

**“ELE BATEU-ME” (Francisco) – DA
INTERVENÇÃO DO ADULTO À AUTONOMIA DAS
CRIANÇAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

Flávia Mota

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

2018

**“ELE BATEU-ME” (Francisco) – DA
INTERVENÇÃO DO ADULTO À AUTONOMIA DAS
CRIANÇAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

Flávia Mota

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

Orientadora: Mestre Ana Simões

2018

AGRADECIMENTOS

E porque, durante este percurso, nunca caminhei sozinha...

Obrigada, antes de mais, aos meus pais... por serem os melhores do mundo! Por me acompanharem, sempre. Por me apoiarem incondicionalmente. Por acreditarem sempre em mim. Por serem, simplesmente, quem são. Quando “for grande”, quero ser como vocês.

Às minhas manas, por também elas serem as melhores do mundo. Por terem sempre as melhores palavras para me dizer, nos bons e nos maus momentos. Por me ajudarem a crescer mas, ainda assim, não deixarem que deixe de ser a eterna criança que sempre fui e serei. Por serem das melhores pessoas que tenho ao meu lado e por me fazerem pensar que não podia ter outras.

Ao meu namorado, por me ter sempre continuado a incentivar a lutar pelo meu sonho e a acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu própria duvidei. Por me fazer sorrir de uma forma inexplicável e por me fazer acreditar que não podia ter uma pessoa melhor ao meu lado.

À Telma, por me incentivar, sempre, a querer ser “maior” e “melhor”. Pelas longas conversas a partilhar experiências e conhecimentos. Por ser, sem dúvida, uma pessoa muito especial.

À minha orientadora, a professora Ana Simões, pela paciência, pelo apoio, pelas palavras amigas e por ter acreditado sempre em mim.

À professora Sónia Cabral, por me ter apoiado numa das fases mais difíceis da minha vida e por nunca ter deixado de acreditar em mim. Sem si, teria sido tudo mais difícil.

A todos os professores que me acompanharam durante todo este percurso, por me terem feito crescer a nível pessoal e profissional. Um obrigada especial à professora Catarina Tomás, ao professor Tiago Almeida e ao professor Nuno Ferreira, por me colocarem, constantemente, a refletir e a pensar... por me transmitirem tanto conhecimento... por serem excelentes profissionais e excelentes pessoas.

À educadora e assistente operacional que me acompanharam no jardim de infância. Tenho a certeza que não podia ter realizado a prática numa sala melhor, com

profissionais melhores. Obrigada pelo apoio, pela confiança... por me aceitarem e incluírem tão bem. Por serem quem são.

Aos “meus” bebés da creche e às crianças do jardim de infância, por me ajudarem, realmente, a crescer.

À minha família académica, por me ter acompanhado ao longo de todo o meu percurso. Por me fazerem sentir que não podia ter feito parte de uma família académica melhor. Por nunca se esquecerem de mim. Por me orgulharem, sempre.

Aos reais: à Jennifer, ao Filipe, ao Pedro, ao Tiago, à Elsa e à Catarina. Obrigada por todos os jantares, as saídas, os cafés, as férias, as conversas. Por serem os melhores amigos que podia ter. Por me alegrarem ainda mais nos dias bons e por me alegrarem a quadruplicar nos dias maus. Por serem as pessoas genuínas que são. Por saber que vão ficar comigo, para sempre.

Sem dúvida que, sem vocês, este percurso tinha sido mais difícil. Obrigada a todos... por terem estado comigo (e por saber que irão continuar a estar) e por serem, simplesmente, as pessoas que são.

RESUMO

O presente relatório pretende apresentar o percurso vivenciado ao longo da prática profissional realizada no contexto de jardim de infância, durante os meses de outubro de 2017 a janeiro de 2018. Como tal, são abordados aspetos relacionados com a caracterização do contexto (caracterização do meio, ambiente educativo, grupo de crianças, famílias...) e com a avaliação do grupo de crianças, através da qual é possível compreender as suas principais características, bem como a sua evolução ao longo da prática. São, ainda, enumeradas as intenções para a minha ação com as crianças, famílias e equipa educativa, bem como as estratégias utilizadas com vista a concretizar essas mesmas intenções.

Tendo sido possível observar que o grupo de crianças se envolvia em diversos conflitos, particularmente na sala de atividades, tornou-se fundamental iniciar uma investigação-ação relacionada com a resolução de conflitos, tendo esta como objetivos gerais: (i) desenvolver a autonomia das crianças no que diz respeito à resolução de conflitos; (ii) trabalhar com as crianças diferentes estratégias de resolução de conflitos; (iii) e reduzir o número de conflitos nos quais as crianças se envolviam, tendo tido a educadora-estagiária um papel fulcral durante este processo, ao intervir em alguns dos conflitos que iam ocorrendo, numa fase inicial, proporcionando às crianças estratégias que estas pudessem utilizar, progressivamente, de forma autónoma.

Durante a investigação realizada foi possível verificar um desenvolvimento da autonomia por parte das crianças, tendo estas ganho a capacidade para, de modo progressivo, utilizar estratégias adequadas aos conflitos vivenciados, nomeadamente: partilhar; esperar pela sua vez; brincar, num dado momento, com um brinquedo, devolvendo-o, posteriormente, à outra criança, entre outras.

No presente relatório é, por fim, enfatizado de que forma a prática realizada nos contextos de creche e jardim de infância contribuiu para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Palavras-chave: Autonomia; Conflito; Estratégias de Resolução de Conflitos; Papel do Educador.

ABSTRACT

The present report intends to present the path that has been experienced during the professional practice carried out in the context of kindergarden from October 2017 until January 2018. As such, aspects related to the characterization of the context (characterization of the environment, educational environment, group of children, families ...) and with the evaluation of the group of children, through which it is possible to understand its main characteristics as well as its evolution throughout the practice, are addressed. The intentions of my action with the children, families and educational team, as well as the strategies used to achieve these same intentions, are also enumerated.

As it was possible to observe that the group of children was involved in several conflicts, particularly in the activity room, it became fundamental to initiate an investigation related to the resolution of conflicts, the main objectives being: (i) to develop the autonomy of children regarding the resolution of conflicts; (ii) to work with different conflict resolution strategies; (iii) and to reduce the number of conflicts in which children were involved, the educator-trainee had a vital role during this process, intervening in some of the conflicts that were taking place at an early stage, providing children with strategies that they could progressively use autonomously.

During the investigation carried out, it was possible to verify the development of autonomy by the children – I have gained the ability to progressively use strategies appropriate to the conflicts experienced, namely: sharing; waiting for your turn; playing with a toy in a given moment, and then returning it to the other child, among others.

In this report, it is finally emphasized how the practice carried out in the day care and kindergarden contexts contributed to the construction of my professional identity as a future kindergarden teacher.

Keywords: Autonomy; Conflict; Conflict Resolution Strategies; Role of the Educator.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	3
1.1. Meio	3
1.2. Organização administrativa, missão e valores	4
1.3. Equipa educativa	5
1.4. Ambiente educativo.....	6
1.5. Famílias	9
1.6. Grupo de crianças.....	11
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	13
2.1. Avaliação do grupo de crianças	13
2.2. Intenções para a ação.....	20
2.2.1. Com as crianças	20
2.2.2. Com a equipa educativa	22
2.2.3. Com as famílias	22
2.3. Avaliação global da concretização das intenções	23
2.3.1. Com as crianças	24
2.3.2. Com as famílias	27
2.3.3. Com a equipa educativa	28
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	29
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	29
3.2. Revisão de literatura.....	30
3.2.1. Conflitos, estratégias de resolução de conflitos e autonomia	30
3.2.2. A importância da promoção da autonomia da criança na resolução de conflitos.....	32

3.2.3. O papel do/a adulto/a na resolução de conflitos	33
3.3. Participantes	35
3.4. Método	35
3.5. Natureza da investigação.....	36
3.6. Técnicas de recolha de informação	36
3.7. Instrumentos de recolha de informação	37
3.8. Roteiro ético e metodológico	39
3.9. Discussão e análise de dados.....	39
3.9.1. Conflitos e estratégias de resolução de conflitos – as perspetivas da equipa educativa, famílias e crianças.	40
3.9.2. Da intervenção do adulto à autonomia das crianças na resolução de conflitos.....	42
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	60
Anexo A. Caracterização das famílias.....	61
Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante relativamente ao grupo de crianças	64
Anexo C. Caracterização do grupo de crianças	66
Anexo D. Adaptação da tabela qualitativa utilizada pela educadora na avaliação das crianças.....	68
Anexo E. Evidências da facilidade de expressão por parte do grupo de crianças	71

Anexo F. Evidências da evolução do grupo na manifestação e justificação das suas ideias e opiniões.....	73
Anexo G. Evidências da dificuldade do grupo em gerir as suas frustrações.....	76
Anexo H. Evidências do entusiasmo do grupo ao partilhar as suas aprendizagens e descobertas.....	78
Anexo I. Evidências da autonomia das crianças na rotina diária	79
Anexo J. Evidências das interações positivas estabelecidas entre crianças durante o trabalho em pequenos grupos	80
Anexo K. Evidências de comportamentos de interajuda manifestados pelas crianças do grupo.....	81
Anexo L. Evidências das dificuldades do grupo na resolução de conflitos	83
Anexo M. Evidências na evolução das crianças no que respeita à resolução de conflitos	85
Anexo N. Evidências da dificuldade do grupo para esperar pela sua vez em conversas de grupo	88
Anexo O. Evidências da apreensão de novo vocabulário por parte do grupo de crianças	90
Anexo P. Evidências das dificuldades de algumas crianças a escreverem o seu nome	91
Anexo Q. Evidências da evolução das crianças na escrita	93
Anexo R. Evidências da facilidade do grupo em realizar conjuntos	95
Anexo S. Evidências da evolução das crianças nas artes visuais	96
Anexo T. Evidências da dificuldade do grupo na manipulação de objetos numa sessão de educação física.....	97
Anexo U. Exemplo de uma tentativa de me aproximar das crianças num momento de brincadeira	98
Anexo V. Exemplo de uma situação na qual confortei uma criança do grupo...	99

Anexo X. Exemplo de um momento no qual uma criança me procurou para brincar com ela	100
Anexo Z. Exemplo da diferenciação pedagógica realizada entre crianças.....	101
Anexo AA. Exemplo da promoção da autonomia das crianças	103
Anexo AB. Exemplo da promoção da interajuda entre crianças	104
Anexo AC. Exemplo de uma situação de interajuda entre crianças.....	105
Anexo AD. Exemplo de uma estratégia utilizada por uma criança perante um conflito.....	106
Anexo AE. Exemplos de conversas realizadas entre mim e as famílias	107
Anexo AF. Questionário entregue às famílias alusivo à resolução de conflitos	110
Anexo AG. Entrevista realizada à educadora cooperante no âmbito da investigação	113
Anexo AH. Entrevista realizada à assistente operacional no âmbito da investigação	116
Anexo AI. Tabelas de conflitos ocorridos entre as crianças entre 30 de outubro e 19 de janeiro	118
Anexo AJ. Crianças a preencherem o mapa dos conflitos	138
Anexo AK. Exemplo de uma reunião semanal	139
Anexo AL. Roteiro ético e metodológico.....	142
Anexo AM. “O que é um conflito?” – Perspetivas das famílias	150
Anexo AN. “O que é um conflito/problema?” – Perspetiva das crianças	151
Anexo AO. Estratégias de resolução de conflitos referidas pelas crianças do grupo.....	152
Anexo AP. “Considera importante trabalhar estratégias de resolução de conflitos com as crianças?” – Perspetiva das famílias	154

Anexo AQ. “O/A seu/sua educando/a costuma envolver-se em conflitos?” – Respostas das famílias	157
Anexo AR. Pessoas com as quais as crianças se envolvem em conflitos, em casa	158
Anexo AS. Motivos inerentes à envolvimento das crianças em conflitos, em casa – Respostas das famílias	159
Anexo AT. Motivos inerentes à envolvimento de conflitos das crianças, na sala de atividades	160
Anexo AU. Período do dia no qual ocorrem mais conflitos.....	161
Anexo AV. Estratégias utilizadas pelas famílias em situações de conflito	162
Anexo AX. Estratégias utilizadas pelas crianças durante a ocorrência de um conflito na sala de atividades.....	163
Anexo AZ. Evolução das estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças em momentos de conflito	164
Anexo BA. Exemplo de um conflito resolvido com o auxílio do adulto vs. um conflito resolvido autonomamente pelas crianças	165
Anexo BB. Número de conflitos ocorridos por semana.....	167
Anexo BC. Portfólio da PPS II.....	168

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Planta da sala (janeiro, 2017)	7
<i>Figura 2.</i> Crianças a preencherem o mapa dos conflitos (2017).....	138
<i>Figura 3.</i> "O/A seu/sua educando/a costuma envolver-se em conflitos?" - Respostas das famílias (2018).	157
<i>Figura 4.</i> Pessoas com as quais as crianças se envolvem em conflitos, em casa - Respostas das famílias (2018)	158
<i>Figura 5.</i> Motivos inerentes à envolvimento das crianças em conflitos, em casa (2018)	159
<i>Figura 6.</i> Motivos inerentes à envolvimento de conflitos das crianças na sala de atividades (2018)	160
<i>Figura 7.</i> Período do dia no qual ocorrem mais conflitos (2018).	161
<i>Figura 8.</i> Estratégias utilizadas pelas famílias em situações de conflito (2018).	162
<i>Figura 9.</i> Estratégias utilizadas pelas crianças durante a ocorrência de um conflito na sala de atividades (2018).	163
<i>Figura 10.</i> Evolução das estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças em momentos de conflito (2018).....	164
<i>Figura 11.</i> Número de conflitos ocorridos por semana (2017)	167

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela1. <i>Rotina diária da sala F</i>	9
Tabela2. <i>Caracterização das famílias</i>	61
Tabela3. <i>Caracterização do grupo de crianças</i>	66
Tabela4. <i>Adaptação da tabela qualitativa utilizada pela educadora na avaliação das crianças</i>	68
Tabela5. <i>Conflitos ocorridos durante a semana de 30 de outubro a 3 de novembro</i>	118
Tabela6. <i>Conflitos ocorridos durante a semana de 6 a 10 de novembro</i>	119
Tabela7. <i>Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 6 a 10 de novembro</i>	120
Tabela8. <i>Conflitos ocorridos durante a semana de 13 a 17 de novembro</i>	121
Tabela9. <i>Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 13 a 17 de novembro</i>	123
Tabela10. <i>Conflitos ocorridos durante a semana de 20 a 24 de novembro</i>	124
Tabela11. <i>Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 20 a 24 de novembro</i>	125
Tabela12. <i>Conflitos ocorridos durante a semana de 27 de novembro a 1 de dezembro</i>	126
Tabela13. <i>Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 27 de novembro a 1 de dezembro</i>	127
Tabela14. <i>Conflitos ocorridos durante a semana de 4 a 8 de dezembro</i>	128
Tabela15. <i>Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 4 a 8 de dezembro</i>	129
Tabela16. <i>Conflitos ocorridos durante a semana de 11 a 15 de dezembro</i>	130
Tabela17. <i>Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 11 a 15 de dezembro</i>	132
Tabela18. <i>Conflitos ocorridos durante a semana de 8 a 12 de janeiro de 2018</i>	133

Tabela19. <i>Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 8 a 12 de janeiro de 2018</i>	135
Tabela20. <i>Conflitos ocorridos durante a semana de 15 a 19 de janeiro</i>	136
Tabela21. <i>Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 15 a 19 de janeiro de 2018</i>	137
Tabela22. <i>Roteiro ético e metodológico</i>	142
Tabela23. <i>Perspetiva da famílias relativamente ao conceito de conflito.....</i>	150
Tabela24. <i>Perspetiva das crianças relativamente ao conceito de conflito</i>	151
Tabela25. <i>Perspetiva das famílias relativamente à importância de se trabalhar estratégias de resolução de conflitos</i>	154

LISTA DE ABREVIATURAS

NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPS	Prática Profissional Supervisionada
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

No seguimento do período da Prática Profissional Supervisionada (PPS), realizada entre os meses de setembro de 2017 e janeiro de 2018, foi realizado o presente relatório de estágio, o qual pretende apresentar o percurso vivenciado ao longo da mesma, sendo apresentada uma reflexão sobre vários dos assuntos que lhe estiveram subjacentes.

Neste sentido, o presente relatório divide-se em 4 partes: na primeira parte, referente à caracterização do contexto, são abordadas questões como o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e, por fim, o grupo de crianças.

Na segunda parte, é realizada uma análise reflexiva da intervenção. Neste contexto, é realizada, primeiramente, uma avaliação do grupo de crianças, na qual são demonstradas algumas características das mesmas, de um modo geral, as suas maiores dificuldades e potencialidades, bem como algumas evidências evolutivas no seu desenvolvimento durante o período da PPS. Para além disso, nesta segunda parte e tendo em consideração o grupo de crianças com o qual realizei a prática, são apresentadas as minhas intenções para a ação com esse mesmo grupo de crianças. Do mesmo modo, são, também, apresentadas as minhas intenções com a equipa educativa e com as famílias. Neste seguimento, é realizada uma avaliação global da concretização das intenções previamente definidas, ou seja, é descrito de que forma tentei concretizar cada uma das minhas intenções.

Na terceira parte, referente à investigação, para além de ser identificada a problemática – a par com a importância de trabalhar a mesma com o grupo de crianças – é, ainda, realizada uma revisão da literatura sobre o tema em questão (a resolução de conflitos), sendo clarificados conceitos como “conflitos”, “estratégias de resolução de conflitos” e “autonomia”. Nesta parte é, ainda, enfatizada a importância da promoção da autonomia da criança na resolução de conflitos e o papel do/a educador/a de infância durante este processo. Esta parte do trabalho apresenta, sobretudo, a investigação, realizada, incluindo questões como: os participantes, o método, a natureza da

investigação, as técnicas, os instrumentos, o roteiro ético, bem como a discussão e análise de todos os dados que foram sendo recolhidos ao longo da prática profissional.

O último capítulo presente demonstrar, por fim, de que forma toda a experiência que fui adquirindo ao longo da PPS I e II – realizada em contexto de creche e de jardim de infância, respetivamente – contribuiu para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

1.1. Meio

A instituição na qual foi realizada a PPS, a qual designarei por instituição A, de tal modo que possa ser garantido o anonimato da mesma, está situada no concelho de Sintra, particularmente na União das Freguesias de Massamá e Monte Abraão, dando resposta às valências de jardim de infância e de 1º ciclo.

Importa ressaltar, neste contexto, que a instituição A está integrada num agrupamento de escolas, agrupamento este constituído por escolas localizadas em territórios social e economicamente desfavorecidos e no qual está, por esse motivo, a ser implementado o programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), cujo principal objetivo é o de reduzir e prevenir o abandono escolar precoce (Projeto Educativo, 2016 & Direção-Geral da Educação, s.d).

A União das Freguesias na qual está inserida a instituição A, de acordo com o Projeto Educativo (2016), apresenta uma população residente de cerca de 49000 habitantes, considerando que grande parte dos mesmos é oriundo de diferentes países, com principal destaque para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Importa destacar, ainda, que as famílias residentes na União de Freguesias de Massamá e Monte Abrão, particularmente aquelas cujos/as filhos/as frequentam a instituição A – e embora exista uma diversidade no que respeita à condição social das mesmas – apresentam, maioritariamente, uma condição social média-baixa (Projeto Educativo, 2016).

Por fim, importa salientar que a instituição A conta com a oferta de serviços bastante diversificados, entre os quais se destacam: restaurantes, zonas verdes, igrejas, um centro de saúde, uma biblioteca, centros de estudos, um teatro, bem como outras escolas (Projeto Educativo, 2016). Destaca-se, ainda, que, de acordo com o Projeto Educativo (2016), o agrupamento de escolas apresenta protocolos e parcerias com diversas instituições, destacando-se, por exemplo: Câmara Municipal de Sintra, União de Freguesias de Massamá e Monte Abraão, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e Empresa, Associação

Criagente, Instituto de Apoio à Criança, Biblioteca Municipal de Sintra, Bombeiros Voluntários de Queluz, Polícia de Segurança Pública, entre outras.

1.2. Organização administrativa, missão e valores

O agrupamento de escolas, de cariz público, “iniciou a sua atividade como unidade organizacional no ano de 2007” (Projeto Educativo, 2016, p. 11), dando resposta às valências de jardim de infância e 1.º, 2.º e 3.º ciclos – a instituição A, particularmente, e tal como já mencionado anteriormente, dá resposta, apenas, às duas primeiras valências evidenciadas.

No que diz respeito, por conseguinte, à dimensão organizacional do agrupamento, e recorrendo, para tal, ao Projeto Educativo do mesmo, note-se que o mesmo é constituído por um Conselho Geral, uma Direção, um Conselho Pedagógico e, por fim, um Conselho Administrativo.

Enfatizando, particularmente, cada um dos órgãos de administração e gestão apresentados, importa evidenciar que o Conselho Geral é constituído por uma diretora (não efetiva), um/a presidente, bem como uma diversidade de representantes: (i) o pessoal docente; (ii) o pessoal não docente; (iii) os encarregados de educação e pais; (iv) a Câmara Municipal de Sintra; (v) e a comunidade local (Projeto Educativo, 2016).

A direção, por sua vez, conta com a presença de uma diretora, uma subdiretora, adjuntas e assessoras (Projeto Educativo, 2016).

Para além disso, e no que respeita ao Conselho Pedagógico, destaca-se que o mesmo é constituído por uma diretora-presidente, uma representante dos coordenadores de estabelecimento, uma representante da associação de encarregados de educação/pais (não efetiva), bem como por vários coordenadores, entre os quais se evidenciam: (i) coordenadora de departamento; (ii) coordenadora da biblioteca escolar; (iii) coordenadora de projetos; (iv) coordenadora dos diretores de turma; (v) e coordenadora de cursos (não efetiva) (Projeto Educativo, 2016).

Por fim, são parte integrante do Conselho Administrativo: a diretora, a subdiretora e a chefe dos serviços de administração escolar (Projeto Educativo, 2016).

Tendo já sido apresentado o modo como é organizado o agrupamento de escolas, torna-se fulcral, também, compreender qual a sua missão, valores e princípios orientadores.

Neste contexto, note-se, antes de mais, que o lema do Agrupamento é: “Escola – construir o futuro” (Projeto Educativo, 2016), sendo a sua principal missão a de “contribuir para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, de forma a que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes” (Projeto Educativo, 2016, p. 26).

Sendo a missão do agrupamento a de formar todas as crianças e adolescentes, note-se que este apresenta sete princípios orientadores que norteiam a ação de todos os profissionais que deste mesmo agrupamento fazem parte: (i) a igualdade de oportunidades para todos, principalmente devido ao facto de este contar com uma ampla diversidade cultural e social; (ii) o respeito pelo outro – aliado ao primeiro princípio evidenciado – atentando ao facto de, mais uma vez, todas as escolas do agrupamento contarem com uma rica diversidade cultural e social; (iii) a “valorização do conhecimento – na defesa do respeito por cada aluno, na pluralidade, na diversidade, na tolerância e na solidariedade” (p. 27); (iv) o trabalho e a responsabilidade – isto é, a importância de cada um reconhecer que o trabalho e a responsabilidade contínua levarão a uma maior concretização e conhecimento; (v) a partilha entre todos os intervenientes educativos, dado que esta levará a uma aprendizagem mais rica; (vi) uma abertura à comunidade enriquecendo cada uma das crianças que frequenta as diferentes escolas do agrupamento; (vii) e uma cultura reflexiva e auto avaliativa para que, assim, cada uma das crianças tome uma maior perceção “de si (...) das suas evoluções, dificuldades, constrangimentos” e, assim, possa “evoluir favoravelmente no seu percurso educativo” (Projeto Educativo, 2016, p. 28).

1.3. Equipa educativa

A equipa educativa do agrupamento de escolas, de acordo com o Projeto Educativo (2016), e no que diz respeito ao pessoal docente, é composta por 15 educadoras de infância, 48 professores/as de 1.º ciclo, 76 professores/as do 2.º e 3.º ciclos, bem como alguns profissionais na área da Educação Especial: uma terapeuta da

fala, uma terapeuta ocupacional, um técnico superior de educação e reabilitação e dois psicólogos. Importa ressaltar, neste sentido, que estes profissionais da área da Educação Especial provêm do Centro de Respostas Integrado que, tal como referido, dá resposta a crianças com necessidades educativas especiais que apresentam um Currículo Específico Individual (Projeto Educativo, 2016).

Por sua vez, e no que diz respeito ao pessoal não docente, destaca-se que a equipa educativa conta com a presença de 57 assistentes operacionais e um vigilante. Note-se, ainda, que o agrupamento é constituído, numa vertente administrativa, por 7 elementos pertencentes ao quadro da Câmara Municipal de Sintra (Projeto Educativo, 2016). Ainda relativamente ao pessoal não docente, o agrupamento conta com o apoio de algumas cozinheiras, animadores e mediadores, bem como outros técnicos (Projeto Educativo, 2016) – ainda assim, no Projeto Educativo do agrupamento não é apresentado, especificamente, o número de técnicos especializados em cada uma dessas mesmas áreas.

1.4. Ambiente educativo

É importante salientar, antes de mais, e de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) que as organizações educativas são “contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios” (p. 21). Neste sentido, é fulcral evidenciar que a organização do ambiente educativo compreende a organização do grupo, espaço e tempo, sendo abordadas, no presente tópico, somente as duas últimas componentes.

Nesta continuidade, Zabalza (1987), particularmente no que diz respeito ao espaço, evidencia que o/a educador/a deverá fazer uma “organização adequada de (...) espaços que promovam alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (p. 119). O mesmo autor enfatiza, também, que o/a educador/a, durante todo o ano letivo, e considerando o conhecimento que este tem das características, necessidades e interesses do grupo que está a acompanhar, deve ir adaptando os espaços e materiais a essas mesmas necessidades e interesses, com vista a promover o desenvolvimento das crianças e, ainda, com o objetivo de as mesmas se

tornarem mais felizes no espaço no qual estão inseridas. Esta capacidade de adaptação do espaço às necessidades e interesses das crianças, por parte do/a educador/a, adquire, assim, uma importância crucial no sentido em que influenciará de forma positiva ou negativa o crescimento e desenvolvimento das crianças (Zabalza, 1987).

Nesta continuidade, importa denotar que a sala F está dividida em onze áreas de interesse, sendo elas: (i) área de grande grupo; (ii) jogo de chão; (iii) garagem; (iv) plasticina; (v) jogos de mesa; (vi) biblioteca; (vii) pintura; (viii) casinha; (ix) loja; (x) mesas – expressão artística; (xi) e área do descanso. Note-se que todas estas áreas estão assinaladas com uma placa na qual, para além de indicado o nome dessa mesma área e o número de crianças que pode estar nessa mesma área, ao mesmo tempo, é apresentado um desenho alusivo à mesma, realizado por uma ou mais crianças.



Figura 1. Planta da sala (janeiro, 2017)

Para além de uma sala de atividades contar com diversas áreas que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, é fundamental que a mesma contemple materiais diversificados, de diferentes cores, tamanhos, texturas e que emitam som (Portugal, 2011). Importa salientar que estes mesmos materiais, à semelhança das áreas de interesse, devem ser, também, alterados de acordo com as

necessidades e interesses demonstrados pelas crianças (Portugal, 2011). Na organização destes materiais, de acordo com a minha perspetiva e indo ao encontro das ideias apresentadas por Portugal (2011), o/a educador/a de infância deverá ter em atenção que os mesmos devem estar ao alcance das crianças, para que estas lhes possam aceder e os possam explorar, sem entraves. Ainda de acordo com a mesma autora, é crucial que os materiais estejam etiquetados, não só para que as mesmas possam reconhecê-los de melhor forma, como também para que estas tenham uma maior facilidade em arrumá-los nos respetivos locais.

Note-se, assim, que a sala F, para além de contar com diversas áreas de interesse, contempla, também, diversos materiais (pratos, livros, alimentos, malas, roupa, jogos de encaixe, jogos de memória, canetas, folhas...), estando todos eles ao alcance das crianças. Os jogos de chão e mesa, particularmente, estão etiquetados de acordo com a sua categoria: puzzles, legos, jogos de encaixe, jogos matemáticos, entre outros.

Por outro lado, e no que diz respeito ao tempo, Hohmann e Weikart (2003) evidenciam que é a organização dessa mesma componente, isto é, a criação de uma rotina diária, que irá permitir que a criança consiga prever o que se vai suceder, ao longo do dia, tornando-se, portanto, mais segura e confortável no meio no qual está inserida. A organização do tempo irá permitir, também, o desenvolvimento de um maior sentido de autonomia por parte da criança, permitindo-lhe ter “tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 224). Compreende-se, assim, que, de facto, é fundamental que exista a organização do tempo na sala de atividades. Nesse sentido, é apresentada, de seguida, a rotina da sala F (cf. página seguinte), rotina essa que implica, naturalmente, uma flexibilidade face à sucessão de acontecimentos ocorrentes durante o dia – quer isto dizer, assim, que sempre houve bastante flexibilidade por parte da equipa educativa para fazer alterações na rotina tanto devido às vontades das crianças, como também a alguma necessidade associada à prática da educadora de infância da sala.

Tabela1.

Rotina da sala F

Atividades
Acolhimento
Momento em grande grupo
Brincadeira livre/Atividades estruturadas + Lanche da manhã
Hora da higiene
Almoço
Brincadeira no espaço exterior
Relaxamento + Momento em grande grupo
Brincadeira livre/Atividades estruturadas
Lanche

Ressalva-se, ainda, que a educadora efetua planificações semanais, sendo estas coladas no armário, à entrada da sala de atividades, para que as famílias tenham possibilidade de as consultar.

1.5. Famílias

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a criança desenvolve-se e aprende não apenas “no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 8). Nesta continuidade, a família é um dos intervenientes primordiais na educação de uma criança e, por esse motivo, é fundamental que o/a educador/a a valorize e respeite, tendo conhecimento das suas principais características.

Nesse sentido, para a elaboração do presente tópico, e com o objetivo de tomar conhecimento de algumas características das famílias do grupo com o qual estive a realizar a PPS, foram consultados os processos individuais de cada uma das crianças,

processos esses nos quais estão contempladas não só informações relativas a cada criança – algumas informações pessoais sobre a mesma, bem como a avaliação qualitativa que foi realizada sobre a mesma no ano anterior (nos casos aplicáveis) – como também algumas informações pertinentes relativamente às suas famílias. Importa denotar, no entanto, desde já, que existem dados que não foram possíveis recolher, no sentido em que não existia informação disponível (Anexo A).

Considerando, assim, algumas das informações apresentadas anteriormente relativamente às famílias das crianças, a caracterização do meio, bem como o facto de metade das famílias dispor de algum apoio social ou abono de família, podemos concluir que estamos perante famílias, de uma forma geral, de uma classe média-baixa.

Nesta continuidade, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que é fundamental que exista uma relação positiva e de partilha entre o/a educador/a e os familiares das crianças para que, deste modo, estes se sintam seguros e confortáveis ao deixarem o/a seu/sua filho/a na escola. As mesmas autoras salientam, ainda, que “relações de confiança mútua permite aos pais/familiares expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a” (p. 19).

Considerando, assim, as ideias anteriormente apresentadas, torna-se fundamental demonstrar que tipo de relação é estabelecida entre a educadora e as famílias, bem como se estas demonstram uma atitude de partilha para com o jardim de infância. Para tal, foi observada, de forma constante, a relação estabelecida entre estes dois intervenientes educativos nos diferentes momentos da rotina nos quais as famílias estavam envolvidas – particularmente nos momentos de acolhimento e de saída das crianças da instituição – tendo sido realizadas, também, algumas conversas informais com a educadora cooperante no sentido de compreender a sua perceção relativamente à relação jardim e infância/família.

Assim, foi possível observar que existindo algumas famílias com um ritmo de vida mais apressado e que as impedia de despende muito tempo em momentos do acolhimento e saída das crianças da instituição, os quais são fundamentais para que possa existir uma partilha de informações relevantes relativamente às crianças, é de notar que, na maior parte dos casos, sempre existiu um interesse constante por parte das

famílias em manter um bom relacionamento com a educadora. Nesta continuidade, e denotando a boa relação existente entre a educadora e as famílias, é fundamental salientar que foram vários os momentos nos quais se pôde observar uma preocupação de ambos os intervenientes em partilhar informações relativamente à evolução da criança, nomeadamente o que esta já conseguia fazer em casa autonomamente, problemas familiares, entre outras informações.

Importa denotar, ainda, que embora fosse visível a boa relação existente entre as famílias e a educadora, existem famílias que mostravam uma atitude mais participativa no que concerne a alguns pedidos efetuados pela educadora, nomeadamente no que diz respeito à realização de atividades, em casa, com os seus educandos, no sentido de complementar aquilo que estava a ser realizado na sala.

1.6. Grupo de crianças

Para a elaboração do presente tópico, foram consultados os processos individuais das crianças. Para além disso foi, ainda, realizada uma entrevista à educadora cooperante, cujo principal objetivo passava por compreender a sua perspetiva relativamente às principais potencialidades e fragilidades do grupo (Anexo B).

Nesta continuidade, e tal como é possível constatar no Anexo C, o grupo é constituído por 20 crianças, tendo em consideração que duas delas entraram para a sala um mês após ter iniciado a PPS. Dessas 20 crianças, 12 delas são do sexo masculino, sendo as 8 restantes do sexo feminino. É importante salientar, ainda, que na sala F as crianças apresentam idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos (1 com 4 anos; 15 com 5 anos; 3 com 6 anos e 1 com 7 anos). Note-se que 13 crianças já tinham frequentado a instituição A no ano anterior, enquanto que as restantes 7 se encontravam a frequentar esta mesma instituição pela primeira vez, no ano letivo 2017-2018.

Note-se que existem duas crianças do grupo que estão a ser acompanhadas, duas vezes por semana, por uma terapeuta da fala. É importante enfatizar, ainda, que existem duas crianças do grupo que estão diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo, portanto, acompanhadas por uma especialista da educação especial e tendo sido traçado, para cada uma delas, um plano de desenvolvimento individual. Dessas duas crianças, uma delas apresenta uma perturbação do espectro do

autismo, enquanto que a outra está diagnosticada com um atraso global no desenvolvimento.

No sentido de compreender a perspetiva da educadora relativamente às principais fragilidades e potencialidades do grupo, foi realizada uma entrevista à mesma. Nesta mesma entrevista, a educadora ressaltou enquanto principais potencialidades do grupo: a sua boa capacidade de aprendizagem, sendo visível o envolvimento do mesmo durante a realização das atividades propostas, bem como o facto de este participar ativamente em conversas de grande grupo. A educadora destacou, ainda, o facto de as crianças estabelecerem relações positivas não só entre si, como também com os adultos da sala de atividades. Aliado a esta questão, a educadora referiu, ainda, que o grupo demonstra, constantemente, atitudes de interajuda e cooperação entre si – enfatizando, nesta continuidade, que as crianças com NEE estão bastante bem integradas no grupo – tal como é possível verificar de seguida:

“A sala tem duas crianças com necessidades especiais (...) Estas crianças estão bem integradas e são bem aceites pelo resto do grupo que tem mostrado muita compreensão e interajuda” (Excerto retirado da entrevista realizada à educadora cooperante; c.f Anexo B).

Para além disso, e no que diz respeito às fragilidades do grupo, a educadora afirma que este se envolve de forma constante em conflitos, tal como é possível verificar de seguida:

“A maioria do grupo, 13 crianças, vieram juntos do ano anterior e no início foi um pouco difícil gerir os conflitos que era muitos” (Excerto retirado da entrevista realizada à educadora cooperante; c.f Anexo B).

É neste seguimento, assim, e tal como será possível observar no presente relatório, que surge o tema da investigação e intervenção em contexto de jardim de infância – da intervenção do adulto à autonomia das crianças na resolução de conflitos.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Avaliação do grupo de crianças

Antes de mais, importa referir que a avaliação do grupo de crianças tem uma importância extrema na medida em que permite ao/à educador/a de infância recolher informações significativas sobre o mesmo que lhe permitirão, conseqüentemente, a adequação do planeamento ao grupo, a realização de conversas com as famílias sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como tomar consciência “da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

Nesta continuidade, importa ressaltar que terei como base não só alguns dos parâmetros apresentados na tabela qualitativa utilizada pela educadora cooperante nos momentos da avaliação das crianças (Anexo D) – considerando os aspetos que, na minha ótica, são mais significativos de acordo com o grupo com o qual foi realizada a PPS – como também os registos que fui realizando ao longo da PPS referente às aprendizagens adquiridas pelas mesmas. Desta forma, assim, existirá uma complementaridade de ideias; isto porque, na minha perspetiva, a melhor forma de avaliar uma criança passa pelas observações e registos que são efetuados relativamente ao que a criança está a apreender num determinado momento, bem como pela análise de todos esses registos – que denotam a evolução da mesma ao longo do tempo. Note-se, assim, que aquilo que for tomado como um aspeto no qual o grupo evoluiu ao longo da PPS/no qual o grupo ainda tem, de modo geral, alguma dificuldade, irá ser justificado, maioritariamente, com base nos registos anteriormente referidos.

