocava. E eu lembrei-me que o meu mano toca guitarra. E eu gostava que ele viesse cá. Vocês gostavam?” (L)</p> <p>“Eu ouvi dizer que alguns meninos na educação física não querem fazer a aula, não querem fazer as coisas que o R. diz... E ficam sentados a ver. A educação física é muito importante para o nosso corpo. Nós temos que fazer aqueles jogos que o R. diz para aprendermos a fazer muitas coisas... E para crescermos. É mesmo muito importante fazermos educação física. Sabiam? Correr, saltar, brincar com as bolas... É uma coisa muito divertida e muito importante. Mas... eu ouvi dizer que alguns meninos não gostam e não fazem...” (L)</p> <p>“Alguém quer falar sobre isso?” (L)</p> <p>“Podes explicar-nos, é só para nós te ajudarmos... Porque é que não gostas de fazer algumas coisas?” (L)</p> <p>“Mas olha Ra., o R. é nosso amigo, é o professor da nossa sala, da sala intelectual, da sala de jogo dramático... Ele conhece todos os meninos da nossa escola, e ele é nosso amigo.” (L)</p> <p>“Tu achas que se um amigo teu te for ajudar a fazer os jogos que o R. diz tu já vais conseguir? O que é que achas? Gostavas de escolher um amigo?” (L)</p> <p>“Quem quer falar põe o dedo no ar.” (L)</p> <p>“Sim, quando o pai e a mãe dizem que é hora de ir para a cama, é mesmo hora de ir para a cama. E o que é que podemos fazer? Dar um beijinho aos</p>	
--	--	--	--	--

			<p>pais, ouvir uma história... E há pais que também cantam uma canção para dormir. Depois, apagamos a luz e vamos dormir! Em todas as casas, as regras podem ser diferentes...” (L)</p> <p>“Então, está combinado! Eu acho que o Gu. já percebeu que precisa de dormir mais cedo para ficar mais amigo dos amigos.” (L)</p> <p>“Mas está combinado! O que é que temos de começar a fazer com as nossas coisas?” (L)</p> <p>“Mas devemos fazer tudo o que o professor R. pede, sim? Se há alguma coisa que ainda não sabes, não faz mal. Fazes como tu sabes, toda a gente nesta sala está a aprender, está bem?” (L)</p> <p>“Depois ele fica um bocadinho chateado com vocês. Eu sei que gostam muito dele, mas têm de lhe dar espaço quando ele chega à escola. Não podemos ir todos para cima dele. Vocês não gostavam de chegar à escola e toda a gente ir para cima de vocês, pois não?” (L)</p> <p>“Uma coisa que aconteceu um bocadinho triste foi que ontem, no teatro, eu ouvi um menino a dizer assim: “onde é que vai aquele gordo?”, quando os atores estavam a fazer o teatro lá no palco. E houve um menino que disse “onde é que vai aquele gordo?”. Vocês acham que aquele senhor que estava lá no palco a fazer o teatro chamava-se gordo? Eu acho que não...”</p> <p>(L)</p>	
--	--	--	---	--

			<p>“Será que ele se chamava isso? Como é que nós nos chamamos uns aos outros? Quando queremos chamar uma pessoa, o que é que nós dizemos?”</p> <p>(L)</p> <p>“não podemos dizer essas coisas porque os outros ficam tristes, e nós não temos direito de fazer os outros ficarem tristes.” (L)</p> <p>“eu acho que as brincadeiras que nós vemos que magoam os outros, temos de deixar de as fazer. Eu acho que vocês já melhoraram um bocadinho nas brincadeiras no pátio; antes brincavam às lutas e perceberam que isso magoava os outros e deixaram de fazer, não foi? Então, agora, se já conseguiram aprender a não brincar às lutas no pátio, também vão conseguir aprender a não fazer esses moches e se magoarem, não é?” (L)</p> <p>“Percebeste que era muito grave e que ia acontecer um acidente muito grave, não foi? Podias magoar a sério o R.S. e ele ia para o hospital... E tu também não ias ficar muito bem, pois não? Essas brincadeiras não podem acontecer... Quando ficas zangado podes virar as costas, podes dizer “não quero falar”. Agora, empurrar as pessoas nós não podemos, pois não?” (L)</p> <p>“Como é que vocês acham que nós podíamos pedir ao tio do P. para vir cá explicar-nos o que é que os camiões da polícia transportam? O que é que podemos fazer? Como é que nós vamos chamá-lo?” (L)</p> <p>“Fr., podes vir. Não tens o direito de magoar as outras pessoas. Eu vou ajudar-te. O P. não precisa de estar a ser incomodado por ti. Podes-te por em pé.” (L)</p>	
--	--	--	---	--