Assim, e no que respeita, primeiramente, à formação pessoal e social, é fundamental evidenciar que o grupo de crianças sempre apresentou facilidade, de modo geral, em manifestar os seus gostos e preferências, bem como as suas emoções. Note-se, assim, que em diversos momentos em grande grupo, quando as crianças eram questionadas relativamente ao modo como se estavam a sentir num determinado momento ou às suas preferências, estas demonstravam facilidade em expressar-se (Anexo E), sendo importante referir, ainda assim, que algumas das crianças do grupo,

por denotarem uma maior dificuldade nesta área, acabavam por repetir o que havia sido afirmado por outras crianças. Note-se, por exemplo, o excerto seguinte:

“Depois de a educadora ler a história “O que gosto mais em mim”, sugeriu às crianças que, à vez, dissessem uma coisa que gostassem nelas próprias (...) A educadora referiu (...) “eu, por exemplo, gosto do meu cabelo branco e cinzento” (...) Depois disso, a S disse: “eu gosto do meu cabelo”” (Excerto da nota de campo nº4 de dia 25 de setembro; c.f Anexo E)

Ainda no que diz respeito à área da formação pessoal e social, foi possível observar uma evolução bastante positiva das crianças, de modo geral, no que diz respeito à manifestação e justificação das suas ideias; isto porque, no início da PPS, e embora as crianças se demonstrassem bastante comunicativas, havia alguns momentos nos quais estas, ao apresentarem as suas ideias, nem sempre as conseguiam manifestar de forma clara, mostrando alguma “confusão” ao longo do discurso. Pelo contrário, ao longo do estágio, e tal como é possível observar no Anexo F, as crianças começaram a demonstrar uma maior capacidade para, de forma clara, manifestarem e justificarem as suas ideias e opiniões:

““Eu e o F tivemos um problema”. “Pois foi, e lembras-te de como foi?, perguntei”. “Foi por causa de um pião” disse a MN”. “Porque queríamos os dois o pião, Flávia”, disse o F (...) “Pois foi! Então deixa-me lá ver se foi assim (...) O A estava a brincar com um pião, mas o F também queria muito brincar com o pião e então tirou-lho e o A ficou um bocadinho chateado e bateu ao A e depois o F bateu ao A”, disse eu. “E então, o que é que eles podiam ter feito em vez de se baterem um ao outro?”, perguntei. A MN pôs o dedo no ar “Podiam ter pedido ajuda a ti ou à D” (...) “Eles podiam conversar”, disse a S. “Podíamos partilhar”, disse o A (...) O RS pôs o dedo no ar (...) “O A podia ter dito: olha eu vou brincar agora e depois dou-te”” (Excerto da nota de campo nº1 de dia 11 de dezembro; c.f Anexo F).

Um dos principais aspetos nos quais não se notou uma grande evolução no grupo, por conseguinte, – com principal enfoque para 5 crianças – passou pela gestão das suas emoções, notando-se, neste sentido, uma grande dificuldade – particularmente dessas 5 crianças – em saber lidar e gerir a sua frustração em alguns momentos específicos (Anexo G):

“A S, ao ir para o refeitório, começou a puxar a C para lhe dar a mão (...) A C (...) afastou a mão da S. A S olhou para a C e disse: “C, já não sou mais tua amiga!”. A C começou a chorar compulsivamente, chamando-me “Flávia, a S não é minha amiga!”” (Excerto da nota de campo nº2 de dia 8 de novembro; c.f Anexo G).

As crianças com as quais intervimos ao longo da PPS demonstraram, ainda, um *enorme* interesse em experimentar atividades novas. Sendo as crianças naturalmente *curiosas*, é de notar o entusiasmo das mesmas em explicar e partilhar as suas aprendizagens e descobertas (Anexo H):

“Durante a avaliação do projeto em grande grupo, e sempre que eram colocadas perguntas relativamente aos conhecimentos que as crianças tinham adquirido ao longo do mesmo, verificou-se um grande entusiasmo por parte das crianças, começando algumas delas a levantarem-se, correndo na minha direção, para me darem as respostas” (Excerto da nota de campo nº 3 de dia 4 de dezembro; c.f Anexo H).

Para além disso, o grupo conhece e segue as rotinas da sala de atividades, respeitando a sua sucessão e reagindo bem nos momentos em que, por algum motivo, esta sofria algum tipo de alteração.

Ainda no que diz respeito à rotina diária, torna-se fulcral salientar que as crianças, de modo geral, conheciam bastante bem os materiais existentes na sala, mostrando facilidade em arrumá-los nos momentos de transição (antes de ir almoçar, antes do lanche...) – pelo contrário, notava-se alguma dificuldade das mesmas, de modo geral, em arrumarem um brinquedo específico antes de iniciarem uma nova brincadeira (ex: arrumar os legos, antes de irem fazer um jogo de mesa). Importa ressaltar que as crianças tinham alguma dificuldade em diversificar as atividades que realizavam ao longo do dia, sendo possível observar que estas realizavam, por norma, uma ou duas atividades distintas por dia, associadas aos seus interesses específicos, sem contar com as atividades planeadas por mim ou pela educadora. Ainda assim, é fundamental destacar que o grupo, quando era desafiado a brincar noutras áreas de atividade, reagia bastante bem, interagindo, ainda, de forma positiva com outras crianças, que não aquelas com as quais estavam tão habituadas a interagir ao longo do dia.

Ainda no que diz respeito a uma vertente pessoal e social, note-se que as crianças mostravam autonomia no que diz respeito às tarefas inerentes à sua vida diária (Anexo I):

“Hoje, durante o almoço, a ML, depois de comer a sopa toda, chamou-me e entregou-me a tijela da mesma. Olhei para ela e perguntei: “Comeste a sopa toda?”. Ela sorriu e disse, baixinho, que sim” (...) “E agora, vamos tentar comer o prato principal todo?” (...) Ela olhou para mim, encolheu a cabeça e, envergonhada, (...) sorriu e acenou que sim com a cabeça. Coloquei o prato à frente da ML. Passados alguns minutos, olhei para ela e esta estava a comer” (Excerto da nota de campo nº1 de dia 12 de dezembro; c.f Anexo I).

É importante salientar que uma das principais características destas crianças passa pelo facto de estas interagirem, naturalmente, de forma positiva umas com as outras, ainda que existam pequenos grupos já formados dentro da sala de atividades; isto é, as crianças brincam e trabalham facilmente em pequenos grupos, mostrando, ainda, reconhecer que o trabalho em pequenos grupos se constitui enquanto uma mais-valia para as próprias (Anexo J). Note-se, ainda, que as crianças do grupo mostravam, frequentemente, atitude de entreaajuda e cooperação, tal como é possível verificar na nota de campo seguinte:

“(...) o D calçou as suas sapatilhas e, posteriormente, vendo que o RR estava com dificuldade em fazê-lo, sentou-se no chão e começou a ajudar o RR a calçar as mesmas” (Excerto da nota de campo nº5 de dia 23 de outubro; c.f Anexo K).

Por fim, e ainda no que diz respeito à área da formação pessoal e social, importa enfatizar que no início da PPS, as crianças, de modo geral, envolviam-se frequentemente em conflitos, necessitando, durante os mesmos, do auxílio do adulto para os resolverem (Anexo L), sendo esta, na minha perceção, uma das questões nas quais as crianças necessitavam de uma maior estimulação, com vista, então, a tornarem-se mais autónomas no que concerne à resolução de conflitos:

“A JC e a S estavam a brincar juntas na casinha (...) a S gritou “Oh Flávia, a JC bateu-me”. Sentei-me num banco da casinha e pedi às duas crianças que se aproximassem (...) Olhei para a JC e

perguntei, calmamente “Porque é que bateste à S?”. Ela baixou a cabeça e não respondeu”. “Diz-me lá amor. O que se passou. Porque é que lhe bateste?” (...) “Porque ela queria a minha boneca”, disse a S. “Ah, foi por isso, JC?” (...) Ela olhou para mim e disse, baixinho “sim”. “Não é preciso estares assim, JC. Não estou a ralar contigo. Só queria saber o que se tinha passado”, disse eu (...) “Temos de partilhar os brinquedos. Ou então esperamos que um amigo acabe de brincar e depois brincamos nós, boa?”, continuei. Elas responderam as duas que sim. A S foi acabar de arrumar a casinha. A JC deu-me um beijinho e foi ajudar a S” (Excerto da nota de campo nº 1 de dia 10 de outubro; c.f Anexo L).

No entanto, e tal como será possível observar no presente relatório (no ponto 3.9.2.), este foi um aspeto no qual se notou uma evolução significativa por parte das crianças, tendo começado estas a ter a capacidade não só para pensar em estratégias para resolver os conflitos, como também para as colocarem em prática (Anexo M):

“A ML e a S estavam a brincar juntas na área da loja – onde só podem brincar 2 crianças de cada vez. O R aproximou-se dessa mesma área e começou também ele a brincar na mesma (...) A S olhou para ele e disse “Só podem estar aqui 2 meninos. Eu e a ML chegámos primeiro, sai!” (...) Aproximei-me das crianças e perguntei: “S, porque é que empurraste o R?”. A S olhou para mim e disse: “Porque só podem estar aqui a brincar 2 meninos e eu e a ML já estávamos aqui” (...) “É que tipo, a S e a ML já estão aqui há muito tempo”, disse o R”. “Eu vou brincar para outro local”, disse a S, enquanto puxava a ML” (Excerto da nota de campo nº 3 de dia 6 de dezembro; c.f Anexo M).

No que diz respeito à linguagem oral e escrita, importa ressaltar que o grupo, apesar de ser bastante comunicativo, à semelhança do que foi referido anteriormente, sempre demonstrou bastante dificuldade para, em conversas de grupo, esperar pela sua vez (Anexo N):

“Durante a tarde, enquanto as crianças estavam sentadas no tapete, expliquei às crianças que todos os países têm uma bandeira. Depois, perguntei às mesmas “Alguém sabe quais são as cores da nossa bandeira?”. Houve várias crianças que se levantaram e começaram a gritar, todas ao mesmo tempo: “Eu sei, eu sei”, “Flávia, posso dizer?”, “Verde”, “Amarelo”, “Vermelho”. “Assim não consigo perceber o que estão a dizer. Tem de ser um de cada vez”, disse eu” (Excerto da nota de campo nº 2 de dia 9 de novembro; c.f Anexo N).

Note-se, ainda, que ao longo da PPS o grupo adquiriu, naturalmente, novo vocabulário (Anexo O), tendo ganho a capacidade para o utilizar em diferentes contextos, de forma adequada:

“(...) depois de ter reunido todas as crianças junto à parede na qual estão afixadas todas as teias e trabalhos associados ao projeto sobre o Brasil, foram sendo feitas várias perguntas às mesmas (...) Assim, foi possível verificar que as mesmas descobriram várias coisas, tais como: (...) “Tem lá aririnha, araras, jacarés, a borboleta cruzada” (...) “Tocam no atabaque, no repinique”” (Excerto da nota de campo nº 1 de dia 7 de dezembro; c.f Anexo O).

Por fim, e ainda no que diz respeito à linguagem oral e escrita, parece-me fundamental evidenciar que, nesta mesma área, o aspeto no qual se notou uma maior evolução do grupo, em geral, passou pelo facto de algumas das crianças do mesmo, no início da PPS, não serem capazes de escrever o seu nome – particularmente por ser o seu primeiro ano em contexto de jardim de infância (Anexo P), tendo ganho, no entanto, de forma progressiva, essa mesma capacidade e sendo, posteriormente, já capazes de o fazer no momento em que terminou o estágio (Anexo Q):

“Hoje o Martim escreveu o seu nome, sozinho, pela primeira vez. Depois, veio ter comigo e disse: “Olha, Flávia”. Olhei para ele e disse: “Foste tu que escreveste sozinho, M?”, perguntei-lhe. Ele acenou que sim, a sorrir” (Excerto da nota de campo nº3 de dia 17 de outubro; c.f Anexo Q).

. Estas crianças que, outrora, tinham alguma dificuldade em reconhecer e reproduzir diferentes letras, tornaram-se, ainda, no decorrer da PPS, capazes de escrever outras palavras que eram solicitadas pela educadora.

No que diz respeito à área de conhecimento do mundo, torna-se fundamental evidenciar que, ao longo da PPS, não só devido ao projeto “O Brasil tem muitas coisas... e afinal é mesmo aqui”¹, como também a muitas das atividades que eram propostas pela educadora, as crianças começam a mostrar-se mais capazes para formular hipóteses e ideias para dar respostas a algumas perguntas que lhes eram

¹ Projeto desenvolvido com as crianças no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, unidade curricular essa na qual era solicitado que, partindo de um interesse específico das crianças, fosse desenvolvido um projeto com vista a responder a questões do grupo associadas a um tema/questão específica – as crianças da sala F mostraram interesse em conhecer melhor o país no qual a S tinha nascido (esta criança nasceu no Brasil).

colocadas. Para além disso, e ainda relativamente a esta área, foi possível observar um constante reconhecimento por parte do grupo relativamente às funcionalidades dos recursos tecnológicos existentes no seu meio, sendo visíveis as sugestões das crianças para ser procurada informação no computador, perante uma questão para a qual estas não tinham resposta.

Relativamente à área da matemática, é fundamental destacar o facto de as crianças terem demonstrado, desde cedo – isto é, desde o momento no qual foi abordada, pela primeira vez, a organização de conjuntos – alguma facilidade em organizar, efetivamente, conjuntos de acordo com um critério específico, fazendo comparações entre os mesmos (qual é o conjunto que tem mais, o conjunto que tem menos...) (Anexo R). Associada à questão anteriormente abordada, é fundamental destacar que houve uma evolução do grupo no que concerne à capacidade para fazer contagens de forma crescente – note-se, assim, que no início da PPS existiam crianças que ainda não conseguiam fazer contagens, tendo ganho esta capacidade de forma progressiva.

Por fim, mas ainda no que diz respeito à área da matemática, é importante ressaltar que embora 17 crianças conseguissem – com mais ou menos auxílio – fazer contagens, era visível a discrepância existente entre as mesmas; isto porque, se por um lado existiam algumas delas que conseguiam, facilmente, ao visualizar um número, dizer de que algarismo se tratava, conseguindo, ainda, representá-lo através da escrita, com os dedos, bem como de outras formas, existiam outras que ainda tinham alguma dificuldade em executar tarefas desse género.

Relativamente às artes visuais foi possível, também, observar uma evolução positiva nas crianças – isto porque, se no início da PPS existiam crianças que mostravam dificuldade em desenhar, por exemplo, a figura humana (desenhando, ao invés disso, garatujas), ao longo do estágio estas mostraram uma evolução extrema, mostrando capacidade não só para representar a figura humana, bem como outros objetos (Anexo S).

Por fim, considero importante destacar, e no que diz respeito à área da educação motora, que, embora as crianças mostrassem, desde cedo, alguma familiarização e entusiasmo ao contactarem com os objetos que muitas vezes eram utilizados nessas

mesmas sessões (bolas, arcos...), estas demonstravam ter, ainda, alguma dificuldade em manipular esses mesmos objetos – receber bolas, atirar ao ar uma bola e, depois, apanhá-la, atirar um arco para outra criança, entre outros (Anexo T). Ainda assim, este foi um aspeto no qual se notou alguma evolução por parte do grupo de crianças.

2.2. Intenções para a ação

É fundamental que o/a educador/a defina um conjunto de intenções que norteiem a sua ação, isto porque, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as intencionalidades definidas pelo/a educador/a permitem-lhe “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que fez e que pretende alcançar” (p. 13). Neste sentido, é fulcral que também eu, enquanto estagiária e futura educadora de infância, consiga definir as minhas próprias intenções para a ação – com as crianças, equipa educativa e famílias – tendo em consideração não só as particularidades e interesses do grupo, como também a relação que pretendia estabelecer com o mesmo, bem como com a equipa educativa e famílias.

2.2.1. Com as crianças

Face ao que foi referido anteriormente, e sendo as crianças o principal foco da minha prática, é fundamental evidenciar que a primeira intenção que defini para a minha prática foi a de **(i) criar uma relação afetuosa, de proximidade e segura com as crianças**, para que, deste modo, estas me vissem, progressivamente, não só como uma figura de referência, como também como uma pessoa que estas poderiam procurar para momentos de brincadeira, bem como para momentos nos quais estivessem a sentir alguma insegurança e/ou frustração. Denotando a importância da criação de uma relação positiva e afetuosa entre criança/adulto, Hay, Payne e Chadwick (2004) afirmam que a forma como são estabelecidas as interações na educação infantil, particularmente entre o/a educador/a e a criança, têm muita influência no desenvolvimento de inúmeras capacidades na mesma, nomeadamente a nível cognitivo e social.

Para além disso, defini uma segunda intenção: **(ii) respeitar a diferenciação pedagógica**, isto porque cada criança é um ser único com características, interesses e necessidades específicas que devem ser respeitadas para que, deste modo, esta se possa desenvolver de melhor forma (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Nesta continuidade, importa ressaltar que, e embora as crianças do grupo já fossem bastante autônomas, tentei **(iii) promover a autonomia das mesmas**. Esta promoção da autonomia, de acordo com Hohmann e Weikart (2011) é crucial no sentido em que permite que as crianças ganhem uma maior capacidade para pensar e colocar em prática estratégias que lhes permitam resolver os problemas com os quais se deparam, diariamente. Desta forma, as crianças tornar-se-ão capazes para, no futuro, realizarem ações específicas de forma absolutamente independente.

Outras das intenções que privilegiei, ainda, durante a minha ação foi a da **(iv) promoção da interação, interajuda e cooperação entre crianças**, isto porque, de facto, e tendo em consideração que grande parte das crianças estava a frequentar pela primeira vez o jardim de infância, considereei que seria fundamental promover estas interações e cooperação – através de momentos de brincadeira e de trabalho em pequenos grupos – para que, deste modo, pudessem ser criadas melhores relações sociais entre as mesmas. Neste seguimento, Johnson e Johnson (1999, citados por Monteiro, 2012) evidenciam que é crucial promover a cooperação e interajuda entre crianças, no sentido em que esta irá permitir um aumento do espírito de grupo, uma maior solidariedade entre crianças, a construção de melhores relações sociais e uma maior aceitação do outro. Para além disso, os mesmos autores referem que estes comportamentos permitirão que exista uma maior integração e inclusão de crianças que, por algum motivo, se distanciam mais do grupo em geral.

Importa ressaltar, nesta continuidade, que estabeleci, também, enquanto intenção **(v) a promoção da gestão das emoções das crianças, valorizando-as**, ao ter sido possível observar, desde cedo, que algumas das crianças do grupo tinham alguma dificuldade em lidar com a sua frustração, recorrendo, como consequência, à agressão física e/ou verbal, ao choro e ao isolamento. Neste contexto, Franco (2009) evidencia que a valorização e a atenção que é dada às crianças, por parte do/a educador/a de infância, durante alguns momentos de expressão emocional permite que este tome uma melhor consciência das características das mesmas, aprendendo, ainda, a lidar da melhor forma possível com cada uma delas, em momentos específicos. O mesmo autor destaca, ainda, que o reconhecimento que as crianças fazem das suas próprias emoções

irá permitir que estas tenham percepção do que o outro está a sentir, levando, assim, à construção de melhores relações sociais.

Por fim, e pelo facto de ter sido possível observar que as crianças do grupo, de um modo geral, se envolviam bastante em conflitos, optei por definir, ainda, como intenção para a ação **(vi) a autonomia das crianças na resolução de conflitos**. Torrego (2003) evidencia, neste sentido, que trabalhar estratégias de resolução de conflitos com as crianças é extremamente importante, no sentido em que permite que as mesmas desenvolvam atitudes de respeito pelo outro. O mesmo autor destaca, ainda, que a autonomia das crianças na resolução de conflitos permite uma melhoria das relações sociais, uma diminuição da intervenção do adulto neste tipo de situações, bem como uma melhor autorregulação por parte das crianças no que diz respeito ao controlo das suas emoções.

2.2.2. Com a equipa educativa

Relativamente às intenções que estabeleci para a ação relacionadas com a equipa de sala, e à semelhança de uma das intenções definidas com o grupo de crianças, tentei, primeiramente, **(i) criar uma relação de proximidade e confiança** com a mesma, de tal modo que, em consequência, pudesse ser realizado um verdadeiro **trabalho em equipa**, baseado no diálogo aberto e interajuda, com vista a responder da melhor forma possível às necessidades e interesses das crianças. Particularmente no que diz respeito à restante equipa educativa, foi, também, estabelecida como intenção **(ii) a criação de uma relação positiva e de diálogo aberto** para que, deste modo, existisse confiança e à vontade para partilhar experiências e conhecimentos, bem como informações relevantes relativamente às crianças, equipa e atividades a serem realizadas.

Ainda a este propósito, Lino (2013) evidencia que é fundamental que seja criada uma relação positiva e de confiança entre os membros que integram a equipa educativa para que, então, seja possível construir “uma proposta pedagógica de qualidade que dê resposta às necessidades e aos interesses das crianças” (p. 118).

2.2.3. Com as famílias

No que diz respeito às intenções estabelecidas para a ação com as famílias, e indo ao encontro do que foi referido anteriormente, a primeira intenção que,

obviamente, estabeleci, foi a de **(i) criar uma relação empática, de proximidade e confiança** com as mesmas, para que estas se sentissem seguras por terem uma nova figura de referência responsável pelos seus educandos, na sala de atividades, e, ainda, para que existisse, neste seguimento, segurança e confiança para partilhar informações significativas relativamente às crianças.

Neste seguimento, Villas Boas (2001) refere que, atualmente, as crianças cada vez passam mais tempo no jardim de infância, devido às condições de trabalho a que os seus familiares estão sujeitos, pelo que é fundamental que estes se sintam confortáveis com o local e os intervenientes com quem vão deixar o/a seu/sua filho/a. É fundamental, ainda, que seja criada uma relação positiva entre escola/família dadas as repercussões que esta tem para o desenvolvimento da criança; isto é, de acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010) a cooperação e partilha constante entre o/a educador/a e as famílias irão permitir que as crianças sintam que esta relação existe e, então, se sintam mais amparadas por ambos os intervenientes, que, em conjunto, irão responder da melhor forma às suas necessidades, interferindo positivamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem

Nesta continuidade, e já evidenciada a importância de existir uma relação positiva, de confiança e partilha entre escola/família, defini, ainda, como intenção **(ii) a partilha constante de informações inerentes à minha prática profissional**, nomeadamente sobre o projeto realizado com as crianças, bem como da investigação que estava a ser realizada – referente à resolução de conflitos, estimulando, ainda, a colaboração das famílias em algumas das propostas realizadas por mim.

2.3. Avaliação global da concretização das intenções

Já tendo sido apresentadas anteriormente as intenções que defini para a minha ação com as crianças, equipa educativa e famílias, é fundamental que seja apresentada a forma como tentei concretizar cada uma dessas mesmas intenções. Neste contexto são apresentadas, de seguida, as estratégias utilizadas para que fosse possível, efetivamente, concretizar cada uma das intenções para a ação.

2.3.1. Com as crianças

De modo a criar, de forma progressiva, uma relação positiva com as crianças, baseada no afeto, proximidade e segurança, achei que seria fundamental utilizar, primeiramente, como estratégia, e tendo em consideração que o brincar é a atividade na qual as crianças se envolvem com maior prazer e entusiasmo, uma integração cuidada nas brincadeiras das crianças; isto é, optei por, em diversos momentos, e para que estas não sentissem o seu espaço invadido, pedir autorização às crianças para integrar as suas brincadeiras (Anexo U). Deste modo, e tentando criar uma relação de proximidade e afetuosa com cada uma das crianças, de forma individualizada, foi possível chegar a cada um dos pequenos grupos e, por fim, ao grande grupo, tornando-se mais fácil a gestão do grande grupo.

Para além disso, e para que continuasse a ser criada uma relação positiva com as crianças, mais do que integrar as suas brincadeiras, mostrando afeto e carinho durante as mesmas, tentei, sempre, confortá-las e ajudá-las em momentos nos quais era visível que estas estavam a sentir alguma tristeza e/ou frustração (Anexo V).

Assim, e mostrando que a minha interação com as mesmas tinha surtido, de facto, um efeito positivo nas mesmas, foi possível começar a observar iniciativa por parte das crianças, no sentido de me começarem a chamar para brincar com elas, para as ajudar em situações de conflito e, ainda, para se acalmarem em situações nas quais estavam descontentes e/ou frustradas por algum motivo (Anexo X).

Na intenção referente ao respeito pela diferenciação pedagógica tentei conhecer as características e necessidades de cada uma das crianças para que, então, pudesse ser dada uma resposta adequada a cada uma delas. Note-se, assim, por exemplo, que, por vezes, a MN me pedia ajuda para a realização de uma atividade, sendo a minha reação a de a desafiar, “recusando-me” a ajudá-la e incentivando-a a elaborá-la autonomamente, tendo a consciência de que esta reagiria de forma positiva ao desafio proposto, sorrindo – é importante salientar, ainda assim, que nos momentos em que eu tinha a perceção de que esta criança necessitava, realmente, de auxílio, eu a ajudava, para que esta não ficasse, de algum modo, frustrada. Pelo contrário, quando a JN me pedia auxílio para a realização de uma atividade

específica – e embora a incentivasse, sempre, a tentar, primeiramente, sozinha, promovendo a sua autonomia – eu tinha consciência de que o apoio que lhe disponibilizaria teria de ser quase imediato no sentido em que a mesma reagia, em muitas situações, com muita frustração, começando a chorar e duvidando, simultaneamente, das suas próprias capacidades (“Eu não consigo”) (Anexo Z):

“Enquanto estava a fazer um desenho proposto pela educadora, a JN perguntou-me “Flávia, podes-me ajudar a fazer um casaco?”, enquanto me dava a caneta que tinha na mão”. “Posso amor, claro. Mas não vou fazer por ti. Vou desenhar noutra folha e tu tentas desenhar. Tu consegues desenhar, eu sei” (...) “Mas Flávia, eu não consigo”, disse a JN, a choramingar. “Amor, mas olha... se eu fizer por ti, aí é que não consegues mesmo! Tens de tentar... Não posso fazer por ti (...) Eu sei que consegues”, disse eu (...) Ela puxou a folha para si e começou a imitar os movimentos que eu ia fazendo com a caneta (...) A determinado momento, a caneta escorregou-lhe da mão e riscou um bocadinho da folha. “Olha Flávia. Não está igual. Eu não consigo, eu não consigo”, disse ela, a chorar. “Mas olha, conseguiste? Vês? Estavas a dizer que não conseguias! Está tão lindo”, disse eu (...) A JN pegou na caneta, desenhou mais botões, pintou o casaco e depois olhou para mim e disse: “Olha, afinal eu consegui, Flávia” (Excerto da nota de campo nº 2 de dia 10 de janeiro; c.f Anexo Z).

No que diz respeito à intenção referente à promoção da autonomia das crianças, note-se que a atitude que tomei para conseguir concretizar essa mesma intenção foi a de incentivar as crianças, em diversos momentos, a executar, autonomamente, ações nas quais era possível observar que estas tinham mais dificuldade, nomeadamente a calçar os sapatos, a cortar a carne ao almoço, entre outras (Anexo AA):

“À hora do almoço, o GO chamou-me. Fui ter com ele e ele disse-me “Flávia, não consigo cortar o hambúrguer”. Pedi-lhe para pegar nos seus talheres e, com as minhas mãos por cima das dela, ajudei-o a executar o movimento que permite cortar os alimentos em pedaços. Depois de o ajudar a cortar 2 bocados, retirei as minhas mãos de cima das dele e disse-lhe “Vá, agora tenta tu sozinho”. Ele segurou, novamente, nos talheres e conseguiu cortar sozinho” (Excerto da nota de campo nº3 de dia 25 de setembro; c.f Anexo AA).

De modo a concretizar a intenção referente à promoção da interação, interajuda e cooperação entre crianças, incentivei, em diversos momentos,

particularmente durante a realização do projeto “O Brasil tem muitas coisas... e afinal é mesmo aqui”, o trabalho a pares e em pequenos grupos, exatamente para que as crianças comesçassem a desenvolver a capacidade para discutirem as suas ideias, chegassem a um consenso e, por fim, a realizarem, cooperativamente, um produto final. Para além disso, incentivei, também, as crianças, em diversos momentos, a irem pedir ajuda a outras crianças do grupo para realizarem uma determinada ação, ao invés de me pedirem esse mesmo auxílio a mim (Anexo AB). Desta forma as crianças que estavam a prestar auxílio sentiam que, de facto, tinham um papel significativo para o outro ao estarem a ajudá-lo numa ação na qual este tinha mais dificuldades; a criança que estava a pedir ajuda, por conseguinte, começava a ter a perceção de que tinha mais pessoas na sala às quais podia recorrer em momentos nos quais tivesse uma maior dificuldade para executar uma ação. Deste modo, foi possível começar a observar esta iniciativa das crianças em irem pedir ajuda a outras (ao invés de me pedirem às adultas de sala) / a irem ajudar o outro, autonomamente, em diversos momentos da rotina (Anexo AC):

“Enquanto o RR estava a realizar a atividade de recorte e colagem com os materiais naturais, a G (que já tinha feito a atividade), aproximou-se e perguntou-me “Posso ajudar?”. Olhei para ela e disse: “Não sei, G. Tens de perguntar ao RR”. A G aproximou-se do RR e perguntou: “Posso ajudar?”. O RR, baixinho, disse “Sim”” (Nota de campo nº1 de dia 6 de outubro; c.f Anexo AC).

De forma a concretizar a intenção alusiva à promoção da gestão das emoções das crianças, tentei, antes de mais, valorizar o que as crianças estavam a sentir, para que estas se sentissem compreendidas, respeitadas e valorizadas, particularmente nos momentos nos quais estas se sentiam tristes e/ou frustradas. Para além disso, nesses mesmos momentos, tentei acalmar as crianças, ajudando-as a ultrapassar a frustração e/ou tristeza que estavam a sentir, bem como a utilizar estratégias específicas para ultrapassarem essas mesmas emoções. Tal intenção acaba, então, por se relacionar com a intenção: “promover a autonomia das crianças na resolução de conflitos”; isto porque, no início da PPS, as crianças, perante um conflito, ao não mostrarem capacidade para arranjar uma estratégia, no momento, para o resolver, acabavam por mostrar frustração e/ou tristeza, não conseguindo gerir tais emoções.

Ainda assim, e ao serem progressivamente trabalhadas estratégias de resolução de conflitos com as mesmas, estas começaram, perante uma situação imprevista que, à partida, lhes causaria desconforto, tristeza e/ou frustração, gerir as suas próprias emoções, arranjando, de forma rápida, uma estratégia para colocar em prática. Note-se, assim, que as crianças, ao longo da PPS, tornaram-se, realmente, mais capazes para pensarem em estratégias de resolução de conflitos, colocando-as em prática (Anexo AD).

2.3.2. Com as famílias

Relativamente a uma das intenções para a ação que defini com as famílias – a de **criar uma relação empática, de proximidade e confiança** –, penso que é fundamental evidenciar que a forma como tentei concretizar essa mesma intenção passou pelo facto de mostrar uma atitude empática e disponível para com as famílias, nos diversos momentos da rotina nos quais estas estavam presentes, para que estas me comessem a ver como um adulto que também fazia parte da sala de atividades e, então, sentissem um maior à vontade não só para deixarem as crianças na sala, como também para partilharem informações relevantes relativamente às mesmas.

Para além disso, e para que as famílias tomassem, sempre, conhecimento daquilo que de mais relevante se ia passando ao longo da minha intervenção – e para que fosse concretizada a segunda intenção já mencionada – tomei o cuidado de as informar, particularmente, do projeto e da investigação que estavam a ser realizadas na sala F, sendo, portanto, enviadas cartas para as mesmas não só com essas mesmas informações, como também com um pedido para que estas colaborassem comigo nessas mesmas componentes da prática.

Desta forma, foi possível começar a criar a dita **relação de empatia e de proximidade com as famílias** que, ao longo da prática, se foram tornando mais predispostas e confiantes para partilharem informações relevantes sobre as crianças, tal como é possível verificar, por exemplo, na nota de campo que se segue:

Durante a tarde, a mãe do I foi lá buscá-lo (...) A mãe entrou pela sala e perguntou-me “Desculpem. Posso entrar?”. “Claro que sim!”, respondi. Ela dirigiu-se para a garagem e começou a ver os carros com que o filho estava a brincar. “Já viu que o I ontem desenhou, pela primeira vez aqui na sala, a figura

humana?”, perguntei, a sorrir. “Já tinha visto! Não trouxe o telemóvel para tirar uma fotografia. Posso ir ver?”, perguntou. “Claro que sim! Está ali” (...) A mãe sorriu a olhar para o trabalho. Olhei para a mãe e disse “E hoje estivemos a fazer um trabalho com números e ele já faz a contagem muito bem!”. Depois disso, ficámos cerca de 10 minutos a conversar sobre o I, principalmente no que respeita aos progressos que os pais têm notado em casa, no I, e nós na sala (Excerto da nota de campo nº3 de dia 16 de novembro; c.f Anexo AE).

2.3.3. Com a equipa educativa

Particularmente no que diz respeito à equipa educativa, e para que, de facto, pudessem ser concretizadas as intenções definidas com a mesmas, tentei mostrar, ao longo de toda a prática, uma atitude empática, de interesse e de constante disponibilidade para com a mesma, para que, deste modo, esta comesse a sentir, de forma progressiva, que eu era parte integrante da sala F, bem como um maior à vontade para trabalhar em equipa. Assim, foi possível começar a criar uma *excelente* relação não só com a equipa da sala F, como também com as das outras salas, existindo, de modo constante, partilha de experiências e conhecimentos.

Para além disso, foi sempre realizada uma partilha de informações entre mim e a educadora (sobre as crianças, famílias, projetos, atividades...), tendo sido possível realizar, de forma constante, um verdadeiro trabalho em equipa e dando, assim, uma melhor resposta às necessidades e interesses das crianças.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Antes de mais, gostaria de salientar que no contexto de creche, no qual foi realizada a PPS I, foi escolhida a mesma problemática – a resolução de conflitos – tendo sido atribuída à investigação o seguinte título: **“É meu, é meu – Da intervenção do adulto à autonomia da criança na resolução de conflitos”**. Tal escolha incidiu sobre esse mesmo tema pelo facto de as crianças da sala, à semelhança das do grupo da sala F, se envolverem, também, de forma constante, em problemas, particularmente associados à partilha de brinquedos, tendo alguma dificuldade em gerir as suas emoções durante esses mesmos momentos.

Após ter chegado à instituição A, foi rapidamente observável que as crianças ainda mostravam alguma dificuldade para se colocarem no lugar do outro, particularmente durante a ocorrência de um conflito, e recorrendo, como tal, nesse tipo de situações, à agressão física e verbal.

A constante ocorrência de conflitos pode ser explicada, na minha ótica, pelo facto de existirem 7 crianças que estavam a frequentar, pela primeira vez, o jardim de infância; isto é, se por um lado existiam 13 crianças que estavam a contactar, pela primeira vez, com as crianças que eram novas na instituição, as restantes 7, por conseguinte, para além de se encontrarem, pela primeira vez, num jardim de infância, estavam a contactar, também, pela primeira vez, provavelmente, de uma forma mais intensiva, com outras crianças num contexto educativo formal. Desta forma, e tal como referido anteriormente, acabava por ser observável a ocorrência de diversos conflitos na sala, sendo estes maioritariamente resolvidos com o auxílio do adulto, no sentido em que as crianças, perante a frustração sentida no momento, não mostravam capacidade para os resolverem, de forma autónoma. Note-se, por exemplo, o excerto da nota de campo apresentada de seguida:

A JC e a S estavam a brincar juntas na casinha. A JN começou a chorar e a gritar “és muito má”. Aproximei-me, dei a mão à JN e disse: “Tem calma amor. Já percebi que estás um bocadinho chateada. O que é que se passou?”. “A mala”, respondeu. “O que é que aconteceu?”, perguntei. “Eu tinha a mala primeiro e a S me tirou”, respondeu a JN (Excerto da nota de campo nº2 do dia 30 de outubro de 2017).

Tornou-se, assim, fundamental iniciar uma investigação alusiva à resolução de conflitos para que se tornasse possível compreender de que forma a promoção das interações entre as crianças, por parte do/a adulto/a, conduz ao desenvolvimento de capacidades que lhes permitam encontrar estratégias, de forma autónoma, para a resolução de conflitos, isto é, para que se conseguisse perceber de que modo as crianças conseguiram desenvolver uma maior autonomia associada à resolução de conflitos – daí ter a presente investigação ter sido intitulada de **“Ele bateu-me” (Francisco) – Da intervenção do adulto à autonomia das crianças na resolução de conflitos**”.

Já tendo sido apresentado o motivo pelo qual optei por desenvolver uma investigação sobre esta mesma temática, torna-se crucial fundamentá-la, com vista a compreender o motivo pelo qual se deve estimular a autonomia das crianças, em contexto de jardim de infância, no que diz respeito à resolução de conflitos.

Neste seguimento, Hohmann e Weikart (2011) evidenciam que trabalhar a resolução de conflitos, particularmente em contexto de jardim de infância, permite que as crianças aprendam “mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e colectivas para fazerem com que as relações resultem” (p. 92). Os mesmos autores evidenciam, ainda, que este trabalho com as crianças irá permitir que estas desenvolvam uma maior capacidade para escutarem o outro e de respeitar os seus sentimentos.

3.2. Revisão de literatura

3.2.1. Conflitos, estratégias de resolução de conflitos e autonomia

No presente subtópico, e tal como o nome indica, pretendo apresentar os conceitos de: conflitos, estratégias de resolução de conflitos e autonomia, recorrendo, para tal, a algum referencial teórico; isto porque, os conceitos anteriormente mencionados são conceitos-chave da investigação realizada, pelo que me parece crucial clarificá-los.

Deste modo, e começando com a noção de conflito, é importante destacar que, de acordo com Carita (2005), um conflito “é definido como um processo que se inicia

quando uma parte reconhece que uma outra, através da sua actividade, interferiu (...) de um modo que lhe é desfavorável, em alguma coisa que de alguma maneira lhe interessa” (p. 41).

Para além disso, Jares (2002, citado por Pereira & Rosa, 2015) destaca que um conflito corresponde a um “processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais” (p. 34). Quer isto dizer, então, que a ocorrência destes conflitos é benéfica para o desenvolvimento das crianças, tal como será apresentado no ponto seguinte.

Autores como Dimas, Lourenço e Miguez (2005), por sua vez, evidenciam que um conflito corresponde a um fenómeno no qual “pelo menos uma das partes envolvidas numa interacção se consciencializa da existência de discrepâncias e/ou de desejos incompatíveis e irreconciliáveis entre as partes” (p. 2).

Clarificado o conceito de conflito, torna-se, ainda, fundamental compreender em que é que consistem estratégias de resolução de conflitos. Assim, Barbosa (1985) evidencia que uma estratégia corresponde ao meio utilizado para atingir um determinado fim. Torrego (2003), por seu lado, evidencia que estratégias de resolução de conflitos correspondem ao método que a criança, especificamente, utiliza com vista a satisfazer não só os seus interesses, como também os interesses do outro com o qual se envolveu no conflito. O mesmo autor destaca, ainda, que o conceito de estratégia de resolução de conflitos corresponde à intervenção que é feita por uma ou mais crianças, de forma não agressiva, de tal modo que a solução seja agradável para ambas.

No que respeita à definição do conceito de autonomia, importa destacar que, de acordo com Silva (2009), a autonomia corresponde à capacidade de “agir por si só (...) e é igualmente a capacidade de o fazer e o utilizar ferramentas para o fazer” (pp. 2-3). Compreende-se, assim, que é fundamental que a criança caminhe no sentido da autonomia, no sentido em que, desta forma, perante a ausência de um adulto, terá a capacidade para “agir por si só” (Silva, 2009, p. 2), encontrando as suas próprias estratégias para resolver um problema com o qual se depara.

3.2.2. A importância da promoção da autonomia da criança na resolução de conflitos

À semelhança do subtópico apresentado anteriormente, irei apresentar a importância de se trabalharem estratégias de resolução de conflitos, particularmente em contexto de jardim de infância, recorrendo, para tal, a algum referencial teórico.

Desta forma, Hohmann e Weikart (2011) enfatizam que trabalhar a resolução de conflitos em contexto de jardim de infância é crucial no sentido em que permite que as crianças tomem perceção de que “os sentimentos dos outros são importantes, e que é possível resolver conflitos de forma a que ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado” (p. 615). Ao resolverem os seus próprios conflitos, as crianças irão “aprender a negociar e resolver disputas”, de tal como que a solução seja satisfatória para todos os intervenientes envolvidos no mesmo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 266).

Neste seguimento, Pereira (2012) evidencia que um conflito corresponde, então, a uma “oportunidade de aprendizagem, onde cada uma das crianças é encorajada a (...) lutar pelos seus interesses (...) compreender a perspetiva do outro, adotar uma atitude empática” (p. 45).

À semelhança do que já foi evidenciado anteriormente, é fundamental que as crianças sejam estimuladas a resolverem os seus próprios conflitos para que, deste modo, comecem a ganhar uma maior autoconfiança, acreditando que têm capacidades para, de forma autónoma, resolverem os conflitos nos quais se envolvem e, também, para desenvolverem uma maior capacidade para se colocar no lugar do outro – descentrando-se do seu pensamento, naturalmente, egocêntrico –, tornando-se, então, mais empáticas e desenvolvendo, assim, melhores relações sociais (Hohmann & Weikart, 2003). Nesse seguimento, Ashby e Neilsen-Hewett (2012, citados por Santos, 2014) destacam que é inevitável a ocorrência de conflitos a partir do momento em que a criança começa a estabelecer relações sociais e que é o trabalho que se faz com as crianças na dimensão da resolução desses conflitos que permite que a mesma adquira competências sociais, estabelecendo e consolidando relações de amizade.

Torrego (2003), por conseguinte, acrescenta que trabalhar esta dimensão permite um aumento da capacidade da resolução de conflitos de forma não violenta, embora as crianças, de modo geral, não recorram à agressão física, perante os conflitos em que se

envolvem, com o intuito de magoar o outro, mas antes como uma forma de defender o seu interesse, fazendo-o, assim, de certo modo, de forma instintiva.

Em conclusão, é importante destacar que a resolução autónoma de conflitos tem, efetivamente, benefícios bastante positivos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo o/a educador/a um papel crucial nesse sentido. Clarificando, o papel do/a educador/a deverá ser o de auxiliar a criança na resolução de conflitos, proporcionando-lhes estratégias que estas possam utilizar, futuramente, de forma autónoma, nesse mesmo tipo de situações, e, então, o/a educador/a passe a tomar o papel de observador/a, interferindo, apenas, quando é necessário (Vygotsky, 1978, citado por Henriques, 2014). O/A educador/a tem, então, um papel fundamental, sendo que a forma como ele atua, numa fase inicial, em situações de conflito irá ter influência não só no presente, como no futuro das crianças, tal como será possível verificar no tópico seguinte.

3.2.3. O papel do/a adulto/a na resolução de conflitos

Considerando que as crianças, particularmente em contexto de jardim de infância, apresentam, à partida, um pensamento, naturalmente, egocêntrico, não tendo, por isso, a capacidade para, perante um conflito, pensarem em estratégias para o resolverem, colocando-as em prática, é fundamental que, desde cedo, exista um mediador desses mesmos conflitos. É neste contexto que surge uma das muitas funções que o/a educador/a tem na vida da criança – o de mediar os conflitos das crianças, numa fase inicial, dando-lhes ferramentas para que estas, de forma progressiva, sejam capazes de pensar em estratégias para resolverem os seus próprios conflitos, implementando-as.

Neste seguimento, e mostrando a importância do/a educador/a na resolução de conflitos, Lino (1996) destaca que o mesmo deve ter um particular cuidado na forma como organiza o espaço e os materiais. Complementando a ideia apresentada anteriormente, Hohmann e Weikart (2011) salientam que o/a educador/a deve delimitar áreas de interesse de forma clara, nas quais estejam disponíveis “materiais suficientes (...) por forma a que um bom número de crianças possa lá brincar em simultâneo” (p. 174) sem que ocorram conflitos entre as mesmas.

Ainda assim, e enfatizando a ideia apresentada por Martins (2012), é fundamental que o/a educador/a tenha a consciência de que a ocorrência de conflitos não se constitui enquanto algo prejudicial, mas sim como algo enriquecedor, no sentido em que permite que a criança desenvolva uma maior capacidade para se colocar na perspectiva do outro (compreendendo que aquilo que o outro está a sentir numa situação específica, seria o mesmo que o próprio sentiria nessa mesma situação), reconhecendo de melhor forma as suas emoções; para pensar em estratégias para resolver os conflitos nos quais se envolvem; e, ainda, para, em consequência, desenvolverem melhores relações sociais com o outro.

É importante ressaltar que, à semelhança do que já foi referido anteriormente, o/a educador/a, ao assumir o papel de mediador/a na resolução de conflitos, deve tomar consciência de que o conflito é da própria criança e não seu e que, por esse motivo, o seu papel não deverá ser o de apresentar uma solução direta às crianças, mas sim, pelo contrário, o de as orientar, com vista a que sejam elas próprias a pensarem na estratégia mais adequada para resolverem o conflito (Lino, 1996).

Ainda neste seguimento, Brás e Reis (2012) destacam que “o educador de infância, enquanto mediador (...) deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções das crianças” (p. 138).

Assim, e de acordo com Nascimento (2003, citado por Henriques, 2014), o/a educador/a deve promover, em diversos momentos, o trabalho em grupo, na medida em que, através do mesmo, a criança se vê desafiada a colaborar com o outro e a partilhar para chegar a um objetivo. Este trabalho em grupo e a partilha que ao mesmo está subjacente irá ser crucial para a vivência em grupo e interação entre pares – as crianças começam, assim, a ter uma maior capacidade para partilhar, ao invés de, em algumas situações, disputarem um objeto, como tantas vezes acontece.

No que respeita às competências e características que o/a educador/a deverá ter para auxiliar adequadamente e da melhor forma possível as crianças a resolver os conflitos, Janes (2014) refere aspetos como: (i) possuir uma boa capacidade para comunicar de forma verbal e não-verbal; (ii) apresentar uma postura neutra face aos conflitos; (iii) ter a capacidade para reconhecer os sentimentos das crianças; (iv) e saber

escutar. Autores como Munné e Mac-Cragh (2006, citados por Janes, 2014) acrescentam, ainda, que o educador, ao mediar conflitos, deve demonstrar preocupação pelas crianças, dinamismo, humildade, imparcialidade e “paciência e capacidade de resistência, de forma a superar o stress e o cansaço que o processo de mediação pode provocar e evitar precipitações durante todo o processo” (p. 70).

3.3. Participantes

Durante o primeiro mês de prática, foi possível observar que as crianças do grupo se envolviam regularmente em conflitos. Neste sentido, tentei realizar uma observação mais atenta, no sentido de compreender se existiam crianças que se destacavam mais no que diz respeito ao envolvimento em conflitos. Ainda assim, não foi possível verificar um destaque de 5 ou 6 crianças, pelo que optei por observar as 20 crianças do grupo, para que fosse possível observar a evolução do grupo até ao final da PPS, comparativamente com o momento em que esta foi iniciada.

É importante mencionar que a presente investigação contou, ainda, com a participação de 12 famílias, as quais responderam a um inquérito por questionário, bem como da educadora cooperante e da assistente operacional, tendo cada uma delas respondido a uma entrevista – note-se que a entrevista realizada a estes dois intervenientes educativos foram distintas.

3.4. Método

O método utilizado na presente investigação é o da investigação-ação, considerando, ainda assim, que não foi completado o ciclo inerente a este método, no sentido em que a mesma foi realizada ao longo de, apenas, 3 meses. De acordo com Lomax (1990, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009), este tipo de investigação corresponde a “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”, surgindo, então, como forma de dar resposta a uma necessidade de um grupo, neste caso, especificamente, o grupo de crianças com o qual intervimos. Deste modo, e dado o propósito da investigação-ação, adotei, desde cedo, uma postura interventiva durante os conflitos das crianças, no sentido de lhes começar a disponibilizar estratégias que estas pudessem utilizar, em momentos posteriores, de forma autónoma; isto é, tomei o papel de mediadora de conflitos. Posteriormente, e de

forma progressiva, comecei a tomar uma postura, maioritariamente, de observadora, interagindo apenas quando necessário, tendo como principal objetivo que as crianças comessem, efetivamente, a desenvolver a sua autonomia no que concerne à resolução de conflitos.

3.5. Natureza da investigação

No que concerne à natureza da investigação, é fundamental enfatizar que a mesma é de natureza qualitativa. Tal ideia emerge, então, das ideias apresentadas por Bogdan e Bicklen (1994), autores esses que referem que investigações de natureza qualitativa são caracterizadas: (i) por ocorrerem, neste caso específico, num ambiente natural para a criança; (ii) por ser o/a investigador/a a deter o papel principal na recolha dos dados; (iii) por serem de cariz descritivo e interpretativo, no sentido em que o investigador faz uma análise dos dados recolhidos com o objetivo de retirar conclusões; (iv) pelo facto de a questão primordial coincidir com o que vai ocorrendo ao longo da investigação e não tanto com o resultado final da mesma.

A presente investigação é de natureza qualitativa no sentido em que a mesma pretende dar resposta à seguinte questão: “De que modo as crianças conseguiram desenvolver uma maior autonomia no que diz respeito à resolução de conflitos?”. Note-se, ainda assim, que um dos objetivos da minha investigação era que as crianças passassem a envolver-se, de forma gradual, num número mais reduzido de conflitos.

3.6. Técnicas de recolha de informação

Durante a presente investigação foram utilizadas três técnicas, sendo elas: a observação – participante e a não participante (Whyte, 2005) – particularmente para perceber se as crianças se tornavam mais autónomas na resolução dos seus conflitos; a aplicação de um inquérito por questionário realizado às famílias (Anexo AF), bem como as entrevistas realizadas à educadora cooperante (Anexo AG) e à assistente operacional (Anexo AH).

Particularmente no que respeita à técnica de observação, significa, assim, que, se por um lado, adotei o papel de observadora participante, recolhendo informações relativamente aos conflitos vivenciados e intervindo, ainda, nos mesmos com vista a disponibilizar às crianças estratégias que estas pudessem utilizar, progressivamente, de

forma autónoma, na resolução dos seus conflitos, por outro lado, desempenhei uma postura de observadora não participante – isto é, tendo sido visível que, de forma progressiva, as crianças desenvolveram uma maior autonomia no que diz respeito à resolução de conflitos, tive a oportunidade de tomar uma postura de espectadora, não intervindo, assim, nos mesmos e não influenciando, assim, o comportamento adotado pelas crianças (Whyte, 2005).

Neste contexto, e tendo sido utilizadas duas técnicas de recolha de informação – observação participante e não participante – parece-me crucial que sejam apresentadas as definições dos mesmos. Neste seguimento, Whyte (2005), afirma que a observação participante “supõe a interação entre pesquisador/pesquisado” (p. 154). O mesmo autor evidencia, ainda, que as informações recolhidas através desse mesmo tipo de observação “dependerão (...) do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado” (Whyte, 2005, p. 154).

No que diz respeito ao conceito de observação não participante, importa enfatizar que, de acordo com Gil (2008), este tipo de observação corresponde àquela na qual o/a observador/a, tal como referido anteriormente, adota uma postura de espectador/a, não intervindo na situação observada.

Partindo de todas as técnicas abordadas anteriormente, foi possível realizar uma análise de conteúdo, a qual sustenta as conclusões retiradas de toda a investigação realizada. Importa enfatizar, neste sentido, que, de acordo com Krippendorff (1980, citado por Vala, 1986), a análise de conteúdo corresponde a “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas (...) dos dados para o seu contexto” (p. 103) – neste caso, especificamente, para o contexto (de sala) no qual as crianças estavam inseridas.

3.7. Instrumentos de recolha de informação

Para a presente investigação, e dado que o principal objetivo da mesma passava por observar a evolução das crianças no que diz respeito à sua autonomia na resolução de conflitos – de 30 de outubro a 19 de janeiro –, foram utilizadas as notas de campo, bem como algumas tabelas, tabelas essas a partir das quais é possível observar em cada um dos conflitos ocorridos: (i) as crianças envolvidas no conflito; (ii) a altura do dia no

qual este ocorreu (manhã ou tarde); (iii) o motivo que despoletou o conflito (iv) e, ainda, a estratégia utilizada pela criança para o resolver (Anexo AI). Ao analisar as tabelas desse mesmo anexo, é possível verificar que existe uma diferença de cores entre as mesmas; tal diferença passa pelo facto de, a partir da semana de 4 a 8 de dezembro, ter sido introduzido na sala um novo material – o “mapa dos conflitos”. Note-se, assim, que este mapa, a partir da semana já evidenciada, começou, também, a ser utilizado como um instrumento na investigação. Este instrumento correspondia a uma tabela de dupla entrada, na qual estavam presentes os nomes das crianças e os dias da semana. Assim, sempre que ocorria um conflito, era apontado nesse mesmo quadro – primeiramente, por mim, e, com o passar do tempo, pelas crianças – as crianças que se tinham envolvido nesse mesmo conflito e a forma como este tinha sido resolvido (A = autonomamente; AA = auxílio do adulto) (Anexo AJ). Do constante registo que era realizado ao longo da semana era possível, assim, no final da mesma, realizar uma reunião semanal – nesta reunião semanal, assim, voltávamos a recordar os conflitos ocorridos durante a semana, no sentido de as crianças apreenderem de que forma podiam ter resolvido os conflitos sem recorrer, por exemplo, à agressão ou ao auxílio do adulto/para congratular as crianças por terem sido capazes de resolver autonomamente os seus conflitos (AK). No excerto seguinte é possível tomar conhecimento de uma parte de uma das reuniões realizadas:

“Eu sei Flávia, eu e o F tivemos um problema”. “Pois foi, e lembras-te de como foi?”, perguntei. “Foi por causa de um pião”, disse a MN. “Porque queríamos os dois o pião, Flávia”, disse o F. “E então? O que é que aconteceu?”, perguntei. “Começámos a bater um ao outro”, disse o A. “Pois foi! Então deixa-me lá ver se foi assim (...) O A estava a brincar com um pião, mas o F também queria muito brincar com o pião e então tirou-lho e o A ficou um bocadinho chateado e bateu ao A e depois o F bateu ao A”, disse eu.

“E então, o que é que eles podiam ter feito em vez de se terem batido um ao outro?”, perguntei. A MN pôs o dedo no ar “Podiam ter pedido ajuda a ti ou à D”. “Boa amor! Mas, então, se a D, eu e a C não estivéssemos na sala? Como é que eles podiam resolver o problema?”, continuei. “Eles podiam conversar”, disse a S. “Podíamos partilhar”, disse o A. “Isso mesmo! Podiam partilhar, conversar...”. “Ou então podiam pedir desculpas e dar beijinhos”, disse a JC. “Sim, podiam, mas olha... só é preciso pedir desculpa se chegarmos a fazer alguma coisa mal e se eles tivessem partilhado ou conversado, não se tinham batido um ao outro e não era preciso pedir desculpa! Mas muito bem... e mais?”. As crianças

voltaram a repetir as estratégias já referidas. O RS pôs o dedo no ar. “*Diz Rafael*”, disse eu. “*O A podia ter dito: olha, eu vou brincar agora e depois dou-te*”, disse o RS. “*Boa! Então agora já sabem que quando dois meninos quiserem o mesmo brinquedo podemos partilhar, conversar ou esperar pela nossa vez!*”, disse eu (Excerto da nota de campo nº1 do dia 11 de dezembro de 2017; c.f Anexo AK).

3.8. Roteiro ético e metodológico

Para que fosse garantida a ética na investigação realizada, ética essa que, de acordo com a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011), se constitui enquanto uma vertente fulcral para a identidade profissional do educador de infância, promovi, durante toda a investigação, os *dez princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças* (Tomás, 2011). Desta forma, assim, poderá ser observado, no Anexo AL, o cruzamento desses mesmos *princípios éticos* com alguns dos princípios presentes na *Carta Ética para uma Ética Profissional*.

Ao demonstrar e explicitar de que forma segui cada um dos princípios éticos e deontológicos no trabalho investigativo com crianças – nomeadamente o respeito pela privacidade e confidencialidade, a decisão acerca das crianças a envolver no processo investigativo, o consentimento informado, entre outros – enfatizei, simultaneamente, que princípios éticos segui (competência, responsabilidade, integridade e respeito) e de que forma mostrei o meu comprometimento com as crianças, famílias e equipa educativa, isto é, de que forma mostrei ética profissional na investigação realizada.

3.9. Discussão e análise de dados

Antes de mais, importa realçar os objetivos que pretendia atingir com a presente investigação, os quais norteiam o trabalho realizado. Nesse contexto, note-se que foram estabelecidos 6 objetivos: (i) desenvolver a autonomia das crianças no que diz respeito à resolução de conflitos; (ii) trabalhar com as crianças diferentes estratégias de resolução de conflitos (para que estas, progressivamente, soubessem utilizá-las, adequadamente, de acordo com a situação de conflito vivenciada); (iii) e reduzir o número de conflitos nos quais as crianças se envolviam. Para além disso, e ao realizar o inquérito por questionário e as entrevistas às famílias e à equipa de sala, respetivamente, pretendia: (iv) compreender se a forma como os adultos de referência lidavam com os conflitos,

em casa e no jardim de infância, tinha influência na forma como as crianças se comportavam, no jardim de infância, nesse tipo de conflitos; (v) compreender se os motivos que despoletavam conflitos em casa, eram idênticos aos motivos que levavam à ocorrência de conflitos, no jardim de infância; (vi) compreender se os intervenientes com os quais as crianças mais se envolviam em conflitos, em casa, eram semelhantes aos intervenientes com os quais estas se envolviam em conflitos, no jardim de infância: com outras crianças. Ao realizar as entrevistas e ao aplicar os inquéritos por questionário pretendia, ainda, compreender a perceção da equipa educativa e das famílias relativamente aos conceitos de conflito (as crianças também foram questionadas relativamente a este mesmo conceito) e estratégias de resolução de conflito, bem como à importância de se trabalhar estratégias de resolução de conflitos em contexto de jardim de infância.

3.9.1. Conflitos e estratégias de resolução de conflitos – as perspetivas da equipa educativa, famílias e crianças.

No seguimento do que foi referido anteriormente, é importante destacar que, de acordo com a educadora cooperante, um conflito corresponde “à incapacidade que cada um tem de resolver um problema”. A assistente operacional, por sua vez, refere que um conflito “são choques de ideias e de vontades. São divergências de opinião e intolerância para aceitar as diferenças”. Compreende-se, assim, ao observar as respostas dadas pelos intervenientes educativos já mencionados, que estes associam a definição de conflito à dificuldade, de modo geral, que a criança tem para aceitar algo que vá contra os seus interesses e/ou opiniões.

Ao recolher as respostas dadas pelas famílias (Anexo AM) foi possível observar, ainda, que 9 famílias consideram que um conflito corresponde a um problema – normalmente ocorrente entre duas ou mais pessoas – perante uma divergência de opiniões/interesses, coincidindo, assim, de certo modo, com as respostas dadas pela equipa educativa da sala. Existe uma família, nesta continuidade, que especifica que um conflito pode estar, por vezes, relacionado a uma luta por um objeto ou pela definição de quem é “melhor” (Q8 – cf. Anexo AM).

Considerando que a investigação surgiu devido a um conjunto de situações que eram observadas, de forma constante, na sala F, tornou-se, também, crucial compreender a perspectiva das crianças relativamente ao conceito de conflito (Anexo AN). Assim, e ainda que esta palavra tenha sido utilizada várias vezes na sala – maioritariamente relacionada com o “mapa dos conflitos” que foi introduzido na sala durante a PPS – parece-me crucial evidenciar que a maior parte das crianças só conseguiu responder à questão colocada quando a palavra “conflito” era substituída, na frase, por “problema” ou, ainda, quando se recorria, como exemplo, ao mapa dos conflitos presente na sala.

Ainda assim, e embora se tenha recorrido a diferentes estratégias, com vista a compreender a perspectiva das crianças face ao conceito utilizado, foi possível verificar que 7 das crianças do grupo não conseguiram dar resposta à pergunta colocada. Parece-me fundamental salientar que as restantes 13 crianças que, pelo contrário, conseguiram formular uma resposta para a questão colocada, associaram este conceito a uma vertente física; isto é, estas crianças, contrariamente às respostas das famílias e da equipa educativa, destacaram que um conflito corresponde a uma situação na qual existe agressão física (note-se: “é bater”, “é uma coisa quando alguém aleija-se”, “é quando nós andamos a bater uns aos outros”, “(...) batem e dão pontapés”), denotando, assim, não a própria noção de conflito, mas a forma que costumavam utilizar para o resolver.

Note-se, ainda assim, que embora muitas das crianças tenham tido dificuldade em, naturalmente, responder à questão “o que é um conflito/problema?”, estas tiveram, pelo contrário, alguma facilidade em referir estratégias que podem ser utilizadas para resolver esses mesmos conflitos (Anexo AO), nomeadamente: partilhar, pedir desculpa, dar beijinhos, entre outras estratégias. No entanto, e embora fosse visível que as crianças reconheciam algumas estratégias para a resolução de conflitos, estas tinham, de facto, bastante dificuldade para se abstrair, durante o mesmo, da frustração que estavam a sentir, colocando essas mesmas estratégias em prática.

No que diz respeito a estratégias de resolução de conflitos, parece-me fundamental, destacar, antes de mais, que, na minha perspectiva, estas correspondem a modos de agir que trabalhamos junto das crianças, antes, durante e após a ocorrência de um conflito, de tal modo que estas comecem, então, a ser progressivamente mais

capazes para, de forma autónoma, resolverem os seus próprios conflitos, sem que seja necessária a intervenção de um adulto.

A educadora cooperante e a assistente operacional consideram, respetivamente, que “estratégias são formas de tentar que a criança comece a resolver os seus conflitos” e que “são formas que se arranjam para que o conflito se resolva, entre eles, com diálogo, respeitando o espaço e as ideias de cada um”.

As famílias e a equipa educativa de sala foram, ainda, questionadas relativamente à importância que atribuíam (ou não) ao trabalho deste tipo de estratégias – de resolução de conflitos – com crianças de jardim de infância, especificamente. Deste modo, a educadora cooperante e assistente operacional, bem como as 12 famílias que responderam ao inquérito por questionário, enunciaram que, de facto, este trabalho é importante, enunciando aspetos como: para as crianças aprenderem a partilhar, porque ajudam as crianças a pensarem nas suas próprias estratégias, para a criança aprender a ser sociável, porque as ajuda a serem mais responsáveis com o outro, para estarem mais preparadas para a vida adulta, entre outros (Anexo AP).

3.9.2. Da intervenção do adulto à autonomia das crianças na resolução de conflitos

Antes de mais, e considerando que a presente investigação surgiu devido ao facto de as crianças se envolverem em vários conflitos, em contexto de sala (49 conflitos observados entre 30 de outubro de 2017 a 19 de dezembro de 2018) – evidência essa que é, também, apresentada pela educadora cooperante e pela assistente operacional – tornou-se, na minha perspetiva, fundamental tentar compreender, e embora os contextos sejam distintos, se as crianças, em casa, também se envolviam em conflitos. Nesta continuidade, foi possível verificar que 7 das 12 famílias inquiridas destacaram que as crianças, em casa, também se costumam envolver em conflitos (Anexo AQ).

Quando questionadas relativamente às pessoas com as quais as crianças mais se envolviam em conflitos – sendo que as famílias poderiam assinalar mais do que uma resposta – foi possível destacar-se a resposta “com a família com quem vive” (Anexo AR). Note-se que, particularmente na sala de atividades, e tal como já mencionado, os

conflitos ocorrem entre pares, tal como denotam, também, a educadora cooperante e a assistente operacional.

Foi, ainda, referido pelas famílias que, em casa, o motivo que leva a que a criança mais se envolva em conflitos passa pelo facto de esta ser contrariada (Anexo AS), sendo que, mais uma vez, as famílias podiam assinalar mais do que uma resposta. Pelo contrário, é possível observar no Anexo AT que o motivo que leva as crianças a envolverem-se, maioritariamente, em conflitos na sala de atividades está relacionado com a partilha de brinquedos.

Foi, assim, possível inferir o seguinte: embora 18 das crianças da sala tenham irmãos, tal como é possível verificar no anexo referente às caracterizações das mesmas, estes têm idades bastante díspares – ou são muito mais novos ou muito mais velhos – e, como tal, acabam por ter interesses bastante distintos. Face a essa diversidade de interesses, depreende-se, então, que os irmãos não interajam com o mesmo tipo de objetos. Assim, e embora possam existir objetos que são utilizados em comum pelos irmãos, naturalmente, a maior parte dos brinquedos que cada uma das crianças do grupo tem em casa são só seus, não existindo, por isso, conflitos associados à partilha de brinquedos. Nessa continuidade, e chegando as crianças à sala de atividades, espaço esse no qual são desafiadas a partilhar os vários objetos existentes na mesma, acaba por existir alguma “tensão” entre as mesmas, levando, então, à ocorrência de conflitos.

Tal facto explica, ainda, que a maior parte dos conflitos, tal como é possível verificar no Anexo AU, ocorram da parte da manhã, período esse do dia no qual as crianças estão mais vulneráveis por terem vindo do seu ambiente familiar no qual, tal como já se denotou, não terão, à partida, de partilhar os seus próprios brinquedos.

Neste seguimento, tentei compreender, ainda, quais as estratégias utilizadas pelas famílias e pela equipa de sala, em situações de conflito. Tal questão tinha como objetivo, principalmente, perceber se a forma como estes agentes educativos agiam neste tipo de situações tinha influência na forma como as crianças agiriam em momentos de conflito. Note-se, assim, que a educadora enunciou que a principal estratégia utilizada é a de dialogar com as crianças no momento em que ocorre o conflito. A educadora evidenciou, ainda, e remetendo para as reuniões semanais já mencionadas anteriormente, que uma das estratégias utilizadas na sala era a de voltar a

recordar, no final da semana, os conflitos que tinham ocorrido, no sentido de se tentar perceber melhores formas para os resolver.

A assistente operacional, por conseguinte, enfatiza que a estratégia utilizada neste tipo de situações passa, essencialmente, à semelhança da educadora cooperante, pelo diálogo com as crianças, diálogo esse no qual estas são estimuladas a discutirem as suas ideias, entre si.

É possível verificar, também, que a estratégia maioritariamente utilizada pelas famílias, em casa, em situações de conflito, passa pelo diálogo com as crianças. Ainda assim, é possível verificar que as famílias utilizam, igualmente, a repreensão como estratégia (Anexo AV). Neste seguimento, é importante ressaltar, e indo ao encontro, também, da minha opinião, que a educadora cooperante evidencia que a forma como as famílias resolvem os conflitos em casa, tem influência na forma como as crianças os resolvem, no jardim de infância.

Note-se, assim, que embora o diálogo seja bastante utilizado com as crianças em situações de conflito – tanto em casa, como no jardim de infância – é a repreensão que aparece, maioritariamente, como estratégia utilizada pelas mesmas durante a ocorrência de conflitos (tal como é possível observar no Anexo AX), denotando, assim, que a forma como os adultos de referência agem perante as situações de conflito, aliado ao comportamento intuitivo das crianças, tem influência na forma como estas reagem perante essas mesmas situações.

Enfatizando, uma vez mais, o quão importante é o comportamento adotado pelo adulto, é possível verificar uma alteração no comportamento das crianças, particularmente na sala de atividades, a partir do momento em que começa a ser realizada a intervenção no sentido de as estimular a resolverem os seus conflitos de diferentes formas, tal como poderá ser verificado de seguida.

Verifica-se, assim, de forma progressiva, e embora as crianças tenham continuado a reagir perante as situações de conflito com pedidos de ajuda ao adulto, agressão física e/ou verbal, atitude passiva e choro, que o facto de ter existido uma intervenção mais profunda da minha parte em momentos de conflito – que, posteriormente, foi complementada com a realização das reuniões semanais – teve influência na forma como as crianças reagiam perante os conflitos. É importante

ressalvar, neste contexto, que a minha intervenção, em situações de conflito, passava por, primeiramente, separar as crianças, nos momentos em que estivesse a ocorrer algum tipo de agressão, retirando-lhes, também, o objeto que estivesse a despoletar o conflito; posteriormente, tentava acalmar as crianças, tentando compreender os pontos de vista de ambas as crianças, valorizando-as; por fim, tentava estimular as crianças a pensarem numa estratégia para resolverem o problema e, em situações nas quais estas estivessem com uma maior dificuldade em fazê-lo, sugeria às crianças uma estratégia específica, adequada à situação, incentivando-as a colocarem-na em prática.

Note-se, que na primeira semana de investigação, semana essa na qual era utilizada, exclusivamente, a minha intervenção, as crianças ainda não demonstravam autonomia na resolução dos seus conflitos, necessitando do auxílio de um adulto para tal. No entanto, e considerando as estratégias que fui trabalhando com as crianças ao longo da prática, começa a ser possível verificar, a partir da segunda semana de investigação, alguma autonomia das crianças na resolução dos seus próprios conflitos. Quer isto dizer, assim, que na segunda semana de investigação as crianças demonstram, pela primeira vez, a capacidade para, perante um conflito, pensarem numa estratégia adequada para a resolução do mesmo, colocando-a em prática. Particularmente nesta semana – 6 a 10 de novembro – é utilizada a estratégia “Vai procurar outro objeto para brincar”.

Na terceira semana, por conseguinte, as crianças demonstram começar a utilizar outra estratégia distinta: “Espera que a criança acabe de brincar com o objeto e depois brinca a própria”. Para além destas duas estratégias, é possível verificar, na quinta semana de investigação, que as crianças começam a utilizar, também, como estratégia a partilha.

Na sexta semana de investigação, semana essa na qual foi introduzida na sala o mapa dos conflitos, surge, então, uma nova estratégia. Esta estratégia, contrariamente às anteriores, não surge associada aos conflitos pela partilha de brinquedos, mas sim a espaços específicos da sala; isto é, perante um número acima do suposto numa determinada área da sala, as crianças começaram a mostrar disponibilidade para irem procurar outro espaço da sala para brincarem, retomando o espaço anterior quando fosse possível, tal como se pode verificar na nota de campo seguinte:

A ML e a S estavam a brincar juntas na área da loja – onde só podem brincar 2 crianças de cada vez. O R aproximou-se dessa mesma área e começou também ele a brincar na mesma, pegando em vários alimentos, fingindo que estava a comê-los. A S olhou para ele e disse: “Só podem estar aqui 2 meninos. Eu e a ML chegámos primeiro, sai!”, enquanto o empurrava para trás. Aproximei-me das crianças e perguntei: “S, porque é que empurraste o R?”. A S olhou para mim e disse: “Porque só podem estar aqui a brincar 2 meninos e eu e a ML já estávamos aqui”. “Mas tipo Flávia, posso dizer-te uma coisa?”, perguntou o R. “Podes, claro!”, disse eu. “É que tipo, a S e a ML já estão aqui há muito tempo”, disse o R. “Eu vou brincar para outro local”, disse a S, enquanto puxava a ML. “Isso é uma boa ideia amor. E quando o R sair daqui, podem voltar. Podem ir trocando uns com os outros”, disse eu. “Anda ML, vamos para a casinha”, disse ela. O R continuou a brincar na área da loja (Nota de campo nº3 de dia 3 de dezembro de 2017).

Nas sétima, oitava e nona semanas, importa destacar que as crianças não implementaram novas estratégias na sala. No entanto, é possível verificar que as crianças começam a demonstrar uma maior autonomia face ao adulto num maior número de conflitos.

É importante ressaltar, ainda, que nestas semanas as crianças começaram a demonstrar uma atitude que, até então, não tinha sido observável; isto é, as crianças, perante um conflito, ao invés de implementarem uma estratégia, diretamente, sem dialogar com a outra criança envolvida no mesmo, começaram a utilizar a negociação como estratégia, resultando desta mesma negociação um comportamento específico por parte das duas crianças ou, então, apenas de uma. Clarificando, perante um conflito pela partilha de um brinquedo, as crianças eram capazes de conversar sobre o que se estava a suceder, colocando em prática uma estratégia comum: a partilha; por outro lado, também era recorrente as crianças dialogarem sobre o conflito no qual estavam envolvidas e, depois de uma negociação entre ambas, uma delas colocar uma estratégia em prática (ex: “espera que a outra criança acabe de brincar com o objeto e depois brinca a própria” e “vai procurar outro espaço da sala para brincar”). Tal evolução ao longo das semanas é, ainda, possível verificar no Anexo AZ.

É possível afirmar, então, que, de facto, foi verificável um desenvolvimento da autonomia das crianças na resolução de conflitos (Anexo BA). Assim, as crianças, de modo progressivo, começaram a mostrar uma maior autonomia num maior número de

conflitos, implementando diferentes estratégias – tal como se verificou anteriormente, no início da investigação estas colocavam em prática, apenas, uma estratégia, enquanto que no final da mesma já utilizavam quatro estratégias distintas, estratégias essas que eram implementadas adequadamente de acordo com a situação de conflito. Ainda que as crianças se tenham tornado mais autónomas num maior número de conflitos, é possível verificar que não existe uma redução na ocorrência dos mesmos (Anexo BB), verificando-se a ocorrência de, em média, 5 a 6 conflitos por semana.

Para além disso, mais do que colocarem em prática diferentes estratégias de resolução de conflito, as crianças começaram, também, a mostrar capacidade para, perante um conflito, conversarem com a outra criança envolvida no mesmo, de forma a conseguirem chegar a um consenso.

Note-se, assim, que a minha intervenção, por si só, teve, de facto, bastante impacto no comportamento das crianças nesse tipo de situações. No entanto, os maiores resultados foram observáveis a partir do momento em que se começaram a realizar as reuniões semanais na sala de atividades. Conclui-se, assim, que tais reuniões foram bastante benéficas para as crianças porque permitiram que estas, nesses momentos, discutissem ideias entre si, recordando aquilo que tinha corrido bem e percecionando, por fim, melhores formas de resolverem os seus conflitos. Assim, é fundamental que se continuem a implementar em sala momentos de reunião em grande grupo, associados, particularmente, à resolução de conflitos, para que: (i) as crianças que se envolvem mais em conflitos apreendam estratégias adequadas a utilizar nesse tipo de situações, não recorrendo, pelo contrário, à agressão, por exemplo; (ii) para que as crianças que não se envolvem tanto em conflitos apreendam essas mesmas estratégias e possam auxiliar as primeiras a implementá-las, em momentos nos quais estas tenham uma maior dificuldade em fazê-lo; (iii) para que as crianças desenvolvam a sua linguagem e o seu pensamento crítico, percecionando formas de resolverem os problemas do dia-a-dia; (iv) e para que as crianças continuem a desenvolver uma maior autonomia face ao adulto, no que diz respeito, particularmente, à resolução de conflito.

Em modo de conclusão, é realizado um balanço bastante positivo da intervenção realizada no sentido em que, e tal como foi referido anteriormente, as crianças

desenvolveram uma maior autonomia face ao adulto no que diz respeito à resolução dos seus conflitos.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Antes de mais, importa enfatizar que, de acordo com Sarmiento (2009), a identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intra pessoal (...): desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48).

Neste sentido, considero fundamental ressaltar que o percurso que realizei enquanto estudante, particularmente na Escola Superior de Educação de Lisboa, a par com as evidências que fui vivenciando nos vários estágios e práticas profissionais supervisionadas tiveram influência na construção da minha identidade profissional, permitindo-me definir quem quero ser enquanto educadora de infância.

Gostaria de enfatizar, assim, que todo o percurso vivenciado ao longo destes cinco anos permitiu que me tornasse uma pessoa mais reflexiva, construindo os meus próprios valores e ideias como futura educadora de infância, tendo tido os períodos da PPS um grande significado na construção da minha identidade profissional.

Quer isto dizer que foi todo este percurso de constante observação, intervenção, reflexão e simultânea aprendizagem que me fez construir a minha identidade profissional (c.f Anexo BC, referente ao portfólio construído durante a prática), tendo, no entanto, a plena consciência de que a construção da mesma é um processo infindável.

Em primeiro lugar, e no que diz respeito às experiências vividas durante a PPS I e II, importa salientar que considero que foi uma mais-valia ter tido a oportunidade de estagiar em contextos socioeconómicos bastante distintos: se, por um lado, desenvolvi a prática em creche numa instituição privada, localizada no centro de Lisboa, a qual era frequentada por crianças provenientes de famílias com um estatuto social médio-alto, com elevadas habilitações académicas, por outro lado desenvolvi a prática de jardim de infância num contexto socioeconómico mais desfavorecido, tendo-me deparado com histórias de vida “complicadas” e com famílias com um estatuto social médio-baixo, com baixas habilitações académicas.