			<p>“Sim, mas já vamos conversar com ele, quando ele estiver um bocadinho mais calmo.” (L)</p> <p>“Fr., queres ir à casa de banho lavar a cara?” (L)</p> <p>“Aprendeste o quê, que não se pode fazer o quê? Que não podemos brincar com os sapatos quando os meninos estão a andar no trampolim... Se não, o que é que acontece aos nossos sapatos?</p> <p>Eles caem lá para baixo, e as pessoas que estão a andar no trampolim ficam sem sapatos... Até já estávamos a ver que o A.Px. tinha de dar os sapatos dele ao Si.” (L)</p> <p>“Olha A.P., nós temos mesmo de falar para resolver as coisas... Queres explicar o que é que aconteceu? Porque é que te zangaste com o Fr. e o magoaste? Foi sem querer?” (L)</p> <p>“Olha A.P., todas as pessoas da nossa sala conseguem falar no conselho, porque é para resolver os problemas que acontecem. Estamos a perguntar se tu te lembras do que aconteceu. Não queres falar?” (L)</p> <p>“Olhem, o A.Px. não quer falar... Eu acho que o A.Px. só queria brincar... Ele atirou o sapato do Si. ao ar, como se fosse uma bola, não foi? Depois, o sapato do Si. foi para o outro lado do muro, e ele ficou muito assustado, não foi A.Px?” (L)</p> <p>“Não, pedimos quando queremos brincar com algum brinquedo que não é nosso. Mas quando alguém está a estragar a nossa brincadeira, ou a chatear-nos muito, nós temos de dizer: “não gosto que tu brinques assim”,</p>	
--	--	--	---	--

			<p>porque às vezes os meninos não respeitam as brincadeiras. E nós temos que dizer. Não é preciso chorar, não é preciso bater, não é preciso zangarem-se.</p> <p>Podem dizer só, está bem? Combinado? Está resolvido?” (L)</p> <p>“Olhem, mas aqui toda a gente dá os brinquedos de volta, não é? Quando alguém empresta, toda a gente tem que dar os brinquedos de volta, porque não são seus. Têm que ser devolvidos.” (L)</p>	
	Nomeação do responsável do dia	O responsável do dia dá a palavra aos pares para falarem;	<p>“Responsável do dia, podes dar a palavra a quem tem o dedo no ar, para dizermos mais coisas que gostámos?” (L)</p> <p>“Fi., posso falar?” (L)</p> <p>“Quem quiser falar põe o dedo no ar e a Fi. dá a palavra.” (L)</p> <p>“Fi., dá a palavra ao G.” (L)</p> <p>““Fi., dá a palavra ao P. por favor.” (L)</p> <p>“Quem sabe, põe o dedo no ar para o responsável do dia dar a palavra. Ra., dá a palavra.” (L)</p> <p>“Então, responsável do dia, Ra... podes-me dar a palavra? Posso falar?” (L)</p> <p>“A.P., tens de dar a palavra a alguém para responder.” (L)</p> <p>“Quem quer falar põe o dedo no ar, e espera que o responsável do dia dê a palavra.” (L)</p> <p>“O responsável do dia vai dar a palavra.” (L)</p> <p>“Responsável do dia, podes dar a palavra.” (L)</p> <p>“M.R., podes dar a palavra.” (L)</p>	18

			<p>“Posso ler M.R.?” (L)</p> <p>“A M.R. vai dar-te a palavra” (L)</p> <p>“M.R., podes dar a palavra à S. Espera só um bocadinho, que eu acho que o A. quer dizer uma coisa. A., diz lá.” (L)</p> <p>“Então olha Si., dá a palavra ao Fr. para ele falar.” (L)</p> <p>“Si., começa a dar a palavra.” (L)</p> <p>“Da., podes escolher mais duas pessoas.” (L)</p>	
	Promoção da utilização do diário	<p>O diário como instrumento fundamental na organização do conselho;</p> <p>O diário como instrumento de planeamento e avaliação;</p>	<p>“Si., quando quiseres falar sobre alguma coisa que não gostaste podes vir escrever no diário. Por exemplo, na próxima semana, se acontecer alguma coisa. Pode ser?” (L)</p> <p>“Vamos escrever aqui que queremos fazer uma coleção?” (L)</p> <p>“Nós podemos escrever aqui no diário que podemos brincar com caixas grandes e pequenas...” (L)</p> <p>“Já acabámos as notícias do “gostámos”, já lemos todas. Estão aqui muitas notícias no “não gostámos”. Este é o “gostámos” (apontando para a coluna do diário) e este é qual?” (L)</p> <p>“Agora, quero saber se alguém tem mais alguma proposta para pormos no nosso diário, de coisas que queiram fazer cá na escola.” (L)</p>	<p>2</p> <p>3</p>
	Valorização das conquistas realizadas	A coluna do “gostámos”, como indicador da valorização	<p>“Eu acho que o Ti. merece uma salva de palmas, o que é que vocês acham?” (L)</p>	2

		<p>do crescimento e aprendizagem;</p> <p>As conquistas individuais partilhadas com todo o grupo;</p> <p>A valorização da resolução de problemas entre pares;</p>	<p>“É verdade, esta semana esforçaram-se por comer mais rápido, não foi? E nós até tínhamos escrito aqui uma coisa: na semana passada, na reunião de conselho, nós fizemos aqui um acordo” (L)</p> <p>“Algumas pessoas ajudaram, que eu vi, é verdade. É verdade que conseguiram cumprir o acordo. Estão de parabéns, merecem uma salva de palmas não acham? Eu acho que sim!” (L)</p> <p>“Foram tão crescidos, estavam mesmo empenhados! Foi muito bonito ver estes meninos.” (L)</p> <p>“Já falámos todas as notícias do “gostámos”, foi uma semana que correu muito bem” (L)</p> <p>“Já resolveram? Ah, já está resolvido. Pronto, então já não é preciso falarem sobre isso. Se já resolveram...” (L)</p> <p>“Por isso, eu acho que todos, todos, porque foram todos merecem uma salva de palmas.” (S)</p> <p>“Eu posso imprimir as fotografias que a S. mandou do Mr. a brincar na casinha. Podemos escrever ali na porta: “Recebemos um menino novo na nossa sala. Gostámos muito que tenhas vindo para o nosso grupo. Bem-vindo Mr.” (L)</p> <p>“Gostei muito que todas as pessoas tenham conseguido cumprir as regras e portarem-se bem com os pais cá. Merecem todos uma salva de palmas porque conseguiram mostrar aos pais que conhecem as regras do nosso</p>	<p>12</p> <p>2</p>
--	--	--	---	--------------------

			<p>grupo, respeitaram-se, arrumaram... Foram muito crescidos! Não gritaram na sala, respeitaram-se muito. Parabéns!” (L)</p> <p>“Gostámos muito de receber o Mt. na nossa sala. É verdade! O Mt. veio para a nossa sala, e toda a gente gostou muito de o receber! Vamos dar uma salva de palmas ao Mt.?” (L)</p> <p>“Vou ler outra notícia importante! A Fi. e o V. já não usam chucha para dormir na escola. Parabéns! Eu acho que eles também merecem uma salva de palmas!” (L)</p> <p>“E a Fi. também já não usa fralda! Está muito crescida.” (L)</p> <p>“O Gu. e a I. ainda usam, mas eles depois vão deixar. Ontem a I. já não levou a chucha para a cama, porque não quis.” (L)</p> <p>“Especial! Era especial a maçã? O Ro. está de parabéns. Acham que ele merece uma salva de palmas?” (L)</p> <p>“O Si. ia com o grupo amarelo para ajudar o Ra., não foi? Só que o Si., na segunda-feira, foi ao doutor, ao médico, e não esteve cá na escola. Por isso, não pôde ajudar o Ra. Mas, mesmo assim, o Ra. foi à aula e fez a aula toda. E está de parabéns!” (L)</p> <p>“eu acho que o Ra. merece um aplauso, porque ele está de parabéns e, a partir de agora, ele vai fazer todas as aulas de educação física. E o Du. também, já faz tudo.” (L)</p> <p>“Foste tu G.? Boa, ele assumiu.” (L)</p>	
--	--	--	--	--