A abertura que era dada em cada uma das instituições para a comunicação com as famílias, para além disso, era bastante distinta: se, por um lado, na instituição privada a relação estagiária/família era bastante restrita, na instituição pública o diálogo com as famílias era realizado de forma mais aberta.

Deste modo, e tendo sempre em vista o quão importante é o estabelecimento de uma relação positiva com as famílias, fui desafiada a estabelecer estratégias distintas de aproximação, comunicando, também, naturalmente, de forma distinta com as mesmas. A ambiguidade de contextos será algo com que, provavelmente, me depararei durante o exercício da profissão e que, como tal, tanto pelas características das famílias como pelas exigências impostas por cada instituição, é fundamental que desenvolva competências para me adaptar à diversidade de contextos nos quais poderei intervir.

Outro dos aspetos que considerei ser uma mais-valia ao longo de todos os períodos de prática incidiu sob o facto de, em ambos os grupos, estarem incluídas crianças com NEE, reforçando, naturalmente a minha ideia do quão importante é esta inclusão – denotando um dos valores que mais defendo enquanto futura educadora de infância. No entanto, e por, por vezes, ter tido a perceção de que as crianças com NEE nem sempre eram incluídas da melhor forma, a inclusão surgiu como um desafio, no sentido em que era necessário repensar estratégias para lidar com situações específicas, num dado momento, sem me sobrepor aos valores defendidos pela equipa de sala.

Outro dos aspetos que considero que foi fundamental para o meu crescimento enquanto profissional passa pelo balanço que, constantemente, teve de ser feito entre aquilo que defendo enquanto futura educadora e aquilo que esperavam de mim, enquanto parte integrante de uma equipa educativa que defende valores e ideias próprias. Desta forma, e tendo em consideração que é fundamental que sejamos sempre aquilo em que acreditamos, é igualmente crucial que exista uma adaptação, dentro do que é legítimo, aos valores e ideias de qualquer instituição na qual se trabalhe, sem se perder, tal como referido, a nossa identidade. Assim, e tal como mencionado, penso que esta será uma ideia que terei de ter sempre em mente enquanto futura educadora de infância e que contribuiu, claramente, para a construção da minha identidade profissional.

À semelhança do que foi referido anteriormente, todos os conhecimentos adquiridos numa componente teórica, em complementaridade com as vivências nas práticas profissionais, contribuíram para solidificar ideias e valores que caracterizam a minha identidade profissional e, portanto, quem quero ser enquanto educadora de infância. Seguem-se, então, as principais ideias que tentei e tentarei, sempre, seguir enquanto futura profissional na área da educação de infância.

Considero que seja fundamental evidenciar que é crucial que se tenha a perceção de que cada criança “é um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8) e, nesse sentido, se tenha a capacidade de adaptar constantemente a sua prática com vista a responder da forma mais adequada possível às necessidades e interesses particulares de cada criança. Tendo tal ideia vigente no meu pensamento, ao longo de todas as práticas profissionais realizadas tentei, antes de mais, conhecer cada criança, de forma mais acentuada, para que, então, fosse possível adaptar a minha prática a cada uma delas. Este conhecimento das crianças, bem como a adaptação que é efetuada a partir do mesmo, permite mostrar um maior respeito por cada criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem positiva.

Outro dos aspetos que considero que me caracteriza, realmente, como futura educadora – e tal como já mencionado acima – passa pela defesa que faço da inclusão de crianças com NEE em grupos com crianças com desenvolvimento típico. Em defesa deste pensamento, um dos aspetos que tive sempre em atenção no desenvolvimento da minha prática – e que considero que será uma mais-valia no futuro – foi o de encontrar estratégias de inclusão das crianças com NEE, de tal modo que estas se sentissem, realmente, incluídas e parte integrante de um grupo, nomeadamente a realização de atividades a pares/em pequenos grupos, de tal modo que estas pudessem interagir de forma mais intensiva com as crianças com desenvolvimento típico e, deste modo, ambas pudessem evoluir, conjuntamente. Estas estratégias, para além de se revelarem bastante pertinentes no momento, permitiram-me, também, repensar novas estratégias a utilizar no futuro perante crianças com NEE.

Para além disso, na prática, e não descurando da importância de realizar um trabalho em grande grupo, apercebi-me que, enquanto profissional na área da educação, privilegio o trabalho em pequenos grupos, apresentando-se este como uma mais-valia tanto para mim, como para as crianças; para mim, porque a organização em pequenos grupos permite que tenha um maior tempo de reflexão, com vista a organizá-los de forma heterogénea, no que respeita ao desenvolvimento das crianças, e, então, possa existir uma aprendizagem cooperativa entre as mesmas: desta forma, é possível dar uma atenção mais individualizada a cada uma das crianças; para as crianças, por outro lado, porque permite que estas desenvolvam uma maior capacidade de partilha, cooperação, entreajuda, bem como melhores relações sociais.

Outro dos princípios que defendo, claramente, enquanto futura educadora de infância em contexto – e tendo a perceção de que tal ideia é a base de uma boa relação adulto/criança – é a do estabelecimento de uma relação de afetuosidade, carinho e segurança com as crianças, de tal modo que estas se sintam confortáveis, acarinhadas, felizes e seguras no contexto no qual estão inseridas. De igual modo, é absolutamente fulcral que sejam estimuladas, tendo em consideração as características específicas de cada criança, relações sociais positivas entre as crianças, para que, mais uma vez, estas se sintam felizes naquele que é o espaço no qual passam grande parte do seu dia.

Voltando à questão da relação com as famílias e com a equipa educativa, gostaria de salientar que este tipo de relação tem, também, uma importância significativa, no sentido em que a mesma irá influenciar todo o trabalho que é realizado em qualquer instituição, particularmente com as crianças, já que “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte” (Tavares, 1992, citado por Abreu, 2012, p. 15). Particularmente no que diz respeito às famílias, torna-se fundamental que, de facto, esta relação seja positiva, para que exista um “à vontade mútuo” para partilhar informações importantes relativas às crianças, bem como para as famílias se sentirem seguras e descansadas em deixar o/a seu/sua filho/a na instituição durante grande parte do dia. De igual modo, e particularmente no que concerne à relação entre a equipa, torna-se crucial que esta seja rica e positiva, de tal modo que possam ser atendidas, de melhor forma, as necessidades e interesses de cada uma das crianças do grupo.

Outro dos princípios que defendo passa por considerar que brincar é fundamental, isto porque “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança e que revela a sua forma holística de aprender” e através da qual esta apreende, realmente, o mundo que a rodeia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10). Para além disso, é através destes momentos de brincadeira que a criança “exprime a sua personalidade e singularidade”, levando, então, a que o/a educador/a lhe possa dar uma resposta mais adequada.

Compreende-se, assim, que as práticas profissionais realizadas tiveram, de facto, uma importância extrema para a construção da minha identidade profissional, tendo-me permitido definir alguns dos princípios que defendi e defenderei enquanto futura educadora de infância.

Para além disso, todo o percurso realizado durante, particularmente, estes dois anos permitiu-me crescer a nível pessoal e profissional; isto é, quando iniciadas cada uma das práticas, muitas vezes mostrei *reserva* e *insegurança* em várias situações, as quais podiam ter decorrido de forma diferente, não mostrando, assim, as minhas capacidades enquanto educadora-estagiária. Tal insegurança, assim, veio-se, naturalmente, a mostrar um entrave na minha prática. A confiança que, no entanto, fui adquirindo ao longo desta última prática profissional permitiu-me agir de forma mais segura, mostrando, realmente, quem sou e as minhas capacidades e constituindo-se, assim, como uma das maiores aprendizagens que fiz ao longo do meu percurso; isto é, fez-me repensar no quão importante é acreditarmos em nós próprios e nas nossas capacidades, não tendo, nunca, “medo de errar” – nem deixar que o medo seja um entrave – no sentido em que os erros são aqueles que nos fazem moldar o nosso comportamento para melhor e, então, crescer a nível pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado este percurso, do qual é resultado o presente relatório, considero crucial evidenciar, antes de mais, o quão gratificante foi, para mim, particularmente, a realização da PPS em contexto de jardim de infância.

Na verdade, a experiência em creche, embora igualmente gratificante e enriquecedora – a qual permitiu que tivesse um primeiro contacto com esta valência e compreendesse aquilo com que me posso debater futuramente – não correu exatamente como expectável, em parte devido à *insegurança* que estava inerente à minha prática, levando, então, a uma atitude igualmente *insegura* da minha parte, a qual quis superar (e superei) no contexto de jardim de infância.

No entanto, e tendo em consideração que a equipa educativa, particularmente a educadora cooperante e a assistente operacional, me transmitiram segurança e confiança desde o primeiro dia da PPS, este estágio acabou por se constituir, efetivamente, como uma grande aprendizagem, fazendo-me crescer a nível pessoal e profissional.

Quer isto dizer, então, que a realização do presente estágio foi, de facto, bastante significativa: tornou-me numa pessoa mais observadora e reflexiva face às evidências observadas no meio no qual estava a ser realizada a PPS, permitindo-me começar a repensar em estratégias a serem utilizadas consoante as características específicas das famílias e crianças; permitiu que consolidasse os princípios que já outrora considerava defender enquanto educadora de infância em contexto; tornou-me numa pessoa mais confiante das minhas capacidades, permitindo-me agir de forma mais segura, sem receio de ser julgada por eventuais erros que pudesse cometer e, ainda, permitiu que continuasse a construir a minha identidade profissional, tendo vigente a ideia de que este é um processo infindável.

Desta forma, assim, faço um balanço bastante positivo da prática profissional realizada. Este balanço deve-se aos fatores anteriormente evidenciados e, ainda, devido ao facto de ter conseguido, de facto, concretizar as intenções que havia estabelecido com as crianças, famílias e equipa educativa.

Para além disso, e porque esse era um dos principais objetivos da minha prática, considero crucial evidenciar que parte do balanço positivo que faço do estágio realizado

se deve ao facto de ter sido possível promover a autonomia das crianças no que diz respeito à resolução de conflitos; isto é – e tal como foi possível observar anteriormente – no início da PPS, as crianças do grupo envolviam-se bastante, naturalmente, em conflitos, não mostrando a capacidade para, durante os mesmos, se abstraírem da sua frustração, arranjando uma estratégia adequada para o resolver. No entanto, ao longo da prática, foi possível verificar uma maior capacidade por parte das crianças para, perante um conflito, pensarem numa estratégia adequada para o resolverem, colocando-a em prática. Assim, e tal como referido, as crianças tornaram-se, de facto, mais autónomas, particularmente no que concerne à resolução de conflitos.

Em suma, chego, então, ao fim deste percurso enquanto estudante com a sensação de “dever cumprido”; isto é, com a percepção de que, realmente, todo o percurso foi benéfico, tendo-me permitido crescer a nível pessoal e profissional. No entanto, e embora muitas tenham sido as aprendizagens adquiridas, terei sempre noção, naturalmente, das minhas fragilidades, as quais terei de me esforçar para ultrapassar para que, conjuntamente com aquelas que são as minhas potencialidades, me possa tornar uma excelente profissional na área da educação de infância.

REFERÊNCIAS

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco). Consultada em <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Barbosa, H. (1985). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Círculo de Leitores: Porto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em investigação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, 125-147.
- Carita, A. (2005). *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Porto: Campo das Letras.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(2), 355-379.
- Dimas, I., Lourenço, P. & Miguez, J. (2005). Conflitos e Desenvolvimento nos Grupos e Equipas de Trabalho – uma abordagem integrada. *Revista Científica Nacional, Psychologica*, 103-119.
- Direção-Geral da Educação (s.d). *Medidas de Promoção do Sucesso Educativo – Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/teip> a 22 de novembro de 2017.
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 325-332.

- Gil, C. A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(1), 84-108.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004), *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Janes, V. A. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico: A resolução de conflitos enquanto aprendizagem social das crianças* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora). Consultada em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/12099/1/Andreia%20-%20A%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20conflitos%20enquanto%20aprendizagem%20social%20das%20crian%C3%A7as.pdf>.
- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade* (pp. 76-102). Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Regio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.108-140). Porto: Porto Editora.
- Martins, F. A. (2012). *Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto de Creche e de Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24706/1/Ana%20Filipa%20Moreira%20Martins.pdf>.

Monteiro, R. (2012). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada). Consultada em

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1535/1/DissertMestradoRenataPaulaSilvaMonteiro2012.pdf>.

Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

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

Pereira, S. & Rosa, M. (2015). A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no Jardim de Infância. In CIED (Ed.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa: CIED.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Santos, R. A. (2014). *O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais* (Dissertação de Mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4095/1/O%20papel%20das%20crian%C3%A7as%20e%20do%20educador%20na%20gest%C3%A3o%20de%20conflitos%20interpessoais.pdf>.

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» - *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torrego, J. (Coord.). (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educacionais. Manual para a Formação de Mediadores*. Lisboa: Edições ASA.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Villas-Boas, A. (2001). *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Ideias Virtuais.
- Whyte, F. W. (2005). Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 22(63), 153-155.
- Zabalza, M (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

Outros documentos:

Projeto Educativo (2016).

ANEXOS

Anexo A. Caracterização das famílias

Tabela2.

Caracterização das famílias

Nome da criança	Agregado Familiar	Encarregados de educação ²	Nacionalidade	Habilitações académicas	Profissão
A	Mãe, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portuguesa	12º ano	Administrativa
		Pai	Portuguesa	9º ano	Auxiliar de Enfermagem
C	Mãe, Pai, 1 Irmã	Mãe*	Portuguesa	10º ano	Trabalhadora de limpeza
		Pai	Portuguesa	Sem informação	Pedreiro
D	Mãe, Pai, 2 irmãos, Avó, Avô	Mãe*	Portuguesa	9º ano	Operadora de posto de abastecimento
		Pai	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
F	Mãe, Mãe, 2 Irmãos.	Mãe*	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
		Mãe	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
GO	Mãe, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portuguesa	12º ano	Empregada de escritório
		Pai	Portuguesa	9º ano	Serígrafo
G	Mãe, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portuguesa	Doutoramento	Agente da PSP
		Pai	Portuguesa	12º ano	Vigilante
I	Mãe, Pai	Mãe*	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
		Pai	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
JN	Mãe, Pai, 1 Irmã	Mãe*	Guineense	8º ano	Cozinheira
		Pai	Guineense	11º ano	Montador de máquinas mecânicas
J	Mãe, Pai,	Mãe*	Portuguesa	Sem informação	Sem informação

² É assinalado com um * o encarregado de educação da criança em questão.

	1 Irmão	Pai	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
JC	Mãe, Pai, 2 Irmãos, Tio, Tia, 2 Primos	Mãe	Guineense	Sem informação	Sem informação
		Pai*	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
M	Mãe, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portuguesa	7º ano	Empregada doméstica
		Pai	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
ML	Mãe, Pai, 1 Irmã	Mãe*	Portuguesa	11º ano	Vendedora de loja
		Pai	Portuguesa	9º ano	Diretor e gerente de restauração
MN	Mãe, Pai, 1 Irmã	Mãe*	Portuguesa	Licenciatura	Sem informação
		Pai	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
RC	Avó, Namorado da avó, 2 Tias	Avó paterna*	Portuguesa	4º ano	Empregada de limpeza
		Pai	Portuguesa	4º ano	Pintor (Desempregado)
RS	Pai e Irmã/Mãe e Irmã	Mãe*	Portuguesa	Licenciada	(Desempregada)
		Pai	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
RO	Mãe, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portuguesa	Licenciada	Vendedora de loja
		Pai	Portuguesa	Sem informação	Condutor da UBER
RR	Mãe, Pai, 1 Irmão	Mãe	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
		Pai*	Portuguesa	9º ano	Outro profissional da saúde
R	Mãe, Pai,	Mãe*	Portuguesa	Sem informação	Sem informação

	1 Irmão	Pai	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
SO	Mãe, Pai	Mãe	Brasileira	Sem informação	Sem informação
		Pai*	Brasileira	12º ano	Segurança
S	Mãe, Pai, 1 Irmã	Mãe*	Guineense	6º ano	Empregada de limpeza (Desempregada)
		Pai	Guineense	Sem informação	Sem informação

Nota. Retirado dos processos individuais das crianças (2017)

Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante relativamente ao grupo de crianças



Objetivo da entrevista: A presente entrevista tem como principal objetivo conhecer e compreender a sua opinião da educadora relativamente às principais fragilidades e potencialidades do grupo.

Bloco I – Perspetiva da educadora relativamente às características do grupo.

1. Quais consideram ser as principais potencialidades do grupo?

O grupo tem uma boa capacidade de aprendizagem. Gostam de coisas novas e envolvem-se com facilidade nas atividades propostas. Participam ativamente em conversas de grande grupo e mantém uma boa relação entre os pares e os adultos da sala de atividades.

2. Quais consideram ser as principais fragilidades e/ou dificuldades do grupo?

A maioria do grupo, 13 crianças, vieram juntos do ano anterior e no início foi um pouco difícil gerir os conflitos que eram muitos, sendo que neste momento se nota uma boa evolução.

3. Tem mais algo a acrescentar que seja relevante relativamente ao grupo da crianças da sala F que permita caracterizá-lo?

A sala tem duas crianças com necessidades especiais, uma com um atraso global de desenvolvimento e outra com espectro do autismo. Estas crianças estão bem integradas e são bem aceites pelo resto do grupo que tem mostrado muita

compreensão e interajuda, não só com estas crianças mas também com todo o grupo.

Muito obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

Flávia Mota

janeiro de 2018

Anexo C. Caracterização do grupo de crianças

Tabela3.

Caracterização do grupo de crianças

Nome da criança	Sexo	Idade	Frequência anterior
A	Masculino	5	Instituição A
C	Feminino	5	Instituição A
D	Masculino	5	Instituição A
F	Masculino	6	Instituição A
GO	Masculino	6	Instituição A
G	Feminino	5	Instituição A
I	Masculino	4	1º ano na instituição A – frequentou creche
JN	Feminino	5	Instituição A
J	Masculino	6	1º ano na instituição A – não frequentou ama nem creche
JC	Feminino	7	Instituição A
M	Masculino	5	1º ano na instituição A – não frequentou ama nem creche
ML	Feminino	5	Instituição A
MN	Feminino	5	Instituição A
RC	Masculino	5	Instituição A
RS	Masculino	5	Instituição A
RO	Masculino	5	1º ano na instituição A –

			frequentou outra escola
RR	Masculino	5	1º ano na instituição A – frequentou ama
R	Masculino	5	Instituição A
SO	Feminino	5	Instituição A
S	Feminino	5	1º ano na instituição A – não frequentou ama nem creche

Nota. Retirado dos processos individuais das crianças

Anexo D. Adaptação da tabela qualitativa utilizada pela educadora na avaliação das crianças

Tabela4.

Adaptação da tabela qualitativa utilizada pela educadora na avaliação das crianças

COMPONENTES	DESCRIPTORES
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	
Construção da identidade e da autoestima	Manifesta os seus gostos e preferências;
	Mantém e justifica as suas opiniões;
	Expressa e reconhece sentimentos e emoções;
	Sabe gerir frustrações e insucessos.
Independência e autonomia	Revela interesse e confiança em experimentar atividades novas;
	Conhece os materiais disponíveis, usa e arruma quando já não precisa;
	Realiza com autonomias as tarefas inerentes à sua vida diária;
	Escolhe o que quer fazer sem a ajuda do adulto;
	Diversifica as atividades ao longo do dia;
	Conhece e segue as rotinas, respeitando a sua sucessão;
Consciência de si como aprendiz	Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, contribuindo para o funcionamento e aprendizagem;
	Explica e partilha o que descobriu e aprendeu;
	Faz uma avaliação crítica das suas ações, comportamentos e trabalhos, bem como dos pares;

	Resolve problemas, aplicando novos conhecimentos.
Convivência democrática	Cumpre e aceita as regras da sala e do grupo;
	Brinca em cooperação com outras crianças, sem supervisão do adulto;
	Participa nas conversas em contexto, esperando pela sua vez;
	Sabe trabalhar em grupo: distribuir tarefas, ouvir, ceder...
CONHECIMENTO DO MUNDO	
Introdução à metodologia científica	Demonstra curiosidade e interesse por aquilo que a rodeia;
	Formula hipóteses para dar resposta a questões colocadas;
	Partilha com os outros os conhecimentos, e conclusões a que chega.
Utilização das tecnologias	Reconhece as funcionalidades dos recursos tecnológicos existentes no seu meio.
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	
Comunicação oral	Usa novo vocabulário;
	Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo;
Identificação de convenções de escrita	Identifica letras, conseguindo reproduzi-las e sabe o nome de algumas delas.
MATEMÁTICA	
Números e operações	Organiza conjuntos, associando a

	quantidade ao número;
	Faz contagens de forma crescente.
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
Artes Visuais	Realiza representações através do desenho (figura humana...).
Educação Física	Manipula objetos (bolas, arcos...) com precisão e coordenação.

Nota. Adaptação da tabela qualitativa utilizada pela educadora cooperante

Anexo E. Evidências da facilidade de expressão por parte do grupo de crianças

Nota de campo nº 4 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: S., RF. e ML. Nº de crianças presentes: 17		Data: 25 de setembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Depois de a educadora ler a história “O que gosto mais em mim”, sugeriu às crianças que, à vez, dissessem uma coisa que gostassem nelas próprias. O RF disse “jogar futebol”. A educadora referiu que isso era uma coisa que ele gostava de fazer e que o que ela pretendia era que as crianças dissessem uma coisa que gostassem no corpo delas – “eu, por exemplo, gosto do meu cabelo branco e cinzento e gosto de usar óculos”. Depois disso, a S disse “eu gosto do meu cabelo” e a ML disse “eu gosto da cor do meu cabelo”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 17		Data: 9 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Depois de a educadora ler o livro “O Monstro das Cores”, escreveu numa cartolina, em grande, “Eu fico contente ...” e pediu às crianças que dissessem, à vez, coisas que os deixassem felizes. Assim, foi possível ouvir respostas como “quando me dão	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

beijinhos”, “quando me dão flores”, “quando me dão abraços”, “quando o pai volta”, “quando vou com a mãe, o pai e o mano à praia”, “quando ando de avião”, “quando me dão brinquedos”, “quando tenho ténis novos”...	
--	--

Nota de campo nº 4 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 17		Data: 9 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: No final do dia, a educadora juntou o grupo no tapete e foi buscar os frascos das emoções e as tiras de papel coloridas associadas às emoções. Depois, pediu que cada criança, na sua vez, escolhesse uma tira e explicasse o porquê de ter escolhido a mesma. Houve respostas como “Estou triste porque os amigos da sala tentaram morder-me e o avô tentou cortar o cabelo” (RC), “Estou alegre porque brinquei com os amigos” (R), “Estou calma” (S), “Estou com raiva porque a mãe bateu-me”, “Estou com raiva porque a mana se zangou comigo”... No final, contou-se o número de tiras de cada frasco e obteve-se os seguintes resultados: 5 tiras no frasco da raiva, 3 tiras no da tristeza, 5 tiras no da alegria e 4 no da calma.	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

Anexo F. Evidências da evolução do grupo na manifestação e justificação das suas ideias e opiniões

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 19 Data: 11 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a tarde foi realizada com as crianças a primeira reunião semanal relativa à resolução de conflitos, associada ao mapa dos conflitos introduzido na sala, dia 4. Assim, introduzi a conversa: “Então, como na quinta-feira eu não pude ficar cá à tarde, hoje vamos fazer a nossa primeira reunião semanal porque na semana passada houve muitos conflitos aqui na sala!”. O A levantou-se e disse: “Eu sei Flávia, eu e o F tivemos um problema”. “Pois foi, e lembras-te de como foi?”, perguntei. “Foi por causa de um pião”, disse a MN. “Porque queríamos os dois o pião, Flávia”, disse o F. “E então? O que é que aconteceu?”, perguntei. “Começámos a bater um ao outro”, disse o A. “Pois foi! Então deixa-me lá ver se foi assim... Oiçam lá meninos.... O A estava a brincar com um pião, mas o F também queria muito brincar com o pião e então tirou-lho e o A ficou um bocadinho chateado e bateu ao A e depois o F bateu ao A”, disse eu. “E então, o que é que eles podiam ter	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

feito em vez de se terem batido um ao outro?”, perguntei. A MN pôs o dedo no ar “Podiam ter pedido ajuda a ti ou à D”. “Boa amor! Mas, então, se a D, eu e a C não estivéssemos na sala? Como é que eles podiam resolver o problema?”, continuei. “Eles podiam conversar”, disse a S. “Podíamos partilhar”, disse o A. “Isso mesmo! Podiam partilhar, conversar...”. “Ou então podiam pedir desculpas e dar beijinhos”, disse a JC. “Sim, podiam, mas olha... só é preciso pedir desculpa se chegarmos a fazer alguma coisa mal e se eles tivessem partilhado ou conversado, não se tinham batido um ao outro e não era preciso pedir desculpa! Mas muito bem... e mais?”. As crianças voltaram a repetir as estratégias já referidas. O RS pôs o dedo no ar. “Diz Rafael”, disse eu. “O A podia ter dito: olha, eu vou brincar agora e depois dou-te”, disse o RS. “Boa! Então agora já sabem que quando dois meninos quiserem o mesmo brinquedo podemos partilhar, conversar ou esperar pela nossa vez!”, disse eu.

“Olhem, e também houve um problema entre a S e a J. A S não queria que a J se sentasse ao pé dela e bateu à J. O que é que elas podiam ter feito?”, perguntei. “A J podia sentar-se na ponta do tapete”, disse o RS. “Ou então a S podia dizer: J, agora não me apetece sentar ao pé de ti”, disse a MN. “Boa! Isso são boas soluções. Podiam ter conversado. Assim

tinha sido mais fácil”, disse eu. “Então agora já sabemos várias estratégias que podemos utilizar quando houver problemas aqui na sala”, acrescentei. As crianças acenaram e disseram que sim, a gritar. De seguida, as crianças foram brincar.	
--	--

Anexo G. Evidências da dificuldade do grupo em gerir as suas frustrações

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: C e S Nº de crianças presentes: 19		Data: 8 de novembro Nº de adultos presentes: 3 Local: Corredor
Descrição da situação: A S, ao ir para o refeitório, começou a puxar a C para lhe dar a mão, enquanto dizia “C, dá-me a mão!”. A C não respondeu e afastou a mão da S. A S olhou para a C e disse “C, já não sou mais tua amiga!”. A C começou a chorar compulsivamente, chamando-me “Flávia, a S não é minha amiga!”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: JN Nº de crianças presentes: 18		Data: 10 de janeiro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Enquanto estava a fazer um desenho proposto pela educadora, a JN perguntou-me “Flávia, podes-me ajudar a fazer um casaco?”, enquanto me dava a caneta que tinha na mão. “Posso amor, claro. Mas não vou fazer por ti. Vou desenhar aqui noutra folha e tu tentas desenhar. Tu consegues desenhar, eu sei! Tu fazes desenhos tão tão lindos!”, disse eu, enquanto me sentava e desenhava noutra folha um casaco. “Mas	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

Flávia, eu não consigo”, disse a JN, a choramingar. “Amor, mas olha... se eu fizer por ti, aí é que não consegues mesmo! Tens de tentar... Não posso fazer por ti!”, disse eu. “Mas eu não consigo, Flávia”, disse ela, enquanto empurrava a sua folha para a minha frente. “JN, não vou fazer por ti. Posso-te ajudar, mas sem desenhar por ti. Eu vou desenhar nesta folha e tu vais imitando, então, pode ser? Eu sei que consegues”, disse eu. Ela puxou a folha para si e começou a imitar os movimentos que eu ia fazendo com a caneta, desenhando o dito casaco na sua folha. A determinado momento, a caneta escorregou-lhe da mão e riscou um bocadinho da folha. “Olha, Flávia. Não está igual. Eu não consigo, eu não consigo”, disse ela, a chorar. “Não consegues? Já desenhaste quase tudo amor. Olha, está muito mais giro do que o meu. A Flávia é que não sabe desenhar”, disse eu, a rir-me. “Mas eu não consigo. Não está igual ao teu”, continuou ela, enquanto chorava. “Mas não é por não estar igual ao meu que é menos especial! Está lindo, porque foste tu a fazer. E conseguiste! Vês? Estavas a dizer que não conseguias!”, disse eu. “Vá, só faltam os botões”, disse eu, desenhando 3 botões na sua folha. “Desenha lá mais botões”, continuei. A JN pegou na caneta, desenhando mais botões, pintou o casaco e depois olhou para mim e disse: “Olha, afinal eu consegui, Flávia”, enquanto sorria.

Anexo H. Evidências do entusiasmo do grupo ao partilhar as suas aprendizagens e descobertas

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 19 Data: 4 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a avaliação do projeto em grande grupo, e sempre que eram colocadas perguntas relativamente aos conhecimentos que as crianças tinham adquirido ao longo do mesmo, verificou-se um grande entusiasmo por parte das crianças, começando algumas delas a levantarem-se, correndo na minha direção, para me darem as respostas. Para além disso, as crianças, sempre que lhes eram colocadas questões, começavam a falar ao mesmo tempo. Durante esta conversa, foi possível verificar que as crianças, ao longo do projeto, adquiriram conhecimentos como: “vestem-se igual a nós” (MN), “dançam samba” (RS), “comem brigadeiros” (F), “arroz e feijão” (D), “feijoada” (RC), “carne grelhada” (MN) “e não gostam de sopa” (J), “vivem lá cobras (...) jacaré (...) macaco de cara branca e preta (...) ariranha (...) arara” (MN, D, JC, MN, C, JC), “tocam atabaque (...) repinique (...) reco-reco (...) e maraca” (A, JC, S e RS); “falam português do Brasil” (ML); “É na América do Sul” (MN), entre outros.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Anexo I. Evidências da autonomia das crianças na rotina diária

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 12 de dezembro
Nome das crianças: ML	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 18	Local: Refeitório
Descrição da situação: Hoje, durante o almoço, a ML, depois de comer a sopa toda, chamou-me e entregou-me a tijela da mesma. Olhei para ela e perguntei: “Comeste a sopa toda?”. Ela sorriu e disse, baixinho, que sim. “Boa! E agora, vamos tentar comer o prato principal todo? Hoje é massinha com feijão!”, acrescentei. Ela olhou para mim, encolheu a cabeça e, envergonhada, ao mesmo tempo que mostrava alguma reticência, sorriu e acenou que sim com a cabeça. Coloquei o prato à frente da ML. Passados alguns minutos, olhei para ela e esta estava a comer.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Anexo J. Evidências das interações positivas estabelecidas entre crianças durante o trabalho em pequenos grupos

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: M e MN Nº de crianças presentes: 19		Data: 4 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Enquanto realizava a avaliação do projeto com cada uma das crianças, individualmente, foi possível destacar que, quando lhes era perguntado qual o motivo que as tinha feito gostar mais de uma atividade, eram dadas respostas como: “Porque estive a pintar com a ajuda dos meus amigos” (MN) e “Porque eu não conseguia fazer sozinho e assim tive a ajuda da G” (M).	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

Anexo K. Evidências de comportamentos de interajuda manifestados pelas crianças do grupo

Nota de campo nº 5 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: A e RR Nº de crianças presentes: 16		Data: 23 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Ginásio
Descrição da situação: Depois de as crianças entrarem no ginásio e de a educadora distribuir as sapatilhas pelas crianças, o D calçou as suas sapatilhas e, posteriormente, vendo que o RR estava com dificuldade em fazê-lo, sentou-se no chão e começou a ajudar o RR a calçar as mesmas.		Área curricular: Formação Pessoal e Social

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: I, G e J Nº de crianças presentes: 18		Data: 25 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Recebemos, durante o dia de hoje, uma criança nova na sala: o I, que tem 3 anos. Mais uma vez, à semelhança do dia de ontem, eu e a educadora apresentámos a nova criança ao resto do grupo, explicando ao mesmo que este tinha de ajudar o I dado que este era novo na sala e que, por esse motivo, não conhecia as crianças, as áreas, os brinquedos e as regras da sala. Explicámos, ainda, às crianças que era muito importante integrar esta criança na sala e no grupo para esta se sentir bem. Ao longo do dia, assim, foi possível observar que várias crianças – principalmente o J e a G – andaram bastante apegadas ao I, dando-lhe a mão, pegando-o ao colo, ajudando-o à hora do almoço e fazendo jogos com ele, dentro e fora da sala.	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

Anexo L. Evidências das dificuldades do grupo na resolução de conflitos

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: JC e S. Nº de crianças presentes: 17 Data: 10 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: A JC e a S estavam a brincar juntas na casinha. Entretanto, a S gritou “Oh Flávia, a JC bateu-me”. Sentei-me num banco da casinha e pedi às duas crianças que se aproximassem. As crianças aproximaram-se e cada uma delas se encostou a uma das minhas pernas. Olhei para a JC e perguntei, calmamente “Porque é que bateste à S?”. Ela baixou a cabeça e não me respondeu. “Diz-me lá amor. O que se passou? Porque é que lhe bateste?”. Ela olhou para mim, mas não me respondeu. “Porque ela queria a minha boneca”, disse a S. “Ah, foi por isso, JC?”, perguntei. Ela olhou para mim e disse, baixinho “sim”. “Não é preciso estares assim, JC. Não estou a ralhar contigo. Só queria saber o que se tinha passado”, disse eu. Ela sorriu. “Temos de partilhar os brinquedos. Ou então esperamos que um amigo acabe de brincar e depois brincamos nós, boa?”, continuei. Elas responderam as duas que sim. A S. foi acabar de arrumar a casinha. A JC deu-me um beijinho e foi ajudar a S.	Área curricular: Formação Pessoal e Social

Anexo M. Evidências na evolução das crianças no que respeita à resolução de conflitos

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 19 Data: 5 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a manhã, enquanto a educadora e a auxiliar preparavam alguns materiais para a realização de uma atividade, reuni-me com as crianças no tapete, explicando-lhes que ia ser introduzido um novo material na sala: o “mapa” dos conflitos. Expliquei-lhes, assim, que como tenho observado que o grupo resolve maioritariamente os seus conflitos através de agressão, ia começar a apontar os conflitos ocorridos durante o dia nesse mesmo mapa para que, no final da semana, pudéssemos discutir novas estratégias para resolver os conflitos que as crianças não conseguiram resolver, de forma autónoma. Durante esta conversa, perguntei, então, às crianças que formas podíamos utilizar para resolver os conflitos, para além da agressão, que as crianças utilizam, na maior parte das vezes. Assim, as crianças responderam: “Partilhar” (MN), “Podemos falar” (MN), “E pedir desculpa” (F), “Podemos pedir desculpa e dar abraços e beijinhos” (RS), “E falar com a D, com a C e contigo” (R), “Sim, podemos ir	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

pedir ajuda” (ML). Durante esta conversa, enfatizei, ainda, outras estratégias para que as crianças se comesçassem a familiarizar com as mesmas: “ou podemos esperar que um menino acabe de brincar com um brinquedo e depois brincamos nós, não é?”. As crianças concordarem, referindo “É uma boa ideia” (S).	
--	--

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: R e S Nº de crianças presentes: 19 Data: 6 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: A ML e a S estavam a brincar juntas na área da loja – onde só podem brincar 2 crianças de cada vez. O R aproximou-se dessa mesma área e começou também ele a brincar na mesma, pegando em vários alimentos, fingindo que estava a comê-los. A S olhou para ele e disse: “Só podem estar aqui 2 meninos. Eu e a ML chegámos primeiro, sai!”, enquanto o empurrava para trás. Aproximei-me das crianças e perguntei: “S, porque é que empurraste o R?”. A S olhou para mim e disse: “Porque só podem estar aqui a brincar 2 meninos e eu e a ML já estávamos aqui”. “Mas tipo Flávia, posso dizer-te uma coisa?”, perguntou o R. “Podes, claro!”, disse eu. “É que tipo, a S e a ML já estão aqui há muito tempo”, disse o R. “Eu vou brincar para outro local”, disse a S, enquanto puxava a ML.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

“Isso é uma boa ideia amor. E quando o R sair daqui, podem voltar. Podem ir trocando uns com os outros”, disse eu. “Anda ML, vamos para a casinha”, disse ela. O R continuou a brincar na área da loja.	
--	--

Anexo N. Evidências da dificuldade do grupo para esperar pela sua vez em conversas de grupo

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 18		Data: 9 de novembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Durante a tarde, enquanto as crianças estavam sentadas no tapete, expliquei às crianças que todos os países têm uma bandeira. Depois, perguntei às mesmas: “Alguém sabe quais são as cores da nossa bandeira?”. Houve várias crianças que se levantaram e começaram a gritar, todas ao mesmo tempo: “Eu sei, eu sei”, “Flávia, posso dizer?”, “Verde”, “Amarelo”, “Vermelho”. “Assim não consigo perceber o que estão a dizer. Tem de ser um de cada vez”, disse eu. “Diz lá, JC”, continuei. “É verde e vermelha”, disse ela. “Também tem um pouco de amarelo”, disse a S. “Boa, é isso mesmo. E agora, como estamos a fazer um projeto sobre...”, continuei. “BRASIL”, gritaram várias crianças. “Sim, sobre o Brasil. Muito bem. Eu trouxe aqui umas imagens da bandeira do Brasil. Querem ver?”, perguntei. “Sim, Flávia!”, disseram as crianças. Quando mostrei a bandeira, ouvi várias crianças a dizerem “ahh”, espantadas. A S pôs o dedo do ar e disse “Tem azul, verde e amarelo”. “Então, e esta	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

bandeira, que cores tem?”, perguntei. “Muito bem, S. Diz lá outra vez”. “Azul, verde, amarelo e um pouco de branco”, disse a S. O JC disse “Flávia, podíamos fazer uma bandeira para a sala!”. “Que boa ideia, R! O que é que acham da ideia do R?”, perguntei. As crianças gritaram “Sim!”.	
---	--

Anexo O. Evidências da apreensão de novo vocabulário por parte do grupo de crianças

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 17		Data: 7 de dezembro Nº de adultos presentes: 3 Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Durante a manhã, depois de ter reunido todas as crianças junto à parede na qual estão afixadas todas as teias e trabalhos associados ao projeto sobre o Brasil, foram sendo feitas várias perguntas às mesmas, no sentido de ser feita a divulgação do mesmo à professora que estava a orientar o meu projeto. Assim, foi possível verificar que as mesmas descobriram várias coisas, tais como: “O Brasil é longe”, “Fica na América do Sul”, “Tem lá ariranha, araras, jacarés, a borboleta cruzada”, “Comem feijão e brigadeiros”, “Eles falam português do Brasil”, “Dançam samba”, “Tocam no atabaque, no repinique”, entre outros.	Área curricular: Conhecimento do Mundo.	

Anexo P. Evidências das dificuldades de algumas crianças a escrevem o seu nome

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: M. Nº de crianças presentes: 17 Data: 27 de setembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois de fazerem um desenho, a educadora pediu que as crianças escrevessem o seu nome na folha. Algumas crianças fizeram-no com facilidade. O M. pediu-me ajuda. Fui buscar um cartão com o nome dele e desafiei-o a tentar copiar. O M., demonstrando dificuldades em fazer no nome, desenhava, apenas, círculos. Apaguei e fui escrevendo letra a letra, no papel, enquanto lhe dizia para ele tentar copiar para o seu desenho. Ele continuou a demonstrar alguma dificuldade. Desenhei, novamente, noutra folha, letra a letra, enquanto lhe dizia: “faz assim... agora um tracinho para cima; agora uma pintinha” e, ainda assim, a criança demonstrava muita dificuldade em fazê-lo. Por fim, na folha onde este tinha realizado o desenho, escrevi o seu nome a tracejado e pedi para ele passar por cima. O M. conseguiu escrever, assim, 2 letras. Depois disso, segurei na mão dele e ajudei-o a escrever as restantes.	Área curricular: Abordagem à Linguagem Oral e Escrita.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota		Data: 8 de janeiro	
Nome das crianças: S.		Nº de adultos presentes: 2	
Nº de crianças presentes: 17		Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Depois da realização de um trabalho alusivo ao Inverno, pedi à S que fosse buscar o cartão com o seu nome para que, então, pudéssemos escrever o seu nome no trabalho. Depois de a criança ter ido buscar o seu cartão, então, pedi para ela pegar no lápis e, segurando, também, na mão dela, disse-lhe: “Vá, vamos passar por cima da cobrinha”, enquanto a ajudava a passar o lápis por cima do S para que esta pudesse “sentir” a sua forma. A criança riu-se “é a cobrinha”. Depois de o ter feito 3 ou 4 vezes, tirei a minha mão de cima da dela e disse: “Vá, desenha lá na tua folha a cobrinha”. A S. escreveu, assim, a primeira letra. “Vá, agora vamos passar por cima do caracol”, disse eu. “É o caracol, Flávia”, disse ela, a rir-se. “Agora põe lá o caracol ao pé da cobrinha”, disse-lhe eu. A S desenhou a letra “e”. O procedimento foi repetido para todas as letras, sendo atribuído o nome de um animal a cada uma das letras. A criança, assim, escreveu sozinha, pela primeira vez, o seu nome. No final, ela disse: “Eu consegui”, começando a sorrir e esticando-me a mão para eu lhe dar “mais cinco”.		Área curricular: Linguagem Oral e Escrita.	

Anexo Q. Evidências da evolução das crianças na escrita

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: M Nº de crianças presentes: 14		Data: 17 de outubro Nº de adultos presentes: 3 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Hoje o Martim escreveu o seu nome, sozinho, pela primeira vez. Depois, veio ter comigo e disse “Olha Flávia”. Olhei para ele e disse: “Foste tu que escreveste sozinho, M?”, perguntei-lhe. Ele acenou que sim, a sorrir. “Que bom! Foi a primeira vez que escreveste sozinho. Que lindo! Vês como consegues?”. Ele sorriu e disse “Vou mostrar à D”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Escrita.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: S. Nº de crianças presentes: 17		Data: 8 de janeiro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Depois da realização de um trabalho alusivo ao Inverno, pedi à S que fosse buscar o cartão com o seu nome para que, então, pudéssemos escrever o seu nome no trabalho. Depois de a criança ter ido buscar o seu cartão, então, pedi para ela pegar no lápis e, segurando, também, na mão dela, disse-lhe: “Vá, vamos passar por cima da cobrinha”, enquanto a ajudava a passar o lápis por cima do S para que esta pudesse “sentir” a sua	Área curricular: Linguagem Oral e Escrita.	

forma. A criança riu-se “é a cobrinha”. Depois de o ter feito 3 ou 4 vezes, tirei a minha mão de cima da dela e disse: “Vá, desenha lá na tua folha a cobrinha”. A S. escreveu, assim, a primeira letra. “Vá, agora vamos passar por cima do caracol”, disse eu. “É o caracol, Flávia”, disse ela, a rir-se. “Agora põe lá o caracol ao pé da cobrinha”, disse-lhe eu. A S desenhou a letra “e”. O procedimento foi repetido para todas as letras, sendo atribuído o nome de um animal a cada uma das letras. A criança, assim, escreveu sozinha, pela primeira vez, o seu nome. No final, ela disse: “Eu consegui”, começando a sorrir e esticando-me a mão para eu lhe dar “mais cinco”.	
---	--

Anexo R. Evidências da facilidade do grupo em realizar conjuntos

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 14 Data: 18 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois de cantada a canção do “Bom dia” e de ter sido lida uma história, a educadora disse às crianças que iam continuar a jogar o jogo que tinham realizado no dia anterior. Como eu não tinha estado na sala no dia anterior, à tarde, a educadora pediu às crianças que me explicassem o jogo. “É fazer conjuntos, Flávia”, disse o RS. Então, a educadora pediu às crianças que se levantassem e começou a dar algumas instruções: “Os meninos que estão de ténis para ali e os que não estão para aqui”, enquanto apontava para locais específicos; “os meninos aqui e as meninas ali”; “os meninos com ténis azuis aqui”, “as meninas com tranças no cabelo ali”... À medida que os grupos eram formados, a educadora fazia perguntas como “qual é o grupo que tem mais meninos?”, “há grupos com o mesmo número de meninos? Quais?”, “qual é o grupo mais pequeno? Porquê?”...	Área curricular: Matemática

Anexo S. Evidências da evolução das crianças nas artes visuais

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 16 de novembro
Nome das crianças: I	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 16	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A educadora pediu às crianças que fizessem um desenho sobre a história “O botão invisível”. O I desenhou, assim, pela primeira vez, na sala, a figura humana. “Foste tu que desenhaste sozinho, I?”, perguntei. Ele olhou para mim e acenou com a cabeça que sim. “Que lindo, I! Desenhaste sozinho! Muito bem!”, disse eu.	Área curricular: Formação Pessoal e Social; Artes.

Anexo T. Evidências da dificuldade do grupo na manipulação de objetos numa sessão de educação física

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 16		Data: 23 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Ginásio
Descrição da situação: Depois de a educadora agrupar as crianças a pares e de dar um arco pequeno a cada uma delas, pediu-lhes que fossem atirando, pelo ar, o arco uma para a outra. As crianças, na sua maioria, ao atirarem o arco: ou atiravam muito para cima (e não para a frente), ou atiravam para a frente com muita força e o arco passava por cima do colega, ou atiravam o arco muito devagarinho e este não chegava ao colega. Chegando ao colega, a maioria das crianças tinha facilidade em apanhá-lo.	Área curricular: Educação Física	

Anexo U. Exemplo de uma tentativa de me aproximar das crianças num momento de brincadeira

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: RU. E RO. Nº de crianças presentes: 17 Data: 29 de setembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: O RU e o RO estavam no tapete a brincar com legos – estavam a fazer várias construções (aviões, pistolas, bonecos...). Aproximei-me deles, sentei-me e perguntei: “Estão a brincar ao quê? Posso brincar convosco?”. Responderam-me os dois que sim. Depois, o RU disse: “Estamos a fazer pistolas” e puxou a caixa dos legos para ao pé de mim. “Também queres?”, perguntou-me o RU. Acenei que sim e comecei a fazer construções, também.	Área curricular: Formação Pessoal e Social

Anexo V. Exemplo de uma situação na qual confortei uma criança do grupo

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: MN. e S. Nº de crianças presentes: 17		Data: 26 de setembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A MN. foi para a área da garagem, sentou-se no chão e começou a chorar. Dirigi-me a ela e perguntei-lhe o que se passava, tendo ela respondido “A S. não quer brincar comigo”. Olhei para ela e disse: “Mas olha, a S. agora está a brincar um bocadinho com a ML na loja... e a loja só dá para duas pessoas, mas quando ela acabar, podes ir brincar com ela. Pode ser?” – ela sorriu. Quando acabei de falar com a ML, a S. aproximou-se e disse: “MN, eu não posso brincar só contigo. Também posso brincar com outras meninas! Não é só contigo.”. Depois disso, a S. perguntou à MN se queria ir brincar com ela. A MN. levantou-se e foram brincar juntas.	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

Anexo X. Exemplo de um momento no qual uma criança me procurou para brincar com ela

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: G. Nº de crianças presentes: 17		Data: 29 de setembro Nº de adultos presentes: 1 Local: Recreio
Descrição da situação: Na hora do recreio, a G. veio ter comigo e perguntou “Flávia, queres brincar comigo?”. Respondi-lhe “Claro que sim. Queres brincar ao quê?”. “Às escondidas”, respondeu ela.	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

Anexo Z. Exemplo da diferenciação pedagógica realizada entre crianças

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: MN. Nº de crianças presentes: 16		Data: 11 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A MN veio sentar-se ao pé de mim a fazer um desenho. Desenhou duas bonecas e depois perguntou-me: “Flávia, ajudas-me a desenhar a camisola desta boneca?”. Olhei para ela, comecei a rir-me e, em tom de brincadeira, disse: “Não. Já te ajudei a desenhar a outra e combinámos que agora desenhavas tu. Tenta lá desenhar. Eu fico ao pé de ti”. Ela começou a desenhar a camisola e quando chegou ao fim disse “Já está Flávia. Consegui”. “Eu já sabia que ias conseguir. Os teus desenhos são lindos”, respondi-lhe. Ela sorriu e continuou a pintar, enquanto dizia “obrigada”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social; Artes Visuais.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: JN Nº de crianças presentes: 18		Data: 10 de janeiro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Enquanto estava a fazer um desenho proposto pela educadora, a JN perguntou-me “Flávia, podes-me ajudar a fazer um casaco?”, enquanto me dava a caneta que tinha na mão. “Posso amor, claro. Mas não	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

vou fazer por ti. Vou desenhar aqui noutra folha e tu tentas desenhar. Tu consegues desenhar, eu sei! Tu fazes desenhos tão tão lindos!”, disse eu, enquanto me sentava e desenhava noutra folha um casaco. “Mas Flávia, eu não consigo”, disse a JN, a choramingar. “Amor, mas olha... se eu fizer por ti, aí é que não consegues mesmo! Tens de tentar... Não posso fazer por ti! Eu vou desenhar nesta folha e tu vais imitando, então, pode ser? Eu sei que consegues”, disse eu. Ela puxou a folha para si e começou a imitar os movimentos que eu ia fazendo com a caneta, desenhando o dito casaco na sua folha. A determinado momento, a caneta escorregou-lhe da mão e riscou um bocadinho da folha. “Olha, Flávia. Não está igual. Eu não consigo, eu não consigo”, disse ela, a chorar. “Mas olha, conseguiste! Vês? Estavas a dizer que não conseguias! Está tão lindo”, disse eu. “Vá, só faltam os botões”, disse eu, desenhando 3 botões na sua folha. “Desenha lá mais botões”, continuei. A JN pegou na caneta, desenhou mais botões, pintou o casaco e depois olhou para mim e disse: “Olha, afinal eu consegui, Flávia”, enquanto sorria.

Anexo AA. Exemplo da promoção da autonomia das crianças

Nota de campo nº 3	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 25 de setembro
Nome das crianças: GO.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Refeitório
Descrição da situação: À hora do almoço, o GO. chamou-me. Fui ter com ele e ele disse-me “Flávia, não consigo cortar o hambúrguer”. Pedi-lhe para pegar nos seus talheres e, com as minhas mãos por cima das dele, ajudei-o a executar o movimento que permite cortar os alimentos em pedaços. Depois de o ajudar a cortar 2 bocados, retirei as minhas mãos de cima das dele e disse-lhe: “Vá, agora tenta tu sozinho”. Ele segurou, novamente, nos talheres e conseguiu cortar sozinho. Disse-lhe “Boa! Vês como consegues fazer sozinho?”	Área curricular: -----

Anexo AB. Exemplo da promoção da interajuda entre crianças

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 3 de outubro
Nome das crianças: S. e RS.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A educadora distribuiu alguns desenhos pelas crianças – desenhos com a figura de uma menina, para as meninas e desenhos com a figura de uma menina, para os meninos – e pediu mesmas para que estas os pintassem. A S., passados alguns minutos, chamou-me e disse “Não consigo. Ajuda!”. Olhei para ela e disse: “Eu sei que consegues. Já pintaste um bocadinho! Continua! Está tão bonito!”. Ela voltou a dizer “Não consigo!”. Olhei para o RS que estava ao lado da S. e disse: “RS, a S. diz que não consegue pintar sozinha. Podias ajudá-la?”. O RS disse “Sim. Tens de segurar assim e depois fazes assim, olha”, enquanto segurava no lápis e, depois, enquanto pintava. A S. pegou no lápis e continuou a pintar. “Vês? Afinal consegues!”, disse eu à S. Ela sorriu e continuou a pintar.	Área curricular: Formação Pessoal e Social

Anexo AC. Exemplo de uma situação de interajuda entre crianças

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 6 de outubro
Nome das crianças: G. e RR.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Enquanto o RR. estava a realizar a atividade de recorte e colagem com os materiais naturais, a G. (que já tinha feito a atividade), aproximou-se e perguntou-me “Posso ajudar?”. Olhei para ela e disse: “Não sei, G. Tens de perguntar ao RR”. A G. aproximou-se do RR e perguntou: “Posso ajudar?”. O RR, baixinho, disse: “Sim”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: É bastante gratificante ver que algumas crianças da sala, particularmente a G, neste caso, já têm iniciativa para se aproximar de outras crianças e oferecer a sua ajuda. Assim, fiquei bastante contente com a iniciativa da G, por ter oferecido a sua ajuda, bem como com a resposta do RR, isto porque, em grande parte dos casos, as crianças rejeitam a ajuda de outras crianças porque querem demonstrar que já são capazes de realizar determinadas ações autonomamente. Isto, pelo contrário, não foi visível por parte do RR que, mesmo não estando a ter dificuldades em realizar a atividade, não hesitou em aceitar a ajuda da G. Assim, é fundamental continuar a fomentar esta interajuda entre crianças.	

Anexo AD. Exemplo de uma estratégia utilizada por uma criança perante um conflito

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: R e S Nº de crianças presentes: 19 Data: 6 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: A ML e a S estavam a brincar juntas na área da loja – onde só podem brincar 2 crianças de cada vez. O R aproximou-se dessa mesma área e começou também ele a brincar na mesma, pegando em vários alimentos, fingindo que estava a comê-los. A S olhou para ele e disse: “Só podem estar aqui 2 meninos. Eu e a ML chegámos primeiro, sai!”, enquanto o empurrava para trás. Aproximei-me das crianças e perguntei: “S, porque é que empurraste o R?”. A S olhou para mim e disse: “Porque só podem estar aqui a brincar 2 meninos e eu e a ML já estávamos aqui”. “Mas tipo Flávia, posso dizer-te uma coisa?”, perguntou o R. “Podes, claro!”, disse eu. “É que tipo, a S e a ML já estão aqui há muito tempo”, disse o R. “Eu vou brincar para outro local”, disse a S, enquanto puxava a ML. “Isso é uma boa ideia amor. E quando o R sair daqui, podem voltar. Podem ir trocando uns com os outros”, disse eu. “Anda ML, vamos para a casinha”, disse ela. O R continuou a brincar na área da loja.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Anexo AE. Exemplos de conversas realizadas entre mim e as famílias

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: ----- Nº de crianças presentes: 1		Data: 16 de novembro Nº de adultos presentes: 3 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Durante a tarde, a mãe do I foi lá busca-lo. O I começou a correr pela sala e sentou-se na área da garagem. A mãe entrou pela sala e perguntou-me “Desculpem. Posso entrar?”. “Claro que sim!”, respondi. Ela dirigiu-se para a garagem e começou a ver os carros com que o filho estava a brincar. “Já viu que o I ontem desenhou, pela primeira vez aqui na sala, a figura humana?”, perguntei, a sorrir. “Já tinha visto! Não trouxe o telemóvel para tirar uma fotografia. Posso ir ver?”, perguntou. “Claro que sim! Está ali”, disse eu, enquanto ia com a mãe da criança até à parede na qual estava exposto o trabalho da criança. A mãe sorriu a olhar para o trabalho. Olhei para a mãe e disse “E hoje estivemos a fazer um trabalho com números e ele já faz a contagem muito bem!”. Depois disso, ficámos cerca de 10 minutos a conversar sobre o I, principalmente no que respeita aos progressos que os pais têm notado em casa, no I, e nós na sala.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: -----		Data: 24 de novembro Nº de adultos presentes: 3
--	--	--

Nº de crianças presentes: ----- Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a tarde, a avó do RC foi busca-lo à sala. “RC, está ali a tua avó. Podes ir”, disse eu. O RC levantou-se e dirigiu-se comigo até à sua avó. Quando cheguei ao pé dela, esta perguntou “Flávia, ele esteve de castigo hoje?”. Olhei para a avó, a sorrir e disse: “Hoje não! Quer dizer... de manhã ele estava um bocadinho agitado, mas depois acalmou e esteve muito bem durante o dia!”. “Correu tudo bem? De certeza?”, perguntou-me ela. “Correu sim, avó! Não se preocupe. Hoje o dia correu muito bem!”, respondi. “Boa R! Assim tenho uma surpresa para ti! Se não te tivesses portado bem, não havia nada para ninguém”, disse a avó do RC. “É o quê?”, perguntou o RC. “Um chupa!”, disse a avó. O RC sorriu, enquanto gritava de felicidade. “Uau, que sorte, RC!”, disse eu. A avó do RC, posteriormente, contou-me algumas situações que têm ocorrido com o RC em casa.	Área curricular: -----

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 27 de novembro
Nome das crianças: -----	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: -----	Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Durante a hora do acolhimento, a avó do M chamou-me e disse: “Olá Flávia. Olha, o M está com um bocado de	Área curricular: -----

expetoração. Ele tem um lenço aqui para se for preciso assoar-se!”. “Olá, bom dia! Tudo bem, não se preocupe. Nós vamos vendo como é que ele está”, respondi. “Obrigada! Até logo. Xau M, até logo”. À tarde, quando a avó do M o veio buscar, dirigi-me a ela e disse: “Olá! Ele esteve bem durante o dia. Ainda lhe perguntei algumas vezes se se queria assoar, mas ele disse sempre que não”. “Ah pois, ele é um bocado teimoso para se assoar”, disse a avó, enquanto o assoava. “Mas ainda se assoou 2 vezes, mas não esteve muito aflito. Correu tudo bem”, respondi. “Obrigada Flávia, até amanhã”, disse a avó. “Até amanhã! Beijinhos M”, disse eu, a sorrir.	
---	--

Anexo AF. Questionário entregue às famílias alusivo à resolução de conflitos



Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar, a desenvolver a unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II no estabelecimento socioeducativo do(a) vosso(a) educando (a), iniciei uma investigação relativa à resolução de conflitos, dado que é observável que o grupo, de modo geral, se envolve bastante em conflitos na sala. O meu objetivo será, então, que as crianças se tornem mais autónomas na resolução dos seus conflitos, desenvolvendo a capacidade para pensar em estratégias para a resolução dos mesmos. Peço, então, a vossa colaboração no preenchimento do presente questionário, cujo principal objetivo é saber a vossa opinião sobre o assunto. Este será utilizado, apenas, para fins académicos, pelo que é anónimo.

1. Na sua opinião, o que é um conflito?

2. O/A seu/sua educando/a costuma envolver-se em conflitos?

Sim ☐ Não ☐

2.1. Se sim, com quem? (pode assinalar mais do que uma resposta)

Com a família com quem vive ☐ Com amigos ☐

Com outros familiares ☐ Outros: _____

2.2. Se sim, porquê? (pode assinalar mais do que uma resposta)

Por não querer partilhar brinquedos/jogos ☐ Quando é contrariado/a ☐

Por ter ciúmes ☐ Outros: _____

2.3. Quando o seu educando se envolve em conflitos, de que maneira os tenta resolver?

Converso com a criança ☐

Privo a criança do que ela mais gosta de fazer ☐

Repreendo a criança ☐ Outra: _____

3. Acha importante trabalhar estratégias de resolução de conflitos com as crianças, em jardim de infância?

Sim ☐ Não ☐

3.1. Se sim, porquê?

3.2. Se não, porquê?

Muito obrigada pela vossa
colaboração!

A estagiária:

14 de Dezembro de 2017

Anexo AG. Entrevista realizada à educadora cooperante no âmbito da investigação



Objetivo da entrevista: A presente entrevista tem como principal objetivo conhecer e compreender a sua opinião da educadora relativamente à questão “O que é um conflito”, bem como a sua perspetiva relativamente à importância (ou não) de se trabalhem estratégias de resolução de conflitos em contexto de jardim de infância. Pretende-se, ainda, compreender se a mesma costuma trabalhar este tipo de estratégias e, caso a resposta seja positiva, quais.

Bloco I: Caracterização socioprofissional.

1. Há quantos anos exerce a profissão de educadora de infância?

Com crianças há 40 anos e como educadora há 31 anos.

2. Em que contextos socioeducativos já exerceu a presente profissão?

Principalmente em jardim de infância, tendo passado durante dois anos em ATL, tendo sempre trabalhado com uma população de baixo nível sócio-cultural, crianças em abandono e crianças vindas dos PALOP.

3. Já teve, alguma vez, formações relativas ao tema ao qual se prende a presente entrevista: a resolução de conflitos?

Já diz uma ou outra formação sobre o tema.

Bloco II: Experiência profissional; opinião da profissional relativamente à caracterização de “conflito”.

1. Na sua perspetiva, o que é um conflito?

Um conflito é a incapacidade que cada um tem para resolver um problema.

2. Considera que no grupo da sala F ocorrem muitos conflitos?

No início do ano muito mais do que neste momento, apesar de ainda existirem alguns.

3. Se sim, com quem ocorrem, majoritariamente, esses conflitos? (ex: adultos da sala, crianças da sala, crianças de outras salas...)

Estes conflitos ocorrem majoritariamente entre pares dentro da sala e, por vezes, nos recreios.

4. Quais consideram ser os principais motivos que causam esses mesmos conflitos (ex: partilha de brinquedos)

Penso que estes conflitos surgem pela incapacidade de gerir as emoções e a falta de diálogo, assim como a incapacidade de partilhar.

5. De que forma é que as crianças costumam resolver esses conflitos, particularmente no contexto da sala de atividades?

Tento que as crianças conversem de forma a conseguirem resolver o conflito, sabendo que quando não o conseguem, podem sempre recorrer aos adultos da sala que se mostram sempre disponíveis para os ouvir.

6. Considera que a forma como as famílias das crianças resolvem os conflitos em casa têm influência na forma como as crianças resolvem os mesmos, na sala de atividades?

É na família que está a base da educação. A criança aprende através do que vê e ouve. Penso que é fundamental a família estar atenta à forma como gere os conflitos, pois a criança vai, certamente, copiar esse modelo.

Bloco III: Estratégias adotadas pela educadora de infância perante a ocorrência de conflitos.

1. Na sua perspetiva, o que são estratégias de resolução de conflitos?

As estratégias são uma forma de tentar que a criança comece a resolver os seus conflitos.

2. Costuma trabalhar estratégias de resolução de conflitos com as crianças da sala F? Se sim, quais?

Na sala falamos muito em grupo sobre a melhor forma de resolver os conflitos. Por vezes é necessário registar para que no final do dia seja exposto ao grupo, na tentativa de arranjar soluções.

3. Considera importante trabalhar estratégias de resolução de conflitos em contexto de jardim de infância? Porquê?

Claro que é importante, por vezes a criança frequenta um grupo de jardim de infância pela primeira vez, onde tem de partilhar com muitas crianças, por vezes vêm de casa onde é a única criança. As regras sociais muitas vezes não estão apreendidas, pois viver em grupo por vezes não é fácil. No dia-a-dia, na sala, as estratégias vão sendo adaptadas às situações que vão surgindo. Eu, como educadora do grupo, tenho de estar atenta e com muito carinho ir mostrando às crianças que é possível resolver as situações sem conflitos.

Muito obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

Flávia Mota

janeiro de 2018

Anexo AH. Entrevista realizada à assistente operacional no âmbito da investigação



Objetivo da entrevista: A presente entrevista tem como principal objetivo conhecer e compreender a sua opinião relativamente à questão “O que é um conflito”, bem como a sua perspetiva relativamente à importância (ou não) de se trabalhem estratégias de resolução de conflitos em contexto de jardim de infância. Pretende-se, ainda, compreender se a mesma costuma trabalhar este tipo de estratégias e, caso a resposta seja positiva, quais.

Bloco I: Caracterização socioprofissional:

1. Há quantos anos exerce a profissão de assistente operacional?

Há 14 anos.

2. Já teve, alguma vez, formações relativas a temas associados à educação de infância, nomeadamente sobre a resolução de conflitos?

Sim, já tive várias.

Bloco II: Experiência profissional; opinião da profissional relativamente à caracterização de “conflito”.

1. Na sua opinião, o que é um conflito?

São choques de ideias e de vontades. São divergências de opinião e intolerância para aceitar as diferenças.

2. Considera que no grupo da sala F ocorrem muitos conflitos?

Sim

3. Se sim, com quem ocorrem, maioritariamente, esses conflitos? (ex: adultos da sala, crianças da sala, outras crianças...)

Entre eles.

4. Por que motivo considera que ocorrem esses conflitos? (ex: partilha de brinquedos)

Ocorrem porque eles têm a necessidade de marcar o seu espaço e a sua opinião.

5. Como é que as crianças da sala costumam resolver, maioritariamente, esses conflitos?

Umhas vezes conversando e outras com atitudes mais violentas.

Bloco III: Estratégias adotadas pela assistente operacional perante a ocorrência de conflitos.

1. Na sua opinião, o que são estratégias de resolução de conflitos?

São estratégias e são formas que se arranjam para que o conflito se resolva, entre eles, com diálogo, respeitando o espaço e as ideias de cada um.

2. Costuma utilizar alguma estratégia quando observa a ocorrência de conflitos na sala F? Se sim, quais?

Abordando-os com calma e incentivando o diálogo e que se escutem um ao outro, de forma a aceitarem as ideias de cada um e o respeito por si próprio e pelos outros.

3. Considera importante trabalhar estratégias de resolução de conflitos na sala F? Porquê?

Sim, porque é natural nesta faixa etária existirem conflitos e estas estratégias são ferramentas de aprendizagem para eles, que os ajudam a resolver os seus conflitos.

Muito obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

Flávia Mota
janeiro de 2018

Anexo AI. Tabelas de conflitos ocorridos entre as crianças entre 30 de outubro e 19 de janeiro

Tabela5.

Conflitos ocorridos durante a semana de 30 de outubro a 3 de novembro

Número do conflito / Nome das crianças (crianças 1 e 2, respectivamente)	Momento do dia		O que despoletou		Reações das crianças											
	Manhã	Tarde	Brinquedo, jogo...	Outro motivo (momento da rotina, espaço da sala...)	Criança 1						Criança 2					
					Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito		Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito	
									Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto					Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto
1 Joice e Selma	X		X				X		X – do adulto					X – não reage	X – do adulto	
2 Rodrigo S e Rafael S	X		X		X				X – do adulto			X			X – do adulto	

Nota. Fonte própria (2017).

Tabela6.
Conflitos ocorridos durante a semana de 6 a 10 de novembro

Número do conflito / Nome das crianças (criança 1 e 2, respetivamente)	Momento do dia		O que despoletou		Reações das crianças											
	Manhã	Tarde	Brinquedo „jogo...	Outro motivo (momento da rotina, espaço da sala...)	Criança 1						Criança 2					
					Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito		Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito	
									Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto					Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto
1 Carla e Selma	X		X		X				X – do adulto					X – não reage	X – do adulto	
2 Rui e Francisco	X		X		X					X				X – não reage	X – de outra criança (o Rui)	
3 Carla e Selma	X			X – momento da rotina	X			X - chora	X – do adulto					X – não reage		
4 Martim e Rodrigo R	X		X		X				X – do adulto				X		X – do adulto	
5 Sofia e Carla	X		X			X			X – do adulto					X - chora	X – do adulto	

Nota. Fonte própria (2017).

Tabela7.

Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 6 a 10 de novembro

Número do conflito	Arranja uma estratégia – Sem ajuda
	Vai procurar outro objeto para brincar
2	X

Nota. Fonte própria (2017)

Tabela8.

Conflitos ocorridos durante a semana de 13 a 17 de novembro

Número do conflito / Nome das crianças (criança 1 e 2, respetivamente)	Momento do dia		O que despoletou		Reações das crianças											
	Manhã	Tarde	Brinquedo, jogo...	Outro motivo (momento da rotina, espaço da sala...)	Criança 1						Criança 2					
					Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito		Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito	
									Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto					Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto
1 Diego e Afonso	X		X			X			X – de outra criança			X			X – de outra criança	
2 Iuri e Rafael C	X			X – momento da rotina		X			X – do adulto		X				X – do adulto	
3 Iuri e Rafael S	X			X – momento da rotina		X			X – do adulto			X			X – do adulto	
4 Rafael C e Gabriela	X		X			X			X – do adulto		X		X		X – do adulto	

5	X		X		X				X – do adulto				X		X – do adulto	
Afonso e Carla																
6	X		X							X					X – de outra criança (a Janilce)	
Janilce e Gabriela																
7	X		X					X – não reage	X – do adulto		X				X – do adulto	
Selma e Rodrigo S																
8	X		X			X			X – do adulto			X			X – do adulto	
Rafael S e Diego																
9	X		X					X – não reage	X – de outra criança (a Sofia)		X				X – de outra criança (a Sofia)	
Selma e Mariana L																

Nota. Fonte própria (2017).

Tabela9.

Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 13 a 17 de novembro

Número do conflito	Arranja uma estratégia – Sem ajuda	
	Vai procurar outro objeto para brincar	Espera que a outra criança acabe de brincar com o objeto e depois brinca a própria
6		X

Nota. Fonte própria (2017).

Tabela10.

Conflitos ocorridos durante a semana de 20 a 24 de novembro

Número do conflito / Nome das crianças (crianças 1 e 2, respetivame nte)	Momento do dia		O que despoletou		Reações das crianças											
	Manhã	Tarde	Brinquedo , jogo...	Outro motivo (momento da rotina, espaço da sala...)	Criança 1						Criança 2					
					Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito		Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito	
									Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto					Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto
1 Francisco e Afonso	X			X – momento da rotina			X		X – do adulto			X			X – do adulto	
2 Selma e Janilce		X		X – momento da rotina		X			X – do adulto		X			X - chora	X – do adulto	
3 Rafael S e Afonso	X		X			X			X – do adulto	X					X – do adulto	
4 Rafael S e Gustavo	X			X – momento da rotina		X		X – chora	X – do adulto			X			X – do adulto	

Nota. Fonte própria (2017).

3

³ No conflito nº3, depois de a criança me ter perguntado de que forma podia resolver o conflito, voltou para junto da outra criança e colocou a estratégia sugerida em prática

Tabela11.

Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 20 a 24 de novembro

Número do conflito	Arranja uma estratégia – Sem ajuda	
	Vai procurar outro objeto para brincar	Espera que a outra criança acabe de brincar com o objeto e depois brinca a própria
3		X

Nota. Fonte própria (2017).

Tabela12.

Conflitos ocorridos durante a semana de 27 de novembro a 1 de dezembro

Número do conflito / Nome das crianças (criança 1 e 2, respectivamente)	Momento do dia		O que despoletou		Reações das crianças											
	Manhã	Tarde	Brinquedo, jogo...	Outro motivo (momento da rotina, espaço da sala...)	Criança 1						Criança 2					
					Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito		Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito	
									Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto					Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto
1 Afonso e Janilce	X		X					X - chora		X	X			X - chora	X - de outra criança (o Afonso).	
2 Rafael C e Janilce		X	X							X				X - chora	X - de outra criança (O R).	
3 Rafael S e Afonso	X		X			X			X - do adulto			X			X - do adulto	
4 Rafael S e Gustavo	X			X - momento da rotina		X		X - chora	X - do adulto			X			X - do adulto	

Nota. Fonte própria (2017).

Tabela13.

Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 27 de novembro a 1 de dezembro

Número do conflito	Arranja uma estratégia – Sem ajuda		
	Partilha	Vai procurar outro objeto para brincar	Espera que a outra criança acabe de brincar com o objeto e depois brinca a própria
1			X
2	X		

Nota. Fonte própria (2017).

Tabela14.

Conflitos ocorridos durante a semana de 4 a 8 de dezembro

Número do conflito / Nome das crianças (criança 1 e 2, respetivamente)	Momento do dia		O que despoletou		Reações das crianças											
	Manhã	Tarde	Brinquedo jogo...	Outro motivo (momento da rotina, espaço da sala...)	Criança 1						Criança 2					
					Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito		Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito	
									Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto					Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto
1 Francisco e Afonso	X		X			X			X – do adulto			X			X – do adulto	
2 Selma e Carla	X		X			X		X – não reage	X – do adulto					X – chora	X – do adulto	
3 Sofia e Rui		X		X – espaço da sala		X				X	X				X – de outra criança (a Sofia)	
4 Janilce e Selma	X			X – momento da rotina	X			X – chora	X – do adulto			X		X – não reage	X – do adulto	
5 Rafael S e Iuri		X	X				X			X				X – chora	X – de outra criança (o Rafael S)	

Nota. Fonte própria (2017).

Tabela15.

Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 4 a 8 de dezembro

Número do conflito	Arranja uma estratégia – Sem ajuda			
	Partilha	Vai procurar outro objeto para brincar	Vai procurar outro espaço da sala para brincar	Espera que a outra criança acabe de brincar com o objeto e depois brinca a própria
3			X	
5	X			

Nota. Fonte própria (2017).

Tabela16.

Conflitos ocorridos durante a semana de 11 a 15 de dezembro

Número do conflito / Nome das crianças (criança 1 e 2, respectivamente)	Momento do dia		O que despoletou		Reações das crianças											
	Manhã	Tarde	Brinquedo, jogo...	Outro motivo (momento da rotina, espaço da sala...)	Criança 1						Criança 2					
					Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito		Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito	
Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto	Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto													
1 Carla e Afonso		X		X – espaço da sala				X - chora		X						X
2 João e Rodrigo S		X	X							X						X
3 João e Rodrigo S		X	X							X						X
4 Iuri e Joice		X	X							X						X
5 Rafael C e Afonso	X			X – momento da rotina			X		X – do adulto			X			X – do adulto	

6	X		X			X			X – do adulto			X			X – do adulto	
Selma e Carla																
7	X		X			X			X – de outra criança (a Gabriel a)				X			X
Selma e Gabriela																

Nota. Fonte própria (2017).

Tabela17.

Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 11 a 15 de dezembro

Número do conflito	Arranja uma estratégia – Sem ajuda			
	Partilha	Vai procurar outro objeto para brincar	Vai procurar outro espaço da sala para brincar	Espera que a outra criança acabe de brincar com o objeto e depois brinca a própria
1			X – C1	
2	X			
3	X			
4				X – C2
7	X			

Nota. Fonte própria (2017).⁴ E ⁵

⁴ Nos conflitos 2 e 3 há uma negociação entre as crianças e estas colocam uma estratégia comum em prática.

⁵ Nos conflitos 1 e 4, depois de uma negociação entre as crianças, uma delas coloca uma estratégia em prática.

Tabela18.

Conflitos ocorridos durante a semana de 8 a 12 de janeiro de 2018

Número do conflito / Nome das crianças (criança 1 e 2, respetivamente)	Momento do dia		O que despoletou		Reações das crianças											
	Manhã	Tarde	Brinquedo, jogo...	Outro motivo (momento da rotina, espaço da sala...)	Criança 1						Criança 2					
					Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito		Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito	
									Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto					Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto
1 Rafael C e Iuri	X		X		X					X				X - chora	X – de outra criança (O Rafael C)	
2 Rafael S e Iuri		X	X			X			X – do adulto					X - chora	X – do adulto	
3 Rodrigo S e Rafael S		X	X				X			X		X			X – de outra criança (O Rodrigo S)	
4 Rafael S e Gustavo		X	X				X	X	X – do adulto				X		X – do adulto	

5	X		X			X				X		X				X
Rafael C e Joice																
6	X			X	X					X		X			X - de outra criança (O Rafael C)	
Rafael C e Gustavo				- espaço de sala												
7	X			X		X		X	X - do adulto					X - chora	X - do adulto	
Rafael S e Janilce				momento da rotina												
8		X	X				X		X - de outra criança				X			X
Selma e Carla																

Nota. Fonte própria (2018).

Tabela19.

Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 8 a 12 de janeiro de 2018

Número do conflito	Arranja uma estratégia – Sem ajuda			
	Partilha	Vai procurar outro objeto para brincar	Vai procurar outro espaço da sala para brincar	Espera que a outra criança acabe de brincar com o objeto e depois brinca a própria
1				X
3				X
5	X			
6			X	
8	X			

Nota. Fonte própria (2018).⁶

⁶ No conflito 5 há uma negociação entre as crianças e estas colocam uma estratégia comum em prática

Tabela20.

Conflitos ocorridos durante a semana de 15 a 19 de janeiro

Número do conflito / Nome das crianças (criança 1 e 2, respetivame nte)	Momento do dia		O que despoletou		Reações das crianças											
	Manhã	Tarde	Brinquedo Jogo...	Outro motivo (momento da rotina, espaço da sala...)	Criança 1						Criança 2					
					Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito		Pede ajuda a um adulto da sala	Agride fisicamente o outro	Agride verbalmente o outro	Não reage e/ou chora	Arranja uma estratégia para a resolução do conflito	
									Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto					Com ajuda do adulto ou de outra criança	Sem ajuda do adulto
1 Selma e Joice	X		X		X	X			X – de outra criança (a Joice)							X
2 Rafael S e Martim	X		X		X	X		X - chora	X – de outra criança (o Martim)							X
3 Joice e Iuri	X			X – momento da rotina	X				X			X		X	X	
4 Rafael C e Afonso		X		X – espaço da sala	X		X			X			X			X
5 Selma e Carla	X		X			X			X		X			X	X	

Nota. Fonte própria (2018).

Tabela21.

Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças durante a semana de 15 a 19 de janeiro de 2018

Número do conflito	Arranja uma estratégia – Sem ajuda			
	Partilha	Vai procurar outro objeto para brincar	Vai procurar outro espaço da sala para brincar	Espera que a outra criança acabe de brincar com o objeto e depois brinca a própria
1		X		
2	X			
4			X – C1	

Nota. Fonte própria (2018).⁷

⁷ No conflito 4, depois de uma negociação entre as crianças, uma delas coloca uma estratégia em prática.

Anexo AJ. Crianças a preencherem o mapa dos conflitos



Figura 2. Crianças a preencherem o mapa dos conflitos (2017).

Anexo AK. Exemplo de uma reunião semanal

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 19 Data: 11 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a tarde foi realizada com as crianças a primeira reunião semanal relativa à resolução de conflitos, associada ao mapa dos conflitos introduzido na sala, dia 4. Assim, introduzi a conversa: “Então, como na quinta-feira eu não pude ficar cá à tarde, hoje vamos fazer a nossa primeira reunião semanal porque na semana passada houve muitos conflitos aqui na sala!”. O A levantou-se e disse: “Eu sei Flávia, eu e o F tivemos um problema”. “Pois foi, e lembras-te de como foi?”, perguntei. “Foi por causa de um pião”, disse a MN. “Porque queríamos os dois o pião, Flávia”, disse o F. “E então? O que é que aconteceu?”, perguntei. “Começámos a bater um ao outro”, disse o A. “Pois foi! Então deixa-me lá ver se foi assim... Oíçam lá meninos.... O A estava a brincar com um pião, mas o F também queria muito brincar com o pião e então tirou-lho e o A ficou um bocadinho chateado e bateu ao A e depois o F bateu ao A”, disse eu. “E então, o que é que eles podiam ter feito em vez de se terem batido um ao outro?”, perguntei. A MN pôs o dedo no ar “Podiam ter	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

pedido ajuda a ti ou à D”. “Boa amor! Mas, então, se a D, eu e a C não estivéssemos na sala? Como é que eles podiam resolver o problema?”, continuei. “Eles podiam conversar”, disse a S. “Podíamos partilhar”, disse o A. “Isso mesmo! Podiam partilhar, conversar...”. “Ou então podiam pedir desculpas e dar beijinhos”, disse a JC. “Sim, podiam, mas olha... só é preciso pedir desculpa se chegarmos a fazer alguma coisa mal e se eles tivessem partilhado ou conversado, não se tinham batido um ao outro e não era preciso pedir desculpa! Mas muito bem... e mais?”. As crianças voltaram a repetir as estratégias já referidas. O RS pôs o dedo no ar. “Diz Rafael”, disse eu. “O A podia ter dito: olha, eu vou brincar agora e depois dou-te”, disse o RS. “Boa! Então agora já sabem que quando dois meninos quiserem o mesmo brinquedo podemos partilhar, conversar ou esperar pela nossa vez!”, disse eu.

“Olhem, e também houve um problema entre a S e a J. A S não queria que a J se sentasse ao pé dela e bateu à J. O que é que elas podiam ter feito?”, perguntei. “A J podia sentar-se na ponta do tapete”, disse o RS. “Ou então a S podia dizer: J, agora não me apetece sentar ao pé de ti”, disse a MN. “Boa! Isso são boas soluções. Podiam ter conversado. Assim tinha sido mais fácil”, disse eu. “Então agora já sabemos várias estratégias que podemos

utilizar quando houver problemas aqui na sala”, acrescentei. As crianças acenaram e disseram que sim, a gritar. De seguida, as crianças foram brincar.	
---	--

Anexo AL. Roteiro ético e metodológico

Tabela22.

Roteiro ético e metodológico

Princípios éticos (Tomás, 2011)	Carta ética (APEI, 2011)	Notas
1. Objetivos do trabalho: De tal modo que as crianças, equipa educativa e famílias fossem informadas dos objetivos da investigação, foram utilizados diferentes métodos. Assim, particularmente no que diz respeito às famílias, importa ressaltar que estas foram informadas do objetivo da investigação através do questionário que lhes foi entregue sobre a mesma, questionário esse já apresentado anteriormente. A equipa educativa, por conseguinte, para além de ter sido informada através das entrevistas realizadas – já apresentadas acima – foi, ainda, informada dos objetivos da investigação através de conversas informais.	- Princípio nº3: Integridade na investigação; - Princípio nº4: Respeito na investigação; - Compromisso com as crianças nº1: “Respeitar cada criança, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1); - Compromisso com as crianças nº3: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças” (p. 1); - Compromisso com as crianças nº4: “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1); - Compromisso com as crianças nº5: “Respeito pela(s) potencialidades de cada criança e (...) promoção da	- Anexo AF: Questionário realizado às famílias, no qual aparece jacente o objetivo da investigação. - Anexos AG e AH: Entrevistas realizadas à educadora cooperante e assistente operacional, respetivamente, nas quais é apresentado o objetivo da investigação. - Anexo AK: Introdução do mapa dos conflitos na

As crianças, por sua vez, foram avisadas da investigação realizada no momento em que foi, especificamente, inserido o mapa dos conflitos na sala; nesse momento, e tal como já foi possível verificar anteriormente, expliquei às crianças que dada a ocorrência de inúmeros conflitos na sala, iríamos tentar trabalhar estratégias para que estas se tornassem mais autónomas nos mesmos.	autonomia pessoal de cada uma” (p. 2); - Compromisso com as crianças nº 6: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante” (p. 2); - Compromisso com as famílias nº2: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias” (p. 2); - Compromisso com as famílias nº3: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2); -Compromisso com as famílias nº4: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre as famílias” (p. 2); - Compromisso com a equipa de trabalho nº1: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todo os intervenientes da equipa educativa” (p. 2); - Compromisso com a equipa de trabalho nº2: “Contribuir para (...) a procura de práticas de qualidade” (p. 2); - Compromisso com a equipa de trabalho nº4: “Partilhar informações relevantes” (p. 2)	sala e consequente explicação às crianças do objetivo do mesmo/da investigação.
2. Custos e benefícios: A investigação realizada	- Compromisso com as crianças nº3: “Responder com	- Anexo AZ: Exemplo de

teve como principal benefício ter sido possível, realmente, desenvolver a autonomia das crianças no que diz respeito à resolução de conflitos, promovendo, assim, melhores relações sociais com o outro.	qualidade às necessidades educativas das crianças” (p.1); - Compromisso com as crianças nº4: “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1); - Compromisso com as crianças nº5: “Respeito pela(s) potencialidades de cada criança e (...) promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p. 2); - Compromisso com as crianças nº6: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante” (p. 2).	dois momentos de conflito nos quais se verifica o desenvolvimento da autonomia das crianças na resolução de conflitos.
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade: Respeitando as famílias, foi importante ressaltar, nos questionários que lhe foram entregues, que as informações que me seriam disponibilizadas seriam anónimas. Respeitei, por conseguinte, as crianças ao proteger a sua identidade – é apresentado, apenas, o primeiro nome da criança e o nome	- Princípio 2: Responsabilidade na investigação; - Princípio 3: Integridade na investigação; - Princípio 4: Respeito na investigação; - Compromisso com as famílias nº1: “Respeito pelas famílias” (p.2); - Compromisso com as famílias nº4: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre as famílias” (p. 2). - Compromisso com as crianças nº1: “Respeitar cada	- Anexo AF: Questionário entregue às famílias no qual é garantido o anonimato das mesmas.

da instituição nunca é referido, pelo que é possível manter o anonimato das crianças.	criança” (p. 1); - Compromisso com as crianças nº7: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).	
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir: Não tendo sido possível perceber 5/6 crianças que mais se envolvessem em conflitos, e porque considerava que era fundamental desenvolver a autonomia de todas as crianças do grupo (no que diz respeito, particularmente, à resolução de conflitos), decidi incluir todas as crianças na investigação realizada.	- Compromisso com as crianças nº1: “Respeitar cada criança” (p.1); - Compromisso com as crianças nº3: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças” (p. 1); - Compromisso com as crianças nº4: “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1); - Compromisso com as crianças nº5: “Promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p.2); - Compromisso com as crianças nº6: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada” (p. 2).	-----
5. Fundamentos: Para a fundamentação da presente investigação foram utilizados	- Princípio 1: Competência na investigação.	-----

relatórios de estágio, artigos científicos e livros.		
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação: Para a presente investigação estipulei como principais objetivos: (i) desenvolver a autonomia das crianças no que diz respeito à resolução de conflitos; (ii) trabalhar com as crianças diferentes estratégias de resolução de conflitos (para que estas, progressivamente, soubessem utilizá-las, adequadamente, de acordo com a situação de conflito vivenciada); (iii) e reduzir o número de conflitos nos quais as crianças se envolviam. Para além disso, e ao realizar o questionário e as entrevistas às famílias e à equipa de sala, respetivamente, pretendia: (iv) compreender se a forma como os adultos de referência lidavam com os conflitos, em casa e no jardim de infância, tinha influência na forma como as crianças se comportavam, no	- Princípio 1: Competência na investigação; - Compromisso com as crianças nº3: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças” (p.1); - Compromisso com as crianças nº 4: “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1); - Compromisso com as crianças nº5: “Promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p. 2); - Compromisso com as crianças nº6: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada” (p. 2); - Compromisso com as famílias nº4: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).	-----

jardim de infância, nesse tipo de conflitos; (v) compreender se os motivos que despoletavam conflitos em casa, eram idênticos aos motivos que levavam à ocorrência de conflitos, no jardim de infância; (vi) compreender se os intervenientes com os quais as crianças mais se envolviam em conflitos, em casa, eram semelhantes aos intervenientes com os quais estas se envolviam em conflitos, no jardim de infância: com outras crianças.		
7. Consentimento informado: De tal modo que as crianças fossem informadas da investigação realizada – e para que fosse possível compreender se estas não queriam entrar na mesma – realizei uma conversa com as crianças (tal como já demonstrado anteriormente), particularmente durante a introdução do mapa dos conflitos na sala, para que estas fossem informadas da investigação que estava a ser realizada e, então, estas	- Princípio 1: Competência na investigação; - Princípio 2: Responsabilidade na investigação; - Princípio 3: Integridade na investigação; - Princípio 4: Respeito na investigação; - Compromisso com as crianças nº1: “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento” (p. 1); - Compromisso com as crianças nº 9: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses	- Anexo AF: Questionário realizado às famílias, no qual aparece jacente o objetivo da investigação. - Anexo AK: Introdução do mapa dos conflitos na sala e consequente explicação às crianças do objetivo do mesmo/da

pudessem ter a oportunidade de dizer se queriam ou não participar na investigação. Às famílias, por conseguinte, foram entregues questionários, nos quais eram explicitados os objetivos da investigação.	personais e institucionais” (p. 2); - Compromisso com as famílias nº3: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2);	investigação.
8. Uso e relato das conclusões e 10. Informação às crianças e adultos envolvidos: De tal modo que as crianças conseguissem ter uma melhor percepção do impacto que a investigação estava a ter no seu comportamento – e tal como já referido anteriormente – foram realizadas, semanalmente, reuniões com as mesmas, reuniões essas nas quais se recordavam (quase) todos os conflitos que se tinham sucedido ao longo da semana e a forma como as mesmas os tinham resolvido → deste modo, assim, estas conseguiram perceber que se estavam a tornar mais autónomas na resolução dos seus conflitos.	- Princípio 1: Competência na investigação; - Princípio 2: Responsabilidade na investigação; - Princípio 3: Integridade na investigação;	-----

9. Possível impacto nas crianças: Tal como já foi possível verificar anteriormente, a presente investigação teve um impacto bastante positivo para o grupo de crianças: as crianças que mais se envolviam em conflitos, de modo geral, na sala de atividades, tornaram-se mais autónomas na resolução dos mesmos / as crianças que não se envolviam tanto em conflitos conseguiram apreender estratégias de resolução dos mesmos, podendo, assim, auxiliar as primeiras em situações nas quais estas estavam com mais dificuldade em fazê-lo.	- Compromisso com as crianças nº3: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças” (p. 1); - Compromisso com as crianças nº 4: “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1); - Compromisso com as crianças nº5: “Promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p. 2); - Compromisso com as crianças nº6: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada” (p. 2).	- Anexo AZ: Exemplo de dois momentos de conflito nos quais se verifica o desenvolvimento da autonomia das crianças na resolução de conflitos.
---	--	--

Nota. Fonte própria (2018).

Anexo AM. “O que é um conflito?” – Perspetivas das famílias

Tabela23.

Perspetiva da famílias relativamente ao conceito de conflito

“É uma situação que envolve um problema geralmente entre 2 pessoas” (Q1)
“É quando duas ou mais pessoas têm ideias diferentes” (Q1)
“É quando duas pessoas perante uma situação/problema têm opiniões diferentes” (Q3)
“É uma briga” (Q4)
“É a situação de surge de opiniões, de quererem contraditórios, de contradições” (Q5)
“São pequenos desentendimentos do dia-a-dia comuns, quando se convive muitas pessoas em um ambiente” (Q6)
“É uma discussão entre duas pessoas ou mais” (Q7)
“Um conflito, para mim, é uma situação de tensão entre duas ou mais crianças, na qual existe uma luta pelo poder, podendo estar, em várias vezes, a luta por um objeto, a definição de quem é “melhor”, etc.” (Q8)
“Uma diferença de ideias que leva a que estas sejam discutidas” (Q9)
“É quando não há acordo entre duas ou mais pessoas” (Q10)
“É uma pessoa que está a destabilizar tudo e todos e que está sempre a atrapalhar o bem ambiente” (Q11)

Nota. Dados recolhidos a partir dos questionários realizados às famílias (2017)

Anexo AN. “O que é um conflito/problema?” – Perspetiva das crianças

Tabela24.

Perspetiva das crianças relativamente ao conceito de conflito

A	“É bater e quando não deixam os meninos brincar”
C	“Eu não sei”
D	“É quando há problemas”
F	“Não sei”
G	“É uma coisa que alguém discute connosco e nós também discutimos”
GO	“É uma coisa quando alguém aleija-se”
I	“Não sei”
J	“É quando nós andamos a bater uns aos outros”
JN	“Não sei”
JC	“É quando fazem as coisas aos amigos... batem e dão pontapés”
M	“É quando batem na cara”
ML	“É quando fazem coisas que não devem”
MN	“É magoarem-se uns aos outros”
RC	“Eu acho que é quando se zangam comigo”
RS	“É uma coisa á porque as pessoas se magoam”
RO	“Não sei”
RR	“Não sei”
R	“É fazer alguma coisa de bater e isso”
S	“Não sei”
SO	“É quando nós brigamos uns com os outros”

Nota. Dados recolhidos através de conversas individuais realizadas com as crianças (2017)

Anexo AO. Estratégias de resolução de conflitos referidas pelas crianças do grupo

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 19 Data: 5 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a manhã, enquanto a educadora e a auxiliar preparavam alguns materiais para a realização de uma atividade, reuni-me com as crianças no tapete, explicando-lhes que ia ser introduzido um novo material na sala: o “mapa” dos conflitos. Expliquei-lhes, assim, que como tenho observado que o grupo resolve maioritariamente os seus conflitos através de agressão, ia começar a apontar os conflitos ocorridos durante o dia nesse mesmo mapa para que, no final da semana, pudéssemos discutir novas estratégias para resolver os conflitos que as crianças não conseguiram resolver, de forma autónoma. Durante esta conversa, perguntei, então, às crianças que formas podíamos utilizar para resolver os conflitos, para além da agressão, que as crianças utilizam, na maior parte das vezes. Assim, as crianças responderam: “Partilhar” (MN), “Podemos falar” (MN), “E pedir desculpa” (F), “Podemos pedir desculpa e dar abraços e beijinhos” (RS), “E falar com a D, com a C e contigo” (R), “Sim, podemos ir	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

pedir ajuda” (ML). Durante esta conversa, enfatizei, ainda, outras estratégias para que as crianças se comesçassem a familiarizar com as mesmas: “ou podemos esperar que um menino acabe de brincar com um brinquedo e depois brincamos nós, não é?”. As crianças concordarem, referindo “É uma boa ideia” (S).	
--	--

Anexo AP. “Considera importante trabalhar estratégias de resolução de conflitos com as crianças?” – Perspetiva das famílias

Tabela25.

Perspetiva das famílias relativamente à importância de se trabalhar estratégias de resolução de conflitos

“Sim, porque os ajuda a resolver pequenos desentendimentos diários que há em comum entre crianças e também os auxilia a serem mais responsáveis com os outros” (Q1).
“Sim. Se elas aprenderem também na escola como resolver/encarar situações de conflito isso também ajudará os pais em casa, quando acontece o mesmo, terem pelo menos uma noção de que tanto na escola como em casa, a resolução para esses mesmos conflitos, embora os espaços sejam diferentes” (Q2).
“Sim, porque é a partir do jardim de infância que começam a crescer e ter responsabilidades” (Q3).
“Sim. Acho importante que as crianças sejam preparadas desde pequenas para saberem como ultrapassar conflitos, como por exemplo conflitos em ambiente escolar” (Q4).
“Sim. Muitas das vezes os conflitos surgem sem os pais estarem presentes para observar e ensinar a resolver, apesar da educação “deves ser” dada em casa, a escola é uma componente importante na formação das crianças” (Q5).
“Sim. É muito importante compreenderem a dinâmica de um conflito para que seja resoluto” (Q6).
“Sim, para que no futuro ou agora se torne uma pessoa boa e saiba ser sociável com todos, sem discriminação” (Q7).
“Sim, para aprenderem a lidar com os conflitos e saberem resolver os seus problemas” (Q8).
“Sim, de modo a criar-lhe bases para a resolução de conflitos em adulto. É na referência que se ensinam as “ferramentas de trabalho” para quando somos adultos” (Q9).
“Sim. Penso que no jardim de infância a criança tem mais tendência para a aprendizagem. Em casa existe mais apego emocional e dessa forma, na escola será benéfico esta aprendizagem” (Q10).
“Sim, porque é importante eles saberem resolver os conflitos entre si e também a saber

evitá-los” (Q11)
“Sim, pois as crianças desde pequenas devemos ensiná-las a ter um bom caracter e evitar conflitos porque elas são o nosso futuro” (Q12)

Nota. Dados recolhidos a partir dos questionários realizados às famílias (2017)

Anexo AQ. “O/A seu/sua educando/a costuma envolver-se em conflitos?” – Respostas das famílias

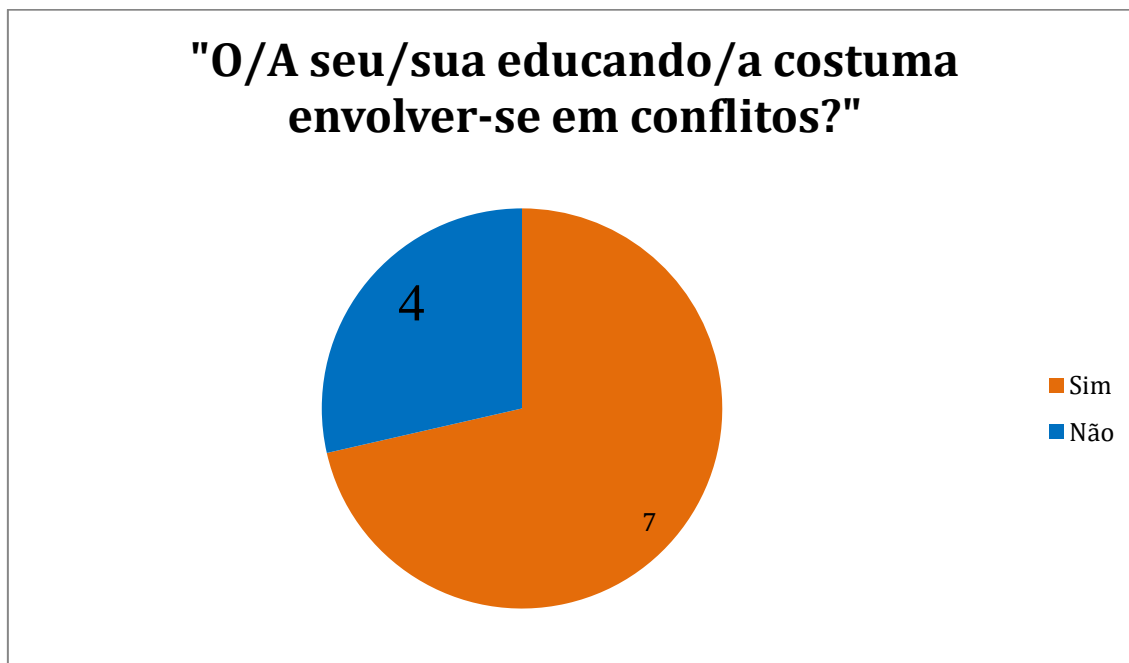


Figura 3. "O/A seu/sua educando/a costuma envolver-se em conflitos?" - Respostas das famílias (2018).

Anexo AR. Pessoas com as quais as crianças se envolvem em conflitos, em casa

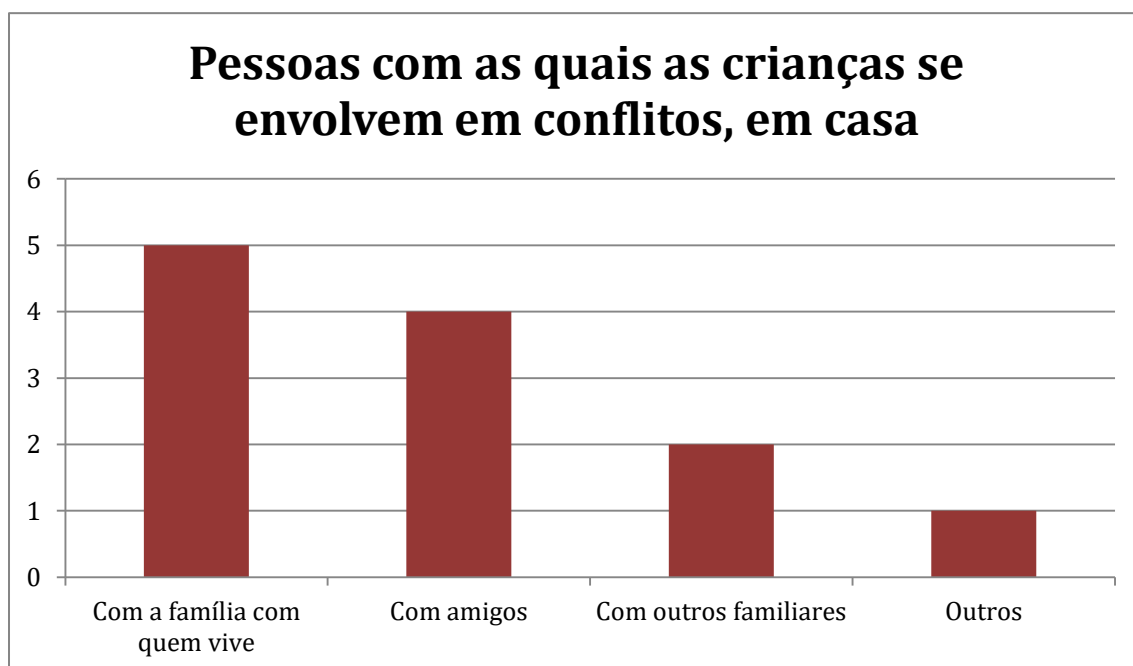


Figura 4. Pessoas com as quais as crianças se envolvem em conflitos, em casa - Respostas das famílias (2018)⁸

⁸ No caso da resposta “Outros”, foi apontado o tio da criança como uma das pessoas com a qual a mesma se costuma envolver em conflitos

Anexo AS. Motivos inerentes à envolvimento das crianças em conflitos, em casa – Respostas das famílias

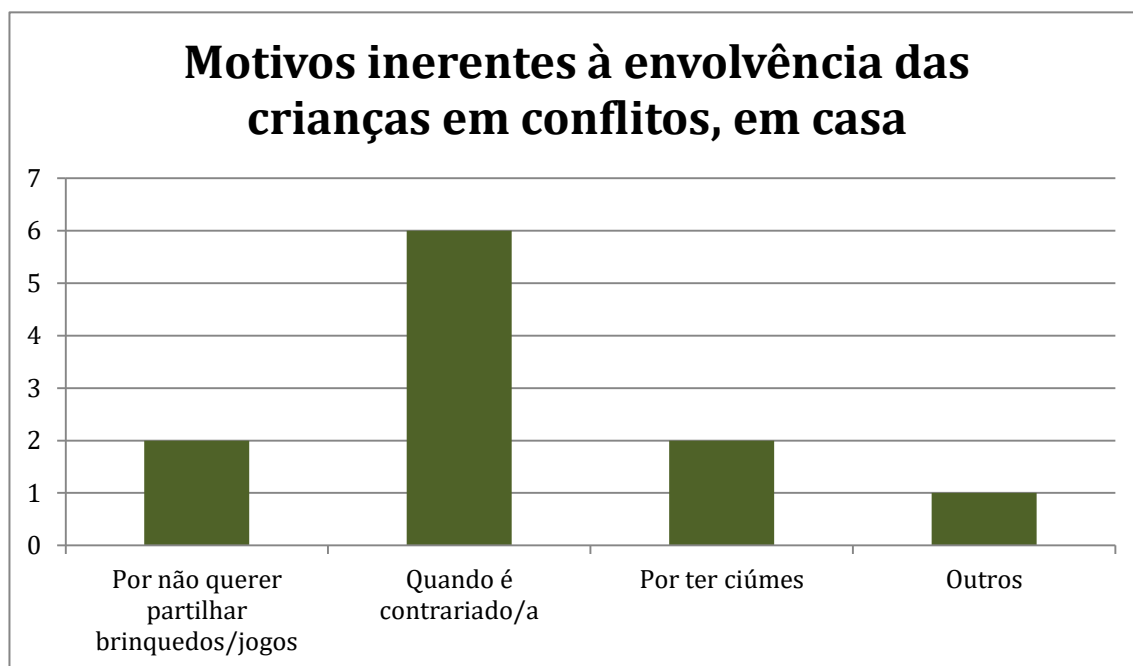


Figura 5. Motivos inerentes à envolvimento das crianças em conflitos, em casa (2018)⁹

⁹ O motivo apontado pela família que assinalou a resposta “Outros” foi: “Coisas simples da vida que não entende ainda por imaturidade. Exemplo: o porquê de não haver dinheiro para tudo o que ela quer”.

Anexo AT. Motivos inerentes à envolvimento de conflitos das crianças, na sala de atividades ¹⁰

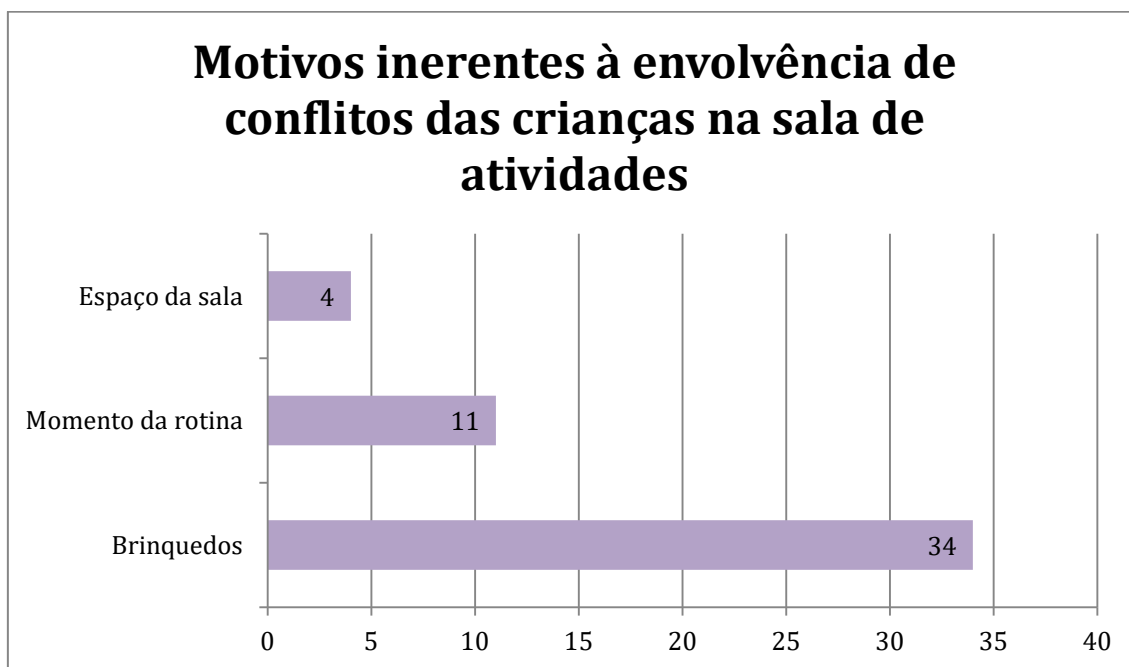


Figura 6. Motivos inerentes à envolvimento de conflitos das crianças na sala de atividades (2018)

¹⁰ Estes dados são apresentados partindo da análise das tabelas já apresentadas anteriormente em anexo.

Anexo AU. Período do dia no qual ocorrem mais conflitos

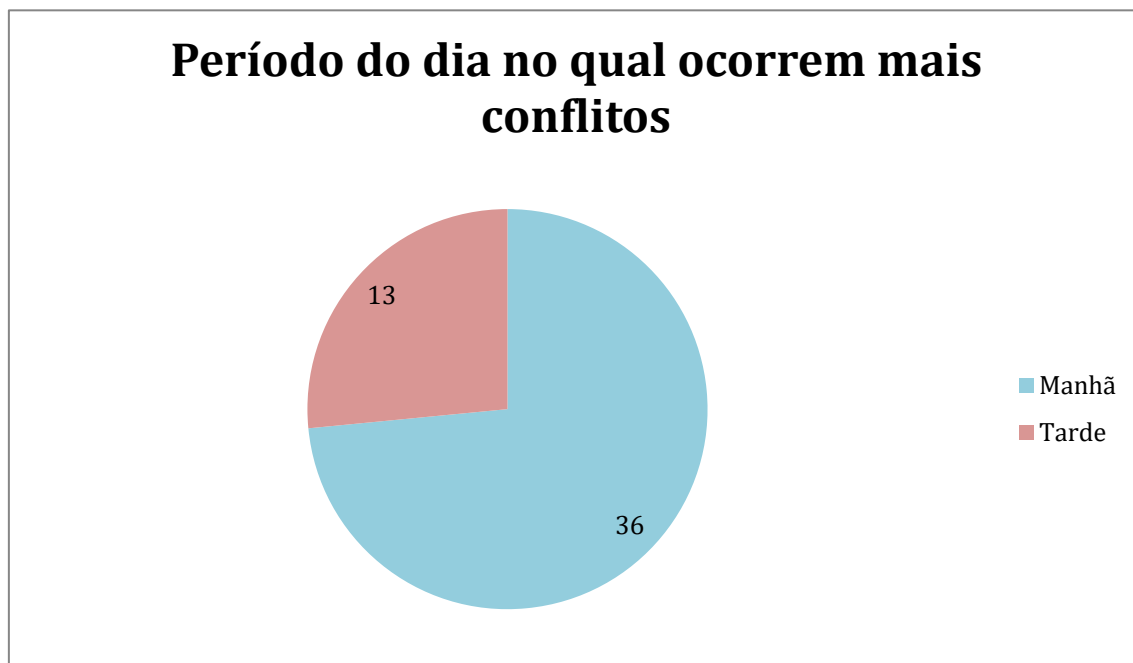


Figura 7. Período do dia no qual ocorrem mais conflitos (2018).

Anexo AV. Estratégias utilizadas pelas famílias em situações de conflito

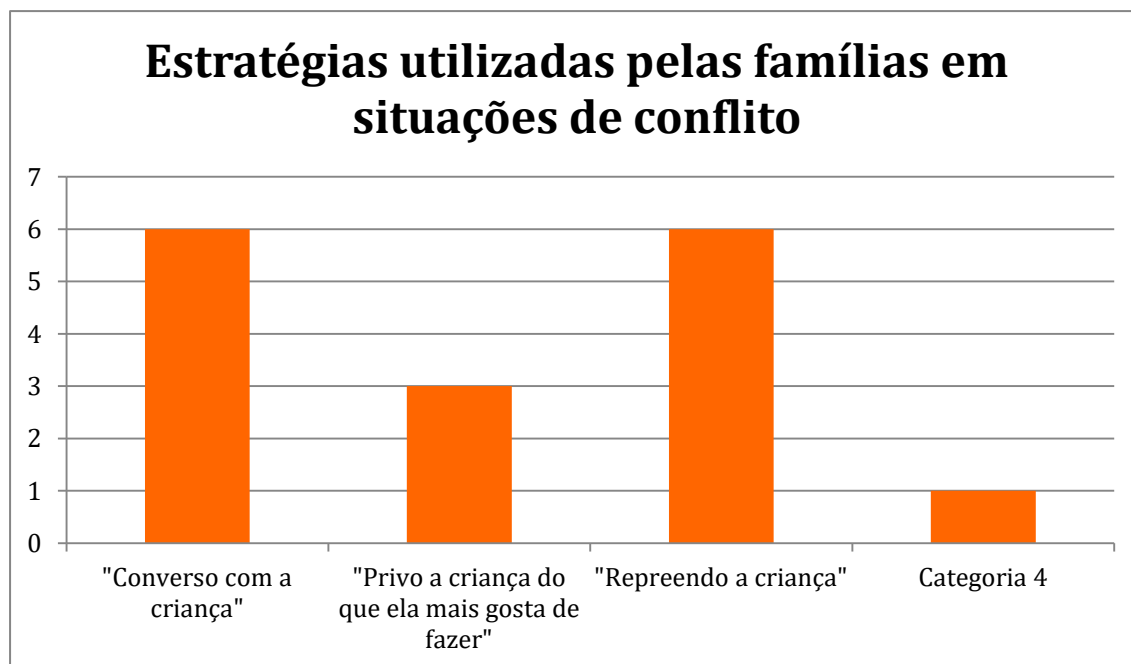


Figura 8. Estratégias utilizadas pelas famílias em situações de conflito (2018).

Anexo AX. Estratégias utilizadas pelas crianças durante a ocorrência de um conflito na sala de atividades

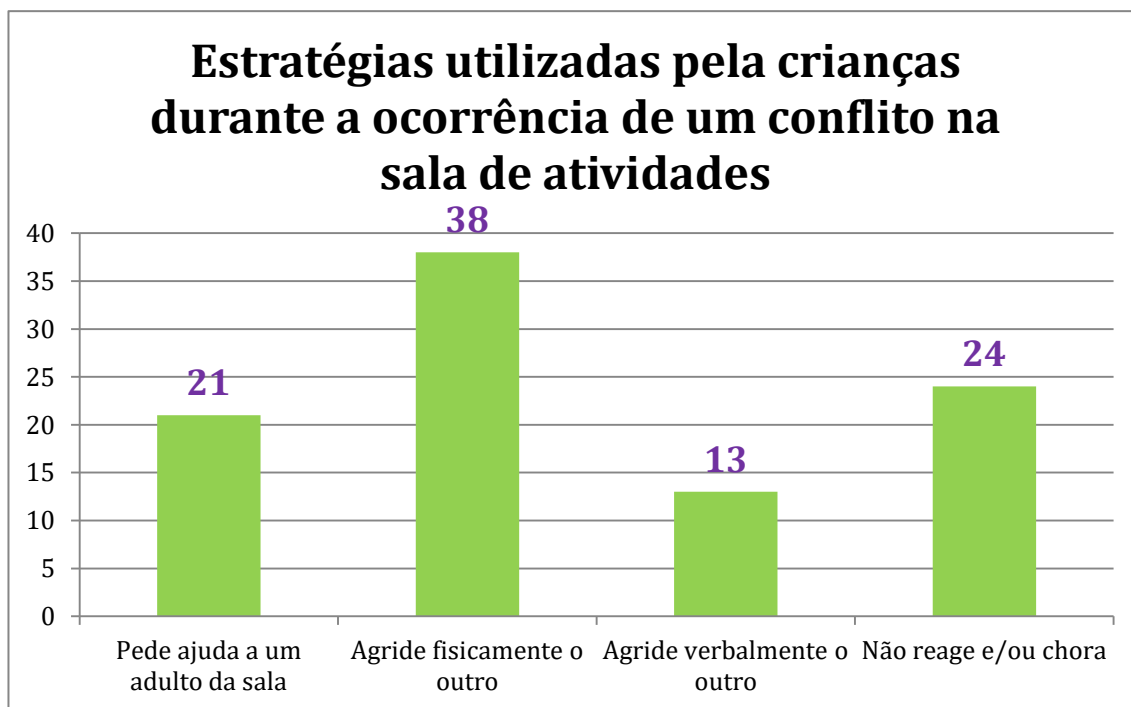


Figura 9. Estratégias utilizadas pelas crianças durante a ocorrência de um conflito na sala de atividades (2018).

Anexo AZ. Evolução das estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças em momentos de conflito

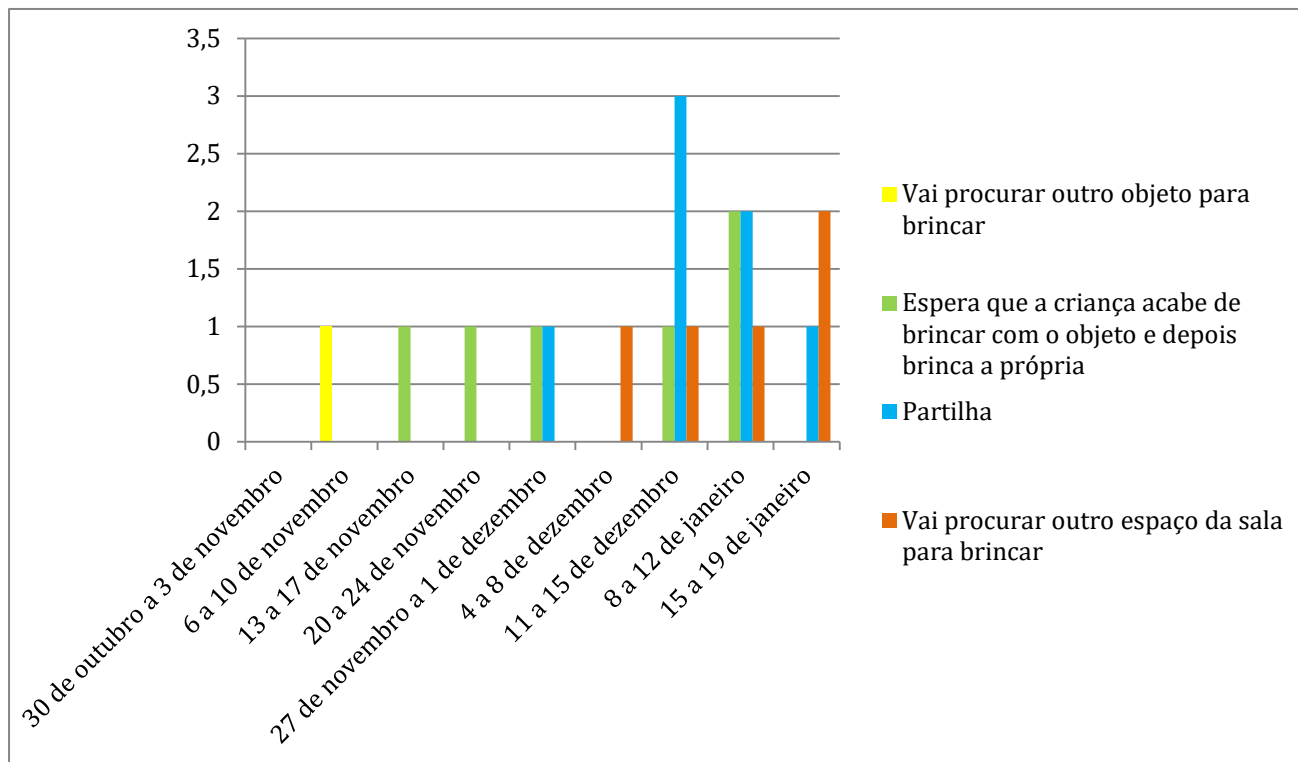


Figura 10. Evolução das estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças em momentos de conflito (2018)

**Anexo BA. Exemplo de um conflito resolvido com o auxílio do adulto
vs. um conflito resolvido autonomamente pelas crianças**

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 6 de dezembro
Nome das crianças: F, C e S	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 19	Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Durante a manhã, enquanto eu estava a ajudar o D a fazer um desenho, o F veio a correr ter comigo e disse: “Flávia, a S bateu à C e a C está a chorar porque quer a mala”. Levantei-me e fui ter com as crianças, para conseguir compreender o que se tinha passado: “Então? O que é que se passa?”. A C agarrou-se a mim, a chorar, enquanto chuchava o dedo polegar. A S ficou a olhar para mim. A C disse: “Eu tinha a mala e a S tirou”. “Foi isso que aconteceu, S?”, perguntei eu. A S ficou a olhar para mim e não me respondeu. “amor, tens de me responder, para eu conseguir perceber o que se passou. Foi isso que aconteceu?”, voltei a perguntar. A S acenou que sim. “E tu ficaste triste, não foi C?”, perguntei eu. A C disse que sim, continuando a chuchar o dedo. “E tu, S? Também estás triste?”. A S disse que sim. “Porquê?”, perguntei. A S disse “Porque eu queria a mala”. “Pois amor, eu percebo. Mas olhem, há ali mais malas. Se calhar podiam partilhar esta mala, como costumam fazer, ou então uma de vocês podia ir ali buscar outra	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

mala e cada uma fica com a sua”, disse eu. A S foi buscar outra mala e perguntou-me “Já posso brincar?”. “Podes, sim, vai lá!”, respondi. A C deu-me beijinhos na mão, pegou na mala com que estava a brincar anteriormente e foi brincar com a S.	
---	--

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: JN e RC Nº de crianças presentes: 18 Data: 29 de novembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a tarde, a educadora, depois de as crianças se sentarem à volta da mesa para se cantar os parabéns ao G, distribuiu 1 guardanapo por cada uma. A JN, que tinha ido à terapia da fala, chegou entretanto – esquecemo-nos de lhe dar um guardanapo – e sentou-se ao pé do RC. Vendo que o RC tinha um guardanapo e ela não, tirou-lhe o guardanapo, enquanto gritava: “Eu não tenho. Me dá, RC”. “É meu, JN”, disse o RC. “Mas eu não tenho”, disse a JN, enquanto fazia beicinho e começava a choramingar. O RC pegou no seu guardanapo, rasgou-o ao meio e deu metade à JN. “Olhem o RC a partilhar. Palmas para o RC”, disse a educadora. Todas as crianças bateram palmas. A educadora foi ter com o RC e deu-lhe um beijinho.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Anexo BB. Número de conflictos ocurridos por semana

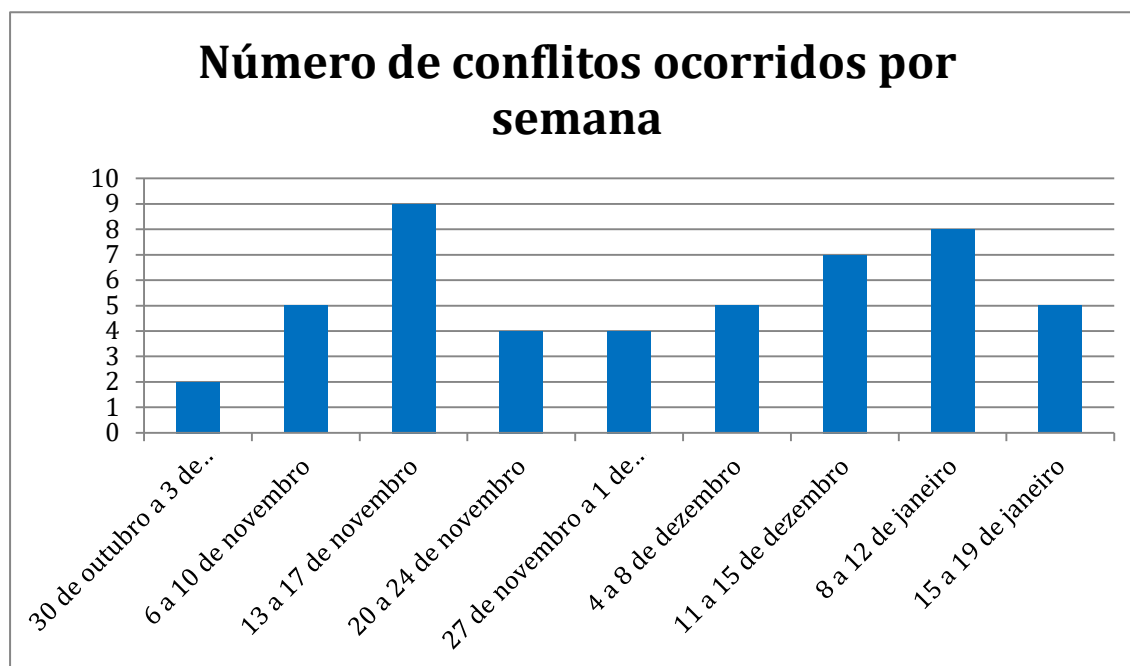


Figura 11. Número de conflictos ocurridos por semana (2017)

Anexo BC. Portfólio da PPS II



**INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

“ELE BATEU-ME” (Francisco) – DA INTERVENÇÃO DO ADULTO À AUTONOMIA DAS CRIANÇAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Portfólio

Flávia Mota

(Nº 2016114)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada,
2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

2018

ÍNDICE

1.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	173
1.1.	Meio	173
1.2.	Contexto socioeducativo	174
1.3.	Equipa educativa	176
1.4.	Ambiente educativo.....	176
1.5.	Famílias	179
1.6.	Grupo de crianças.....	184
2.	ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	188
2.1.	Intenções para a ação.....	188
2.1.1.	Com as crianças	188
2.1.2.	Com as famílias.....	190
2.1.3.	Com a equipa educativa.....	191
3.	ATIVIDADES.....	192
3.1.	“Recorte e colagem com materiais da Natureza”	192
3.1.1.	Avaliação da atividade.....	195
3.2.	Bingo das Emoções	196
3.2.1.	Avaliação da atividade	200
3.3.	Jogo das Frutas	202

5	3.3.1.Avaliação da atividade	20
		
	3.4. “Vamos ver o Brasil no mapa”	206
	3.4.1.Avaliação da atividade	21
0		
	3.5. “Que roupa é que eles vestem?”	213
	3.5.1.Avaliação da atividade	217
		
	3.6. Sessão de Educação Física – Jogos do Brasil	219
	3.6.1.Avaliação da atividade	22
5		
	3.7. Construção de instrumentos musicais do Brasil	225
	3.7.1.Avaliação da atividade	22
9		
	3.8. Vamos fazer brigadeiros	229
	3.8.1.Avaliação da atividade	23
2		
	3.9. Vamos fazer uma orquestra	234
	3.9.1.Avaliação da atividade	23
6		
	3.10. Construção da bandeira – Avaliação da Atividade	238
	3.11. Animais da Amazônia – Avaliação da atividade	240
	3.12. Construção de Árvores de Natal	242

3.12.1.Avaliação	da	atividade	
.....			24

5

4.NOTAS	DE	CAMPO	
.....			24

7

4.1.	Semana de 25 a 29 de setembro	247
4.2.	Semana de 2 a 6 de outubro	260
4.3.	Semana de 9 a 13 de outubro	274
4.4.	Semana de 16 a 20 de outubro	292
4.5.	Semana de 23 a 27 de outubro	314
4.6.	Semana de 30 de outubro a 3 de novembro	331
4.7.	Semana de 6 a 10 de novembro.....	340
4.8.	Semana de 13 a 17 de novembro.....	355
4.9.	Semana de 20 a 24 de Novembro.....	368
4.10.	Semana de 27 de novembro a 1 de dezembro	381
4.11.	Semana de 4 a 8 de dezembro	390
4.12.	Semana de 11 a 15 de dezembro	405
4.13.	Semana de 8 a 12 de janeiro.....	415

5.PROCESSOS	DE	AVALIAÇÃO	
424			

5.1.	Autoavaliação – Reflexões Diárias e Semanais	424
5.1.1.Semana	de 2 a 6 de	
outubro.....		424
5.1.2.Semana	de 9 a 13 de	
.....		432
5.1.3.Semana	de 16 a 20 de	
.....		443

5.1.4.Semana de 23 a 27 de outubro	453
5.1.5.Semana de 30 de outubro a 3 de novembro	461
5.1.6.Semana de 6 a 10 de novembro	469
5.1.7.Semana de 13 a 17 de novembro	478
5.1.8.Semana de 20 a 24 de novembro	488
5.1.9.Semana de 27 de novembro a 1 de dezembro	500
5.1.10.Semana de 4 a 8 de dezembro	509
5.1.11.Semana de 11 a 15 de dezembro	519
5.1.12.Semana de 8 a 12 de janeiro	531
5.2. Avaliação aprofundada da criança	539
CONSIDERAÇÕES FINAIS	543
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	548
ANEXOS	555
Anexo A. Entrevista realizada à educadora cooperante relativamente ao grupo de crianças	556
Anexo B. Portfólio da criança	558

5. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

5.1. Meio

A instituição na qual está a ser realizada a Prática Profissional Supervisionada (PPS), a qual designarei por instituição A, de tal modo que possa ser garantido o anonimato da mesma, está situada no concelho de Sintra, particularmente na União das Freguesias de Massamá e Monte Abrão, dando resposta às valências de jardim de infância e de 1º ciclo.

Importa ressaltar, neste contexto, que a instituição A está integrada no Agrupamento de Escolas Ruy Belo, agrupamento este constituído por escolas localizadas em territórios social e economicamente desfavorecidos e no qual está, por esse motivo, a ser implementado o programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), cujo principal objetivo é o de reduzir e prevenir o abandono escolar precoce (Projeto Educativo, 2016 & Direção-Geral da Educação, s.d).

A União das Freguesias na qual está inserida a instituição A, por conseguinte, e de acordo com o Projeto Educativo (2016), apresenta uma população residente de cerca de 49000 habitantes – com principal destaque para os habitantes com idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos – considerando que grande parte dos mesmos é oriunda de diferentes países, com principal destaque para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Importa destacar, ainda, que as famílias residentes na União de Freguesias de Massamá e Monte Abrão, particularmente aquelas cujos filhos frequentam a instituição A – e embora exista uma diversidade no que respeita à condição social das mesmas – apresentam, maioritariamente, uma condição social média-baixa (Projeto Educativo, 2016).

Por fim, importa salientar que a instituição A conta com a oferta de serviços bastante diversificados, entre os quais se destacam: restaurantes, zonas verdes, igrejas, um centro de saúde, uma biblioteca, centros de estudos, um teatro, bem como outras escolas (Projeto Educativo, 2016). Destaca-se, ainda, que, de acordo com o Projeto Educativo (2016), o agrupamento de escolas Ruy Belo, apresenta protocolos e parcerias com diversas instituições, destacando-se, por exemplo: Câmara Municipal de Sintra,

União de Freguesias de Massamá e Monte Abraão, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e Empresa, Associação Criagente, Instituto de Apoio à Criança, Biblioteca Municipal de Sintra, Bombeiros Voluntários de Queluz, Polícia de Segurança Pública, entre outras.

5.2. Contexto socioeducativo

Importa ressaltar, antes de mais, que o Agrupamento de Escolas Ruy Belo, de cariz público, “iniciou a sua atividade como unidade organizacional no ano de 2007” (Projeto Educativo, 2016, p. 11), dando resposta às valências de jardim de infância e 1º, 2º e 3º ciclos – a instituição A, particularmente, e tal como já mencionado anteriormente, dá resposta, apenas, às duas primeiras valências evidenciadas.

No que diz respeito, por conseguinte, à dimensão organizacional do agrupamento, e recorrendo, para tal, ao Projeto Educativo do mesmo, note-se que o mesmo é constituído por um Conselho Geral, uma Direção, um Conselho Pedagógico e, por fim, um Conselho Administrativo.

Enfatizando, particularmente, cada um dos órgãos de administração e gestão apresentados, importa evidenciar que o Conselho Geral é constituído por uma diretora (não efetiva), um/a presidente, bem como uma diversidade de representantes: (i) do pessoal docente; (ii) do pessoal não docente; (iii) dos encarregados de educação e pais; (iv) da Câmara Municipal de Sintra; (v) e da comunidade local (Projeto Educativo, 2016).

A direção, por sua vez, conta com a presença de uma diretora, uma subdiretora, adjuntas e assessoras (Projeto Educativo, 2016).

Para além disso, e no que respeita ao Conselho Pedagógico, destaca-se que o mesmo é constituído por uma diretora-presidente, uma representante dos coordenadores de estabelecimento, uma representante da associação de encarregados de educação/pais (não efetiva), bem como por vários coordenadores, entre os quais se evidenciam: (i) coordenadora de departamento; (ii) coordenadora da biblioteca escolar; (iii) coordenadora de projetos; (iv) coordenadora dos diretores de turma; (v) coordenadora de cursos (não efetiva); (vi) e coordenadora do PTE (Projeto Educativo, 2016).

Por fim, são parte integrante do Conselho Administrativo: a diretora, a subdiretora e a chefe dos serviços de administração escolar (Projeto Educativo, 2016).

Tendo já sido apresentado o modo como é organizado o Agrupamento de Escolas Ruy Belo, torna-se fulcral, também, compreender qual a sua missão, valores e princípios orientadores.

Neste contexto, note-se, antes de mais, que o lema do Agrupamento é: “Escola – construir o futuro” (Projeto Educativo, 2016), sendo a sua principal missão a de “contribuir para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, de forma a que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes” (Projeto Educativo, 2016, p. 26).

Sendo a missão do agrupamento a de formar todas as crianças e adolescentes, com vista a que estas se tornem cidadãs mais completas no futuro, note-se que este apresenta 7 princípios orientadores que norteiam a ação de todos os profissionais que deste mesmo agrupamento fazem parte: (i) a igualdade de oportunidades para todos, principalmente devido ao facto de este contar com uma ampla diversidade cultural e social; (ii) o respeito pelo outro – aliado ao primeiro princípio evidenciado – atentando ao facto de, mais uma vez, todas as escolas do agrupamento contarem com uma rica diversidade cultural e social; (iii) a “valorização do conhecimento – na defesa do respeito por cada aluno, na pluralidade, na diversidade, na tolerância e na solidariedade” (p. 27); (iv) o trabalho e a responsabilidade – isto é, a importância de cada um reconhecer que o trabalho e a responsabilidade contínua levarão a uma maior concretização e conhecimento; (v) a partilha entre todos os intervenientes educativos, dado que esta levará a uma aprendizagem mais rica; (vi) uma abertura à comunidade enriquecendo cada uma das crianças que frequenta as diferentes escolas do agrupamento; (vii) e uma cultura reflexiva e auto avaliativa para que, assim, cada uma das crianças tome uma maior perceção “de si (...) das suas evoluções, dificuldades, constrangimentos” e, assim, possa “evoluir favoravelmente no seu percurso educativo” (Projeto Educativo, 2016, p. 28).

5.3. Equipa educativa

A equipa educativa do Agrupamento de Escolas Ruy Belo, de acordo com o Projeto Educativo (2016), e no que diz respeito ao pessoal docente, é composta por 15 educadores de infância, 48 professores de 1º ciclo, 76 professores do 2º e 3º ciclos, bem como alguns profissionais na área da Educação Especial: uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional, um técnico superior de educação e reabilitação e dois psicólogos.

Importa ressaltar, neste sentido, que estes profissionais da área da Educação Especial provêm do Centro de Respostas Integrado (CRI) que, tal como referido, dá resposta a crianças com necessidades educativas especiais que apresentam um Currículo Específico Individual (CEI) (Projeto Educativo, 2016).

Por sua vez, e no que diz respeito ao pessoal não docente, destaca-se que a equipa educativa conta com a presença de 57 assistentes operacionais e um vigilante. Note-se, ainda, que o agrupamento é constituído, numa vertente administrativa, por 7 elementos pertencentes ao quadro da Câmara Municipal de Sintra (Projeto Educativo). Ainda relativamente ao pessoal não docente, o agrupamento conta com o apoio de algumas cozinheiras, animadores e mediadores, bem como outros técnicos (Projeto Educativo, 2016) – ainda assim, no Projeto Educativo do agrupamento não é apresentado, especificamente, o número de técnicos especializados em cada uma dessas mesmas áreas.

5.4. Ambiente educativo

É importante salientar, antes de mais, e de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) que as organizações educativas são “contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios” (p. 21). Neste sentido, assim, é fulcral evidenciar que a organização do ambiente educativo compreende a organização do grupo, espaço e tempo, sendo abordadas, no presente tópico, somente as duas últimas componentes.

Nesta continuidade, Zabalza (1987), particularmente no que diz respeito ao espaço, evidencia que o educador deverá fazer uma “organização adequada de (...) espaços que promovam alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do

seu tempo diário” (p. 119). O mesmo autor enfatiza, também, que o educador, durante todo o ano, e considerando o conhecimento que este tem das características, necessidades e interesses do grupo que está a acompanhar, vá adaptando os espaços e materiais a essas mesmas necessidades e interesses, com vista a promover, de facto, o seu desenvolvimento das crianças e, ainda, com o objetivo de as mesmas se tornarem mais felizes no espaço no qual estão inseridas. Esta capacidade de adaptação do espaço às necessidades e interesses das crianças, por parte do educador, adquire, assim, uma importância crucial no sentido em que influenciará de forma positiva ou negativa o crescimento e desenvolvimento das crianças (Zabalza, 1987).

Nesta continuidade, importa denotar que a sala F está dividida em 11 áreas de interesse, sendo elas: (i) área de grande grupo; (ii) jogo de chão; (iii) garagem; (iv) plasticina; (v) jogos de mesa; (vi) biblioteca; (vii) pintura; (viii) casinha; (ix) loja; (x) mesas – expressão artística; (xi) e área do descanso. Note-se que todas estas áreas estão assinaladas com uma placa na qual, para além de indicado o nome dessa mesma área, é apresentado um desenho relativo à mesma, realizado por uma ou mais crianças.

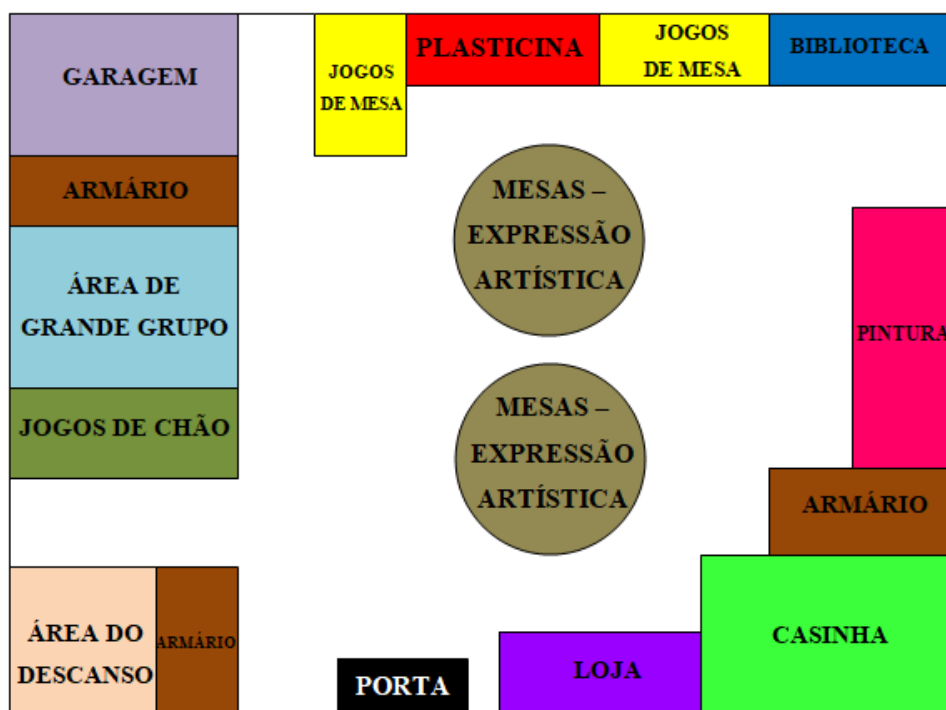


Figura 1. Planta da sala (2017)

Para além de uma sala de atividades contar com diversas áreas de interesses que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, é fundamental que na mesma estejam contidos materiais diversificados, de diferentes cores, tamanhos, texturas e que emitam som (Portugal, 2011). Importa denotar que estes mesmos materiais, à semelhança das áreas de interesse, devem ser, também, alterados de acordo com as necessidades e interesses demonstrados pelas crianças (Portugal, 2011). Na organização destes materiais, de acordo com a minha perspetiva, e indo ao encontro das ideias apresentadas por Portugal (2011), o educador deverá ter em atenção que os mesmos devem, de facto, estar ao fácil alcance das crianças, para que estas lhes possam aceder e os possam explorar, sem entraves. Ainda de acordo com a mesma autora, é crucial que os materiais estejam etiquetados, não só para que as mesmas possam reconhecê-los de melhor forma, como também para que estas tenham uma maior facilidade em arrumá-los nos respetivos locais.

Note-se, assim, que a sala F, para além de contar com diversas áreas de interesse, nela estão contidos, também, diversos materiais (pratos, livros, alimentos, malas, roupa, jogos de encaixe, jogos de memória, canetas, folhas...), estando todos eles ao alcance das crianças. É importante ressaltar, ainda, que os jogos de chão e mesa, particularmente, estão etiquetados de acordo com a sua categoria: puzzles, legos, jogos de encaixe, jogos matemáticos, entre outros.

Por outro lado, e no que diz respeito ao tempo, Hohmann e Weikart (2003) evidenciam que é, exatamente, a organização dessa mesma componente, isto é, a criação de uma rotina diária, que irá permitir que a criança consiga prever o que se vai suceder, ao longo do dia, tornando-se, portanto, mais segura e confortável no meio no qual está inserida. A organização do tempo irá permitir, também, o desenvolvimento de um maior sentido de autonomia por parte da criança, permitindo-lhe ter “tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 224). Compreende-se, assim, que, de facto, é fundamental que exista a organização do tempo na sala de atividades. Nesse sentido, é apresentado, de seguida, a rotina diária da sala F:

Tabela 1.

Rotina diária da sala F

Tempo	Atividades
09h00 – 09h30	Acolhimento
09h30 – 10h15	Momento em grande grupo
10h15 – 11h30	Brincadeira livre/Atividades estruturadas + Lanche da manhã
11h30 – 11h40	Hora da higiene
11h40 – 12h30	Almoço
12h30 – 13h00	Brincadeira no espaço exterior
13h00 – 13h30	Relaxamento + Momento em grande grupo
13h30 – 14h30	Brincadeira livre/Atividades estruturadas
14h30 – 15h00	Lanche

Nota. Fonte própria (2017)

Ressalva-se, ainda, que a educadora efetua planificações semanais, sendo estas coladas no armário, à entrada da sala, para que as famílias tenham possibilidade de as consultar. Segue, então, um exemplo de uma dessas mesmas planificações:

5.5. Famílias

Antes de mais, importa denotar que, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a criança desenvolve-se e aprende não, apenas, “no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 8). Nesta continuidade, a família é um dos intervenientes primordiais na educação de uma criança e, por esse motivo, é fundamental que o educador a valorize e respeite, tendo conhecimento de algumas das suas principais características.

Nesse sentido, assim, para a elaboração do presente tópico, e com o objetivo de tomar conhecimento de algumas características das famílias do grupo com o qual estive a realizar a PPS, foram consultadas os processos individuais de cada uma das crianças,

processos esses nos quais estão contempladas não só informações relativas a cada criança – algumas informações pessoais sobre a mesma, bem como a avaliação qualitativa que foi realizada sobre a mesma no ano anterior (nos casos aplicáveis) – como também algumas informações pertinentes relativamente às suas famílias. Importa denotar, no entanto, desde já, que existem dados que não foram possíveis recolher, no sentido em que não existia informação disponível.

Tabela 2.

Caracterização das famílias

Nome da criança	Agregado Familiar	Encarregados de educação ¹¹	Nacionalidade	Habilitações académicas	Profissão
A	Mãe, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portuguesa	12º ano	Administrativa
		Pai	Portuguesa	9º ano	Auxiliar de Enfermagem
C	Mãe, Pai, 1 Irmã	Mãe*	Portuguesa	10º ano	Trabalhadora de limpeza
		Pai	Portuguesa	Sem informação	Pedreiro
D	Mãe, Pai, 2 irmãos, Avó, Avô	Mãe*	Portuguesa	9º ano	Operadora de posto de abastecimento
		Pai	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
F	Mãe, Mãe, 2 Irmãos.	Mãe*	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
		Mãe	Portuguesa	Sem informação	Sem informação
G	Mãe	Mãe*	Portuguesa	12º ano	Empregada

¹¹ É assinalado com um * o encarregado de educação da criança em questão.

O	e, Pai, 1 Irmão		esa		da de escritório
		Pai	Portugu esa	9º ano	Serígrafo
G	Mã e, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portugu esa	Doutora mento	Agente da PSP
		Pai	Portugu esa	12º ano	Vigilante
I	Mã e, Pai	Mãe*	Portugu esa	Sem informação	Sem informação
		Pai	Portugu esa	Sem informação	Sem informação
J N	Mã e, Pai, 1 Irmã	Mãe*	Guinee nse	8º ano	Cozinhei ra
		Pai	Guinee nse	11º ano	Montado r de máquinas mecânicas
J	Mã e, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portugu esa	Sem informação	Sem informação
		Pai	Portugu esa	Sem informação	Sem informação
J C	Mã e, Pai, 2 Irmãos, Tio, Tia, 2 Primos	Mãe	Guinee nse	Sem informação	Sem informação
		Pai*	Portugu esa	Sem informação	Sem informação
M	Mã e, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portugu esa	7º ano	Emprega da doméstica
		Pai	Portugu esa	Sem informação	Sem informação
M	Mã	Mãe*	Portugu	11º ano	Vendedo

L	e, Pai, 1 Irmã		esa		ra de loja
		Pai	Portugu esa	9º ano	Diretor e gerente de restauração
M N	Mã e, Pai, 1 Irmã	Mãe*	Portugu esa	Licenciat ura	Sem informação
		Pai	Portugu esa	Sem informação	Sem informação
R C	Av ó, Namorado da avó, 2 Tias	Avó paterna*	Portugu esa	4º ano	Emprega da de limpeza
		Pai	Portugu esa	4º ano	Pintor (Desempregado)
R S	Pai e Irmã/Mãe e Irmã	Mãe*	Portugu esa	Licencia da	(Desemp regada)
		Pai	Portugu esa	Sem informação	Sem informação
R O	Mã e, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portugu esa	Licencia da	Vendedo ra de loja
		Pai	Portugu esa	Sem informação	Condutor da UBER
R R	Mã e, Pai, 1 Irmão	Mãe	Portugu esa	Sem informação	Sem informação
		Pai*	Portugu esa	9º ano	Outro profissional da saúde
R	Mã e, Pai, 1 Irmão	Mãe*	Portugu esa	Sem informação	Sem informação
		Pai	Portugu esa	Sem informação	Sem informação

S O	Mãe, Pai	Mãe	Brasilei ra	Sem informação	Sem informação
		Pai*	Brasilei ra	12º ano	Seguranç a
S	Mãe, Pai, 1 Irmã	Mãe*	Guinee nse	6º ano	Emprega da de limpeza (Desempregada)
		Pai	Guinee nse	Sem informação	Sem informação

Nota. Retirado dos processos individuais das crianças (2017)

Considerando, assim, algumas das informações apresentadas anteriormente relativamente às famílias das crianças, a caracterização do meio, bem como o facto de, metade das famílias, dispor de algum apoio social ou abono de família, note-se que nos encontramos, então, de modo geral, perante famílias de uma classe média-baixa.

Nesta continuidade, e considerando que, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), é fundamental que exista uma relação positiva e de partilha entre a educadora e os familiares das crianças para que, deste modo, estes se sintam seguros e confortáveis ao deixarem o/a seu/sua filho/a na escola. As mesmas autoras salientam, ainda, que “relações de confiança mútua permite aos pais/familiares expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a” (p. 19).

Considerando, assim, as ideias anteriormente apresentadas, torna-se fundamental demonstrar que tipo de relação é estabelecida entre a educadora e as famílias, bem como se estas demonstram uma atitude de partilha para com a escola. Para tal, foi observada, de forma constante, a relação estabelecida entre estes dois intervenientes educativos nos diferentes momentos da rotina nos quais as famílias estavam envolvidas – particularmente nos momentos de acolhimento e de saída das crianças da instituição – tendo sido realizadas, também, algumas conversas informais com a educadora cooperante no sentido de compreender a sua perceção relativamente à dita relação escola/família.

Assim, sempre foi possível observar que existindo, naturalmente, algumas famílias com um ritmo de vida mais apressado e que as impedia, então, de despender muito tempo em momentos do acolhimento e saída das crianças da instituição, os quais são fundamentais para que possa existir uma partilha de informações relevantes relativamente às crianças, é de notar que, na maior parte dos casos, sempre existiu um interesse constante por parte das famílias em manter um bom relacionamento com a educadora. Nesta continuidade, assim, e denotando a boa relação existente entre a educadora e as famílias, é fundamental salientar que foram vários os momentos nos quais se pôde observar uma preocupação de ambos os intervenientes em partilhar informações relativamente à evolução da criança, o que esta já conseguia fazer em casa autonomamente, problemas familiares, entre outros.

Importa denotar, ainda, que embora seja visível a boa relação existente entre as famílias e a educadora, existem famílias que, claramente, mostram uma atitude mais participativa no que concerne a alguns pedidos efetuados pela educadora, nomeadamente no que diz respeito à realização de atividades, em casa, com os seus educandos, no sentido de complementar aquilo que está a ser realizado na sala – note-se por exemplo, a disparidade entre famílias no que respeita ao tempo que demoram a realizar uma atividade, em casa, sugerida pela educadora: 1 dia, 1 semana ou 1 mês (é crucial salientar que existem, pelo contrário, famílias que nunca realizam este tipo de atividades).

5.6. Grupo de crianças

Note-se que, para a elaboração do presente tópico, foram consultados, mais uma vez, os processos individuais das crianças. Para além disso foi, ainda, realizada uma entrevista à educadora cooperante, cujo principal objetivo passava por compreender a sua perspetiva relativamente às principais potencialidades e fragilidades do grupo (Anexo A).

Nesta continuidade, assim, e tal como será possível observar na tabela seguinte, é fundamental evidenciar que o grupo é constituído por 20 crianças, tendo em

consideração que duas delas entraram para a sala 1 mês após ter iniciado a PPS. Dessas 20 crianças, 12 delas são do sexo masculino, sendo as 8 restantes, portanto, do sexo feminino. É importante salientar, ainda, que na sala F as crianças apresentam idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos (1 com 4 anos; 15 com 5 anos; 3 com 6 anos e 1 com 7 anos). Note-se que 13 crianças já tinham frequentado a instituição A no ano anterior, ao invés das restantes 7 que, pelo contrário, se encontram a frequentar esta mesma instituição pela primeira vez, no ano letivo de 2017-2018.

Tabela 3.

Caracterização do grupo de crianças

Nome da criança	Sexo	Idade	Frequência anterior
A	Masculino	5	Instituição A
C	Feminino	5	Instituição A
D	Masculino	5	Instituição A
F	Masculino	6	Instituição A
GO	Masculino	6	Instituição A
G	Feminino	5	Instituição A
I	Masculino	4	1º ano na instituição A – frequentou creche
JN	Feminino	5	Instituição A
J	Masculino	6	1º ano na

			instituição A – não frequentou ama nem creche
JC	Feminino	7	Instituição A
M	Masculino	5	1º ano na instituição A – não frequentou ama nem creche
ML	Feminino	5	Instituição A
MN	Feminino	5	Instituição A
RC	Masculino	5	Instituição A
RS	Masculino	5	Instituição A
RO	Masculino	5	1º ano na instituição A – frequentou outra escola
RR	Masculino	5	1º ano na instituição A – frequentou ama
R	Masculino	5	Instituição A
SO	Feminino	5	Instituição A

S	Feminino	5	1º ano na instituição A – não frequentou ama nem creche
---	----------	---	--

Nota. Retirado dos processos individuais das crianças (2017)

Note-se que existem duas crianças do grupo que estão a ser acompanhadas por uma terapeuta da fala. É importante enfatizar, ainda, que existem duas crianças do grupo que estão diagnosticadas com necessidades educativas especiais (NEE), sendo, portanto, acompanhadas por uma especialista da educação especial e tendo sido traçado, para cada uma delas, um plano de desenvolvimento individual. Dessas duas crianças, uma delas apresenta uma perturbação do espectro do autismo (PEA), enquanto que a outra está diagnosticada com um atraso global no desenvolvimento. Importa denotar, nesta continuidade, que existem duas crianças do grupo que são acompanhadas, duas vezes por semana, por uma terapeuta da fala.

Tal como referido anteriormente, e no sentido de compreender a perspetiva da educadora relativamente às principais fragilidades e potencialidades do grupo, foi realizada uma entrevista à mesma. Neste seguimento, assim, a educadora ressaltou enquanto principais potencialidades do grupo: a sua boa capacidade de aprendizagem, sendo visível o envolvimento do mesmo durante a realização das atividades propostas, bem como o facto de este participar ativamente em conversas de grande grupo. A educadora destacou, ainda, o facto de as crianças estabelecerem relações positivas não só entre si, como também com os adultos da sala de atividades. Aliado a esta questão, a educadora referiu, ainda, que o grupo demonstra, constantemente, atitudes de interajuda e cooperação entre si – enfatizando, nesta continuidade, que as crianças com NEE estão bastante bem integradas no grupo.

Para além disso, e no que diz respeito às fragilidades do grupo, a educadora denota o facto de este se envolver de forma constante em conflitos – é neste seguimento, assim, e tal como será possível observar no presente relatório, que surge o tema da investigação e intervenção em contexto de jardim de infância.

6. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

6.1. Intenções para a ação

Importa destacar, antes de mais, que é fundamental que o educador defina um conjunto de intenções que norteiem a sua ação, isto porque, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as intencionalidades definidas pelo educador permitem-lhe “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que fez e que pretende alcançar” (p. 13). Neste sentido, assim, é crucial evidenciar que também eu, enquanto estagiária e futura educadora de infância, consiga definir as minhas próprias intenções para a ação – com as crianças, equipa educativa e famílias – tendo em consideração não só as particularidades e interesses do grupo, como também a relação que pretendia estabelecer com o mesmo, bem como com a equipa educativa e famílias.

6.1.1. Com as crianças

Face ao que foi referido anteriormente, e sendo as crianças o principal foco da minha prática, é fundamental evidenciar que a primeira intenção que defini para a minha prática foi a de **criar uma relação afetuosa, de proximidade e segura com as crianças**, para que, deste modo, estas me vissem, progressivamente, não só como uma figura de referência, como também como uma pessoa que estas poderiam procurar para momentos de brincadeira, bem como para momentos nos quais estivessem a sentir alguma insegurança e/ou frustração. Denotando a importância da criação de uma relação positiva e afetuosa entre criança/adulto, Hay et al (2004) afirmam que a forma como são estabelecidas as interações na educação infantil, particularmente entre o educador e a criança, têm muita influência no desenvolvimento de inúmeras capacidades na mesma “ao nível social, cognitivo e à própria autorregulação das suas emoções” (p. 32).

Para além disso, defini como intenção a questão de **respeitar a diferenciação pedagógica**, isto porque, naturalmente, cada criança é um ser único com características, interesses e necessidades específicas que devem ser respeitadas para que, deste modo, esta se possa desenvolver de melhor forma (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Nesta continuidade, importa ressaltar que, e embora as crianças do grupo já fossem bastante autónomas, tentei **promover a autonomia das mesmas**. Esta promoção da autonomia, de acordo com Hohmann e Weikart (2011) é crucial no sentido

em que permite que as crianças ganhem uma maior capacidade para pensar e colocar em prática estratégias que lhes permitam resolver os problemas com os quais se deparam, diariamente. Desta forma, assim, as crianças tornar-se-ão capazes para, no futuro, realizarem ações específicas de forma absolutamente independente.

Outras das intenções que privilegiei, ainda, durante a minha ação foi a da **promoção a interação, interajuda e cooperação entre crianças**, isto porque, de facto, e tendo em consideração que grande parte das crianças estava a frequentar pela primeira vez o jardim de infância, considerei que seria fundamental promover estas interações e cooperação – através de momentos de brincadeira e de trabalho em pequenos grupos – para que, deste modo, pudessem ser criadas melhores relações sociais entre as mesmas. Reforçando, neste seguimento, a importância da promoção da cooperação e interajuda entre crianças, Johnson e Johnson (1999, citado em Monteiro, 2012) evidenciam que esta irá permitir um aumento do espírito de grupo, uma maior solidariedade entre crianças, a construção de melhores relações sociais e uma maior aceitação do outro. Para além disso, os mesmos autores referem que estes comportamentos permitirão que haja uma maior integração e inclusão de crianças que, por algum motivo, se distanciam mais do grupo em geral.

Importa ressaltar, nesta continuidade, que estabeleci, também, enquanto intenção a **promoção da gestão das emoções das crianças, valorizando-as**, ao ter sido possível observar, desde cedo, que algumas das crianças do grupo tinham alguma dificuldade em lidar com a sua frustração, recorrendo, em consequência, à agressão física e/ou verbal, ao choro e ao isolamento. Neste contexto, Franco (2009) evidencia que a valorização e a atenção que é dada às crianças, por parte do educador, durante alguns momentos de expressão emocional permite que este tome uma melhor consciência das características das mesmas, aprendendo, ainda, a lidar da melhor forma possível com cada uma delas, em momentos específicos. O mesmo autor destaca, ainda, que o reconhecimento que as crianças fazem das suas próprias emoções, irá permitir que estas tenham percepção do que o outro está a sentir, levando, assim, à construção de melhores relações sociais.

Por fim, e por, mais uma vez, ter sido possível observar, desde cedo, que as crianças do grupo, de modo geral, se envolviam bastante em conflitos, optei por definir,

ainda, como intenção para a ação a **autonomia das crianças na resolução de conflitos**. Torrego (2003), neste sentido, evidencia que trabalhar estratégias de resolução de conflitos com as crianças é extremamente importante, no sentido em que permite que as mesmas desenvolvam atitudes de respeito pelo outro. O mesmo autor destaca, ainda, que a autonomia das crianças na resolução de conflitos permite uma melhoria das relações sociais, uma diminuição da intervenção do adulto neste tipo de situações, bem como uma melhor autorregulação por parte das crianças no que diz respeito ao controlo das suas emoções.

6.1.2. Com as famílias

No que diz respeito às intenções estabelecidas para a ação com as famílias, e indo ao encontro do que foi referido acima, a primeira intenção que, obviamente, estabeleci, foi a de **criar uma relação empática, de proximidade e confiança** com as mesmas, de tal como que estas se sentissem, de facto, seguras por terem uma nova figura de referência responsável pelos seus educandos, na sala de atividades, e, ainda, para que existisse, neste seguimento, um à vontade mútuo para partilhar informações significativas relativamente às crianças.

Neste seguimento, Villas Boas (2001) refere que, atualmente, as crianças cada vez passam mais tempo no jardim de infância, devido às condições de trabalho a que os seus familiares estão sujeitos, pelo que é fundamental que estes se sintam confortáveis com o local e os intervenientes com quem vão deixar o seu filho. É fundamental, ainda, que seja criada uma relação positiva entre escola/família dadas as repercussões que esta tem para o desenvolvimento da criança; isto é, a cooperação e partilha constante entre o educador e as famílias irão permitir que as crianças sintam que esta relação existe e, então, se sintam mais amparadas por ambos os intervenientes, que, em conjunto, irão responder da melhor forma às suas necessidades, interferindo positivamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Nesta continuidade, e já evidenciada a importância de existir uma relação positiva, de confiança e partilha entre escola/família, defini, ainda, como intenção a

partilha constante de informações inerentes à minha prática profissional, nomeadamente do projeto realizado com as crianças, bem como da investigação que estava a ser realizada – referente à resolução de conflitos.

6.1.3. Com a equipa educativa

Relativamente às intenções que estabeleci para a ação, relacionadas com a equipa de sala, particularmente, importa ressaltar que, e à semelhança de uma das intenções definidas com o grupo de crianças, tentei, primeiramente, **criar uma relação de proximidade e confiança** com a mesma, de tal modo que, em consequência, pudesse ser realizado um verdadeiro **trabalho em equipa**, baseado no diálogo aberto e interajuda, com vista a responder da melhor forma possível às necessidades e interesses das crianças. Particularmente no que diz respeito à restante equipa educativa, foi, também, estabelecida como intenção a **criação de uma relação positiva e de diálogo aberto** para que, deste modo, existisse uma confiança e à vontade para partilhar experiências e conhecimentos, bem como informações relevantes relativamente às crianças, equipa, atividades a serem realizadas, entre outros.

Neste seguimento, assim, Lino (2013) evidencia que é fundamental que seja criada, de facto, uma relação positiva e de confiança entre os membros que integram a equipa educativa para que, então, seja possível construir “uma proposta pedagógica de qualidade que dê resposta às necessidades e aos interesses das crianças” (p. 118).

7. ATIVIDADES

7.1. “Recorte e colagem com materiais da Natureza”

Intencionalidade educativa / Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	• Explorar e contactar com materiais da Natureza; • Desenvolver a motricidade fina;
Momentos / Propostas educativas	.Esta atividade dividir-se-á em duas partes. Na primeira parte, iremos com as crianças ao parque que existe à frente da escola para que estas, para além de brincar, possam contactar, explorar e apanhar materiais da natureza – paus, folhas, pedras... Nesse momento, será pedido às crianças que vão apanhando algumas folhas e paus que encontrem e de que gostem. Num segundo momento, depois de sairmos do parque, irei pedir a algumas crianças que se sentem numa mesa comigo e com a educadora – caso a educadora não esteja a realizar outra atividade com outras crianças – darei o molde de uma folha de outono a cada uma delas e, então, pedirei para cada uma delas escolher algumas folhas e paus e para os colarem na folha que lhes dei anteriormente – as crianças poderão colar as folhas e os paus inteiros ou então poderão cortar/rasgar/partir as folhas e paus para os colarem. À medida que as crianças da mesa

	forem acabando a atividade, vão-se levantando e iremos chamar outras crianças.
Materiais	• Folhas; • Paus; • 19 moldes de folhas; • Colas; • Tesouras; • Sacos;
Organização do espaço e materiais	No momento em que as crianças estiverem na sala de atividades, não existirão quaisquer alterações no espaço. Quando algumas das crianças se sentarem na mesa, irá ser distribuído um molde por cada uma das crianças. Os materiais da natureza apanhados, por sua vez, bem como os restantes materiais (tesouras e colas) irão estar dispostos pela mesa de forma a que todas as crianças consigam aceder aos mesmos com facilidade.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	No primeiro momento, enquanto as crianças estiverem no parque, estas irão a brincar e a apanhar os materiais livremente pelo espaço, juntamente comigo e com a educadora, para que, desta forma, as consigamos ver – se necessário pode-se dar um limite de espaço para que possamos ver melhor todas as crianças e evitando, por exemplo,

	que estas corram para a estrada ou para que estas não vão para locais mais distantes onde não as consigamos avistar. No segundo momento, enquanto algumas crianças estiverem a realizar a atividade, as outras estarão a brincar noutras áreas da sala. À medida que as crianças que estão na mesa forem acabando a atividade, serão chamadas outras crianças, fazendo-se, assim, uma troca.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da sala, para o acompanhamento das crianças)	Em ambos os momentos, irei pedir o auxílio da educadora. Assim, no primeiro momento iremos com as crianças apanhar as folhas e, no segundo momento, se possível, irei pedir à educadora para estar ficar na mesa comigo e com as outras crianças para que se possa auxiliar as mesmas, caso seja necessário.

7.1.1. Avaliação da atividade

Durante a semana de 2 a 6 de outubro, realizei a minha primeira atividade à qual dei o nome de “Recorte e colagem com materiais da Natureza”.

Ao realizar essa atividade, tornou-se, então, importante refletir sobre a mesma, nomeadamente no que respeita a aspetos como: a minha postura, dificuldades das crianças, mudanças relativamente à planificação proposta, bem como uma avaliação geral da atividade (correu bem, o que poderia mudar se a voltasse a repetir...).

Assim, em primeiro lugar, começo por referir que, relativamente à planificação inicial, a única alteração que existiu consistiu no facto de eu ter realizado a atividade sozinha com as crianças, na medida em que a educadora estava noutra mesa a realizar

uma atividade com outras crianças. No entanto, importa salientar que na planificação realizada já tinha antecipado que isto poderia ocorrer, isto é, já tinha previsto que a educadora poderia estar a realizar outra atividade com as crianças. Ainda assim, considero que, mesmo sem o auxílio da educadora, a atividade correu bastante bem e consegui dar o apoio necessário a todas as crianças que, em cada momento, estavam a realizar a atividade proposta.

Relativamente às dificuldades das crianças, foi possível observar que, de forma geral, todas as crianças realizaram a atividade com facilidade. Ainda assim, naturalmente, houve crianças que demonstraram alguma dificuldade em manusear a tesoura para cortar as folhas, bem como a partir os paus. Nesse sentido, optei por exemplificar às crianças de que forma o conseguiriam fazer de melhor forma e, posteriormente, deixei que estas o experimentassem para que, então, fosse fomentada e desenvolvida a sua motricidade fina.

Refletindo, agora, sobre a minha postura, considero que tomei uma postura adequada e calma ao longo de toda a atividade, respondendo adequadamente às dúvidas e dificuldades das crianças, tal como referindo anteriormente. Para além disso, acho que agi de forma correta quando respondia positivamente às crianças que me pediam para ficarem na mesa a ajudar outra criança, embora ressalvasse, sempre, que estas teriam de pedir autorização à criança que queriam ajudar.

De forma geral, considero, então, que a atividade correu bastante bem, a todos os níveis e, como tal, não efetuaria quaisquer alterações caso a mesma se voltasse a repetir. Ainda assim, considero que seria bastante interessante propor às crianças a realização da mesma atividade, mas num painel em ponto grande, para que, desta forma, estas pudessem ter a oportunidade de cooperar umas com as outras para atingirem um objetivo comum.

7.2. Bingo das Emoções

Intencionalidade educativa / Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	• Desenvolver a capacidade de atenção; • Identificar e distinguir diferentes emoções; • Representar diferentes emoções através de expressões faciais; • Associar diferentes emoções a cores específicas (como no livro “O Monstro das Cores”); • Desenvolver o respeito pelas regras de um jogo.
Momentos / Propostas educativas	Esta atividade dividir-se-á em dois principais momentos. No primeiro momento, irei conversar com as crianças sobre a história “O Monstro das Cores”, com vista a relembrar as diferentes emoções nele abordadas, bem como as cores associadas a cada uma das emoções. Num segundo momento irei, então, explicar às crianças as regras do jogo, distribuirei os cartões de jogo e as fichas pelas crianças, colocarei o dado na mesa e procederemos, assim, ao início do jogo. O jogo irá proceder-se de forma semelhante ao bingo dos números. Cada criança terá um cartão de jogo com 16 emojis (alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo e calma) e 16 fichas de jogo, com as quais irá marcar os

	emojis. Cada criança, à vez, (ou eu, dependendo da vontade das crianças), irá lançar o dado (que tem as 6 emoções representadas, cada uma numa fase diferente) e, consoante a emoção que aparecer representada no mesmo, todas as crianças terão de marcar no seu cartão apenas um emoji que seja correspondente ao emoji que calhar no dado lançado. Quem conseguir marcar todos os emojis em primeiro lugar, ganha. O jogo, terá, ainda, duas variantes, caso as crianças queiram repetir o jogo num modo mais difícil: - Variante 1 – O jogo procede-se da mesma forma, mas os cartões, ao invés de terem emojis representados, terão as cores que lhes estão associadas no livro “O Monstro das Cores”, para que as crianças possam fazer corresponder o emoji do dado à cor que lhe está subjacente – quando calhar no dado o emoji surpreendido, as crianças terão de ter a perceção de que não há nenhuma cor que lhe esteja associada e, como tal, não deverão marcar qualquer quadrado do seu cartão. - Variante 2 – É escolhida uma criança (ou duas, dependendo do decorrer do jogo) que, consoante a sua vontade, vai expressando com a fase diferentes
--	--

	emoções. As restantes crianças, consoante as emoções representadas, terão de marcar no seu cartão 1 emoji correspondente, de cada vez – se a criança tiver 3 emojis de raiva no seu cartão, só pode marcar 1 de cada vez. * Se o jogo estiver a demorar muito ou a ser muito difícil, em qualquer uma das variantes, as crianças poderão marcar mais do que 1 emoji de cada vez – se no dado calhar o emoji da raiva e a criança tiver 3 emojis de raiva no seu cartão, esta poderá marcá-los a todos de uma só vez.
Materiais	• 6 cartões com emojis; • 6 cartões com cores; • 1 dado com emojis; • 100 fichas;
Organização do espaço e materiais	O espaço não irá sofrer alterações. Irá ser distribuído um cartão e 16 fichas a cada criança. O dado, por sua vez, irá estar em cima da mesa para que as crianças, à vez, o possam lançar e para que este possa ser visto com facilidade por todas as crianças.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	As crianças irão realizar o jogo numa das mesmas. Este jogo irá ser realizado por 6 crianças de cada vez.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da	Irei estar numa mesa, com 6 crianças de cada vez, a realizar o jogo,

sala, para o acompanhamento das crianças)	para que possa dar um maior apoio individualizado caso alguma delas necessite – caso repare que alguma das crianças está a ter uma maior dificuldade em reconhecer as emoções, poderei ser eu a ajudar a criança, diretamente, ou pedir a outra das crianças que a ajude, promovendo, assim, a interajuda entre as mesmas.
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	A avaliação desta atividade será realizada, essencialmente, através de observação, com vista a compreender se as crianças têm dificuldades, o que posso melhorar, como foi a minha postura, como correu a atividade, no geral...

7.2.1. Avaliação da atividade

Durante a semana de 9 a 13 de outubro realizei uma atividade à qual dei o nome de “Bingo das Emoções”, na medida em que as crianças estão a abordar a temática das emoções há duas semanas.

Tendo desenvolvido esta mesma atividade, e tal como planeado, tornou-se fundamental refletir sobre a mesma, nomeadamente no que respeita às principais dificuldades sentidas pelas crianças, à minha postura, áquilo que poderei melhorar no futuro, bem como à avaliação geral da atividade – se correu bem, entre outros aspetos.

Neste sentido, começo por referir, primeiramente, que não existiram alterações relativamente à planificação realizada. Ainda assim, não cheguei a realizar a terceira variante da atividade com as crianças – variante essa na qual seria escolhida uma criança, substituta do dado, que iria expressar, através do rosto, várias emoções para que as restantes crianças as identificassem e, então, as marcassem no seu cartão. No entanto,

é importante destacar que o jogo irá permanecer na sala e, por esse motivo, caso as crianças comecem a procurar este jogo para brincarem com o mesmo, poderei tentar introduzir essa variante.

No que concerne às dificuldades/facilidades sentidas pelas crianças, penso que existem vários aspetos que merecem ser destacados. Assim, em primeiro lugar, começo por dizer que em ambas as variantes utilizadas, foi possível verificar que as crianças, de forma geral, apresentaram bastante facilidade em reconhecer as emoções representadas no dado, fazendo-as corresponder aos emojis dos seus cartões e, num segundo momento, tiveram, ainda, facilidade em fazer corresponder os emojis do dado às respetivas cores. Para além disso, de forma geral, as crianças conseguiram marcar com facilidade os emojis do seu cartão, fazendo-o, por vezes, de forma rápida.

Em termos mais específicos, gostaria de evidenciar que o RR e a S tiveram muita dificuldade não só em associar as cores das emoções aos respetivos emojis, como também em fazer corresponder os emojis do dado aos dos seus cartões. Note-se, assim, por exemplo, que quando calhou um smile feliz no dado, o RR demorou algum tempo em reconhecer o mesmo e a marcar os smiles iguais no seu cartão, tendo sido necessária a ajuda de alguns adultos de sala e, ainda, do R (Nota de campo nº 1 de dia 12 de outubro). Assim, caso volte a realizar a atividade com esta criança, é fundamental que continue a dar-lhe um apoio mais individualizado com vista a que este desenvolva a sua capacidade de compreensão e comece, assim, a ter, progressivamente, uma maior capacidade para desenvolver este tipo de jogos de forma autónoma.

Para além disso, foi possível verificar que uma das dificuldades sentidas pela maior parte das crianças consistiu no facto de, na segunda variante do jogo – a dos cartões coloridos –, estas não terem bolinhas de todas as cores associadas às emoções para marcarem os smiles do seu cartão. Assim, clarificando, quando calhava no dado o smile do medo, as crianças ficavam confusas dado que não tinham bolinhas pretas – a cor do medo – para marcarem os smiles correspondentes. O mesmo acontecia quando tinham, por exemplo, dois smiles felizes – cor amarela – mas tinham, somente, uma bolinha amarela na sua pose.

Neste contexto, importa salientar que penso que pensei de forma correta ao criar duas variantes para o jogo – correspondentes a dois níveis de dificuldades – porque,

Intencionalidade educativa / Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	• Desenvolver a capacidade de atenção; • Identificar e distinguir diferentes cores; • Identificar e distinguir diferentes frutas; • Promover a interação entre crianças de diferentes salas – a presente atividade será realizada em conjunto com a sala E.
--	--

assim, foi causada alguma confusão e alguns conflitos na cabeça das crianças, os quais estas se viram obrigadas a resolver, embora muitas o tenham conseguido fazer apenas com a ajuda de um adulto. Ainda assim, isto é, ainda que considere que causar estes conflitos nas crianças seja positivo para que estas desenvolvam várias capacidades, irei efetuar uma alteração no jogo: irei construir bolinhas pretas, correspondentes ao medo. Para além disso, ao distribuir as bolinhas pelas crianças, no início do jogo, irei ter em atenção o número de quadrados de cada cor que cada uma delas tem no seu cartão para que, então, possa fazer corresponder o número de bolas correto, com as cores adequadas.

De modo geral, penso que, ainda que as crianças, na segunda variante do jogo, principalmente, tenham apresentado algumas dificuldades – que, ainda assim, foram positivas, tal como mencionado acima – a atividade correu bastante bem e as crianças gostaram de a realizar.

Por fim, considero que pensei de forma correta ao selecionar, apenas, cinco crianças de cada vez para jogarem o jogo dado que, desta forma, foi possível dar um apoio mais individualizado a cada uma, sempre que estas assim o solicitavam.

7.3. Jogo das Frutas

Momentos / Propostas educativas	Depois da sessão de Educação Física das duas salas, iremos juntar todas as crianças num dos lados do pavilhão. Posteriormente, juntaremos 4 bancos, de forma a que estes formem um losango e pediremos às crianças que, aleatoriamente, se sentem nos mesmos. Depois disso, iremos distribuir uma fruta em miniatura a cada uma das crianças (bananas, morangos, limões, laranjas, pêras e uvas). Depois de todas as crianças estarem sentadas e de todas as frutas serem distribuídas, iremos, então, iniciar o jogo, dando várias instruções como: “os morangos trocam de lugar” – e todas as crianças que têm morangos em miniatura terão de se levantar e trocar de lugar umas com as outras. Serão, ainda, dadas outras instruções, como: “as uvas trocam de lugar”, “as bananas sentam-se no meio da roda”, “levantam-se todos, menos os limões”, “salada de frutas” – neste caso, todas as crianças têm de trocar de lugar – entre outras.
Materiais	• 4 bancos; • Miniaturas de várias frutas, feitas de plástico – bananas, limões, pêras, laranjas, morangos e uvas.
Organização do espaço e materiais	Para a realização desta atividade, iremos colocar no meio do ginásio 4

	bancos, dispostos em losango, para que todas as crianças se possam ver umas às outras. As miniaturas das frutas, pelo contrário, irão ser levadas dentro de um saco e, aleatoriamente, será atribuída uma dessas miniaturas a cada criança.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	As crianças irão estar sentadas ao longo dos 4 bancos dispostos em losango – sendo uma atividade que deverá promover a interação entre crianças de diferentes salas, dever-se-á ter o cuidado de misturar as crianças das duas salas. À medida que o jogo se for desenvolvendo, as crianças irão, ainda assim, trocar de lugares umas com as outras.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da sala, para o acompanhamento das crianças)	Sendo esta uma atividade que irá ser realizada em conjunto pelas estagiárias das duas salas – E e F – eu e a Neide iremos, alternadamente, dar algumas instruções às crianças. Ainda assim, será pedida, também, a colaboração das educadoras, para que também elas possam intervir na atividade, tornando, assim, a atividade mais rica e permitindo uma verdadeira interação entre salas e um verdadeiro trabalho em equipa.
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos	Nesta atividade, a avaliação proceder-se-á através da avaliação com vista a compreender se as crianças tiveram

observados/necessidades de mudança	dificuldade na atividade, qual foi a minha postura, como correu a interação entre salas, o que posso melhorar...
------------------------------------	--

7.3.1. Avaliação da atividade

Tendo já sido realizada a atividade “Jogo das Frutas”, torna-se fundamental refletir sobre a mesma, nomeadamente no que diz respeito a aspetos como: alterações relativamente à planificação realizada, as dificuldades das crianças, a minha postura, a interação entre salas e o que poderia ser melhorado caso a atividade se voltasse a repetir.

Assim, antes de mais, importa destacar que, considerando a planificação inicialmente realizada, não ocorreram quaisquer tipos de alterações.

No que diz respeito, por outro lado, à minha postura, considero importante mencionar que considero que tive uma postura adequada ao longo de toda a atividade, tomando uma especial atenção às crianças da minha sala, particularmente, que costumam demonstrar uma maior dificuldade neste tipo de jogos e, como tal, prestando-lhes um maior auxílio. Importa, ainda assim, salientar que sendo esta uma atividade que foi realizada em conjunto com a sala E, com o objetivo de promover um momento rico de interação entre salas, tomei uma postura atenta, também, às crianças da outra sala, apoiando-as e incentivando-as durante todo o jogo – com um especial enfoque para as crianças que, ao longo da atividade, também fui percecionando que tinham mais dificuldades.

No que respeita à interação entre salas, considero que, sendo um jogo um pouco agitado, no qual as crianças tinham de estar, constantemente, a seguir instruções, acabou por não existir muita interação entre as crianças das diferentes salas. Pelo contrário, considero que existiu uma interação bastante positiva entre as adultas e as crianças das diferentes salas.

Caso o jogo se voltasse a repetir e para que existisse, então, uma maior interação entre as crianças das duas salas, considero que poder-se-ia fazer uma alteração – em vez de as crianças jogarem sozinhas, cada uma por si, poder-se-ia formar pares (uma criança da sala E com uma criança da sala F), dando-se, apenas, um fruto a cada um dos

mesmos. Assim, ao ser dada uma indicação, as crianças teriam de se unir, interagindo mais entre si e vendo-se, então, obrigadas a ajudar-se e cooperar para que conseguirem realizar o jogo.

Por fim, importa salientar que, durante o jogo, foi possível verificar que algumas crianças tiveram bastante dificuldade em reconhecer o fruto que tinham na sua mão e, como tal, a seguir as instruções que eram dadas pelas adultas de sala. Neste sentido, importa salientar que fiquei um pouco surpreendida com esta dificuldade das crianças. Assim, para que fosse superada essa dificuldade, e tal como já referido anteriormente, poder-se-iam juntar as crianças 2 a 2. Tendo verificado esta dificuldade por parte das crianças, importa enfatizar que é necessário continuar a ajudar as crianças nas suas dificuldades, realizando outro tipo de atividades nas quais estas se vejam desafiadas a distinguir um ou mais objetos.

Em modo de conclusão, ainda que algumas crianças tenham demonstrado alguma dificuldade ao longo da atividade, penso que a atividade correu bem, sendo importante continuar a estimular este contacto e interação entre as crianças e adultas das diferentes salas, para que seja criada uma relação ainda melhor entre estas.

7.4. “Vamos ver o Brasil no mapa”

Intencionalidade educativa / Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	• Contactar com um novo tipo de livro – a enciclopédia; • Pesquisar informações num livro; • Reconhecer a localização do Brasil;
Momentos / Propostas educativas	Durante a manhã, irei explicar às crianças que o nosso projeto irá começar e que, por isso, esta semana (23 a 27 de outubro) será a semana do Brasil. Depois disso, irei perguntar às crianças se estas gostavam de saber onde é o Brasil. Posteriormente, e já que na semana passada as crianças demonstraram interesse em saber onde se localiza este país, irei levar pequenos grupos – grupos de 5 – à biblioteca. Já na biblioteca, irei explicar às crianças que podemos encontrar esta informação em enciclopédias ou livros de geografia. Depois disso, iremos perguntar à funcionária da mesma, onde poderemos encontrar esses livros. Já recebida essa informação, iremos, então, buscar diversos livros, ajudando, depois, as crianças a procurar mapas, nesses livros, onde se encontre o Brasil – irei levar uma imagem do contorno do país, para que as crianças a possam utilizar para torna207 pesquisa mais simples e fazerem a correspondência entre essa mesma

	imagem e aquilo que estão a procurar nos livros. Depois de ter ido à biblioteca com todas as crianças, irei juntá-las a todas no tapete, afixarei um mapa na sala, em tamanho grande, e pedirei a ajuda das crianças para que estas, recorrendo ao que viram na biblioteca, me digam onde se encontra o Brasil naquele mapa. Posteriormente, irei perguntar às crianças de que forma é que estas pretendem assinalar no mapa este país, para que estas não se esqueçam, durante a semana do Brasil, da localização deste mesmo país – partindo das ideias das crianças, construiremos ou desenharemos um objeto para assinalar o local. Pretendo, ainda, indicar às crianças onde se encontra Portugal, para que estas tenham a perceção do local onde nos encontramos e do local que estamos a estudar – irei, também, levar uma imagem do contorno de Portugal, para que as crianças possam, também, pesquisar mais facilmente a localização do nosso país, fazendo uma correspondência entre a imagem levada e o mapa presente nos livros.
Materiais	• Enciclopédias e livros de Geografia;

	• Mapa em tamanho grande/Planisfério; • Imagem do contorno do país;
Organização do espaço e materiais	O espaço não sofrerá qualquer tipo de alteração. Pelo contrário, será introduzido um novo material na sala: um planisfério – neste planisfério, serão assinalados, para já, dois países: Portugal e Brasil.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	Num primeiro momento, serão levados pequenos grupos de crianças à biblioteca, para que a pesquisa possa ser feita mais facilmente e eu possa dar uma atenção mais individualizada a cada criança. Num segundo momento, as crianças irão reunir-se no tapete para que, em conjunto, possamos assinalar no mapa da sala a localização do Brasil.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da sala, para o acompanhamento das crianças)	Nos momentos em que levarei os grupos de crianças para a biblioteca, irei pedir à educadora para ficar na sala com o restante grupo. No segundo momento, por sua vez, irei reunir-me com as crianças no tapete, para que possamos, em conjunto, assinalar o Brasil e Portugal no mapa, consoante o que estas viram nos livros ou, se necessário, recorrendo às imagens que eu imprimir previamente – isto porque as

	crianças poderão ter dificuldade em memorizar a localização dos mesmos.
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	A avaliação será realizada, essencialmente, através de observação. Assim, no final da mesma, irei repensar aspetos como: “as crianças tiveram facilidade na pesquisa?”, “as crianças conseguiram fazer a correspondência entre a imagem que eu levei e as imagens visualizadas nos livros?”, “as crianças conseguiram fazer a correspondência entre o que viram nos livros da biblioteca e o mapa da sala?”, “o que posso melhorar?”, “a minha postura foi a mais adequada?”, “o que poderei melhorar, caso a atividade se repita?”.

7.4.1. Avaliação da atividade

Tendo sido realizada a atividade “Vamos ver o Brasil no mapa”, importa salientar, antes de mais, que existiram duas principais alterações face à planificação inicialmente realizada.

A primeira alteração consistiu no facto de, durante a manhã, não me ter reunido com todo o grupo no tapete, tendo optado, pelo contrário, por levar pequenos grupos à biblioteca, conversando com os mesmos sobre o projeto, antes de entrar na mesma, no sentido de compreender se estes se lembravam do projeto que íamos começar a realizar e dos países que iremos abordar e explicando, posteriormente, o que iríamos fazer na biblioteca – procurar nos livros onde é que se encontrava o Brasil, no mapa.

A segunda alteração, por conseguinte, consistiu no facto de, ao invés de ter levado todas as crianças à biblioteca, ter levado, apenas, 10 das crianças – isto porque as restantes 6 estavam a realizar outras atividades na sala, com a educadora, ou porque

estavam na terapia da fala, não tendo surgido, assim, oportunidade para as levar. Ainda assim, durante a parte da tarde, já com todas as crianças reunidas no tapete, clarifiquei que, ainda durante esta semana, precisaremos de ir á biblioteca pesquisar informações no computador e que, assim, irei levar em primeiro lugar as crianças que não tiveram a oportunidade de ir. Para além disso, já durante o momento em grande grupo no tapete, à tarde, tentei incluir mais as crianças que não tinham ido à biblioteca.

Já tendo sido clarificadas quais as alterações realizadas face à planificação realizada, importa destacar que fiquei bastante satisfeita com a ida à biblioteca com ambos os grupos na medida em que, na conversa inicial, foi possível verificar que todas elas tiveram bastante facilidade em relembrar o projeto que estamos a realizar e os países que iremos abordar, mostrando, assim, que todas elas estão verdadeiramente incluídas e a par do projeto. Note-se, por exemplo, que quando perguntei às crianças qual era o projeto que estávamos a realizar, obtive respostas como “vamos investigar vários países”, “vamos ver o que é que comem”, “e o que vestem e jogam” “O Brasil, os chineses e a Índia”.

Por ter, então, a perceção de que as crianças estão, efetivamente, dentro do projeto que está a ser realizado, e tendo explicado às mesmas que a semana de 23 a 27 de outubro será a semana do Brasil, desafiei-as a serem elas a explicar à funcionária da biblioteca o que estávamos a fazer naquele mesmo espaço: “queremos ver onde é que está o Brasil nos livros”, disse o R.

Já, efetivamente, a realizar a pesquisa nos livros, foi possível verificar alguma confusão nas crianças em compreender que vivemos no planeta Terra e que, no nosso planeta, existem vários países: Portugal, Brasil, China, Índia... Ainda assim, durante a pesquisa fui questionando várias vezes as crianças relativamente a estes conteúdos e, por esse motivo, já no final na pesquisa, bem como no momento no tapete, da parte da tarde, a maioria das crianças já demonstrava alguma facilidade em referir qual o nome do nosso planeta, o nome do nosso país, o nome do país que estamos a estudar, de momento, bem como a localização de Portugal e do Brasil.

Ainda sobre o tempo passado na biblioteca, importa destacar que, ainda que tenha levado imagens do contorno dos dois países anteriormente referidos – Portugal e Brasil – as crianças demonstraram alguma dificuldade, no geral, em fazer a

correspondência entre as imagens que eu levei e as imagens visualizadas no vídeo. Por esse motivo, tive de dar um maior auxílio às crianças.

Pelo contrário, ao ter levado um planisfério para a sala, e ao ter desafiado as crianças a encontrarem no mesmo os países já mencionados, estas demonstraram uma maior facilidade na sua localização. Ainda assim, é de salientar que houve algumas crianças que, ao irem apontar no mapa a localização dos países referidos, apontaram para outros países que não os solicitados. No entanto, e tal como referido, penso que as crianças mostraram uma maior facilidade neste momento em grande grupo. Considero, assim, que tal facilidade terá decorrido não só das pistas que dei às crianças, como também, talvez, do facto de o mapa colocado na sala ser de maiores dimensões comparativamente com o do Atlas.

Depois de as crianças terem reconhecido, de forma geral, a localização de Portugal e do Brasil no mapa, e tal como planificado, sugeri, então, às crianças que construíssemos algum material para assinalar esses países no mapa, facilitando, assim, a localização dos mesmos. Assim, as crianças sugeriram fazer desenhos – a MN e o M, acabaram, então, por ser os escolhidos para a realização desses desenhos – é importante destacar que estes quiseram desenhar animais desses países e que, por esse motivo, fui buscar o Atlas à biblioteca para que estes pudessem visualizar os animais existentes em cada um dos países e, a partir daí, pudessem desenhar aquele que quisessem.

É importante evidenciar, ainda, que considerei que as crianças iam ter uma maior facilidade em reconhecer os países no Atlas e que, pelo contrário, indo contra a minha ideia, estas tiveram uma maior facilidade em localizar os mesmos no planisfério da sala. Acrescento, ainda, o facto de as crianças terem mostrado bastante prazer e satisfação ao contactarem com este novo tipo de livro: o Atlas.

Em modo de conclusão, ainda que durante o momento em grande grupo no tapete algumas crianças tenham dispersado um pouco, talvez pelo facto de ter sido uma das minhas primeiras conversas com estas no tapete, penso que a atividade correu bem e que as crianças ficaram com uma ideia da localização dos países mencionados – localização essa que será mais facilmente reconhecida devido aos desenhos realizados pelas crianças MN e M. Ainda assim, é fundamental continuar a evidenciar, junto das

crianças, a localização dos mesmos para que estas se vão familiarizando com estas ideias.

7.5. “Que roupa é que eles vestem?”

Intencionalidade educativa / Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	• Contactar com um novo método de pesquisa – o computador; • Conhecer o Carnaval do Brasil; • Visualizar imagens alusivas às roupas utilizadas no Carnaval do Brasil; • Desenvolver a motricidade fina;
Momentos / Propostas educativas	Num primeiro momento, irei explicar às crianças que, durante o dia, iremos descobrir como é que as pessoas se vestem no Brasil, mais especificamente no Carnaval do Brasil, explicando às crianças que este é um momento muito importante nesse país. Depois disso, irei levar as crianças em pequenos grupos – 5 elementos – à biblioteca e, recorrendo ao computador, iremos pesquisar imagens do Carnaval do Brasil, para que estas possam visualizar de que forma é que as pessoas se vestem nesta época festiva. Depois de todas as crianças terem ido à biblioteca, pedirei a uma das crianças que se deite no chão, por cima de uma folha de papel de cenário, e desenharei o seu contorno. Posteriormente, irei colocar esta folha no chão, na zona do tapete, e colocarei à disposição das crianças – 5 elementos de cada vez – vários tipos de materiais: eva, cartolina, folhas de papel,

	cartão, lã e tecidos – a ideia será que estas recortem esses materiais e, já tendo visto que no Carnaval do Brasil as pessoas se vestem com roupas bastante coloridas, os coletem no contorno desenhado anteriormente. No final, este desenho será exposto fora da sala. Nota: No final da atividade, irei dizer às crianças que estas, em casa, juntamente com os pais, irão construir uma máscara, alusiva ao Carnaval do Brasil, para que, no final da semana possamos fazer um desfile e, ainda, expô-las fora da sala para que as outras salas tenham a oportunidade de as ver.
Materiais	• Computador; • Papel de cenário; • Eva; • Cartolina; • Papel colorido; • Tecido; • Cartão; • Cola; • Tesouras; • Canetas.
Organização do espaço e materiais	O espaço não sofrerá qualquer alteração. Por conseguinte, o contorno da criança – que irá ser enfeitado com roupa do Carnaval do Brasil – será colocado na

	área do tapete, juntamente com todos os outros materiais, para que as crianças possam recortar os diversos materiais e os possam colar mais facilmente no desenho.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	Num primeiro momento, as crianças irão estar reunidas no tapete para que eu possa fazer uma introdução ao Carnaval do Brasil. Nos momentos seguintes, as crianças irão estar, sempre, agrupadas em grupos de 5 elementos – quer no momento de pesquisa na biblioteca, quer durante o momento de recorte e colagem.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da sala, para o acompanhamento das crianças)	Durante o momento de pesquisa na biblioteca, irei pedir à educadora que esta fique na sala responsável pelas restantes crianças. No momento de recorte e colagem, eu irei estar responsável pelos pequenos grupos, no tapete, que irão estar a realizar o recorte e colagem.
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	A avaliação será realizada através de observação, essencialmente, sendo que, no final da atividade, irei tentar responder a perguntas como: “Como correu a atividade, no geral?”, “as crianças tiveram dificuldade na pesquisa?”, “as crianças tiveram dificuldade no recorte e colagem?”, “o que poderia melhorar caso a atividade se repetisse?”, “consegui dar

	resposta às necessidades das crianças durante a atividade?”.
--	--

7.5.1. Avaliação da atividade

Tendo sido realizada a atividade “Que roupa é que eles vestem?”, torna-se fundamental refletir sobre a mesma, com vista a responder a algumas questões, questões essas enumeradas na planificação realizada, de modo a compreender quais as principais dificuldades das crianças, se a minha postura foi a mais adequada, se a atividade correu bem, no geral, e o que poderia melhorar caso a atividade se repetisse.

Assim, e antes de mais, considero importante referir, relativamente à parte da pesquisa nos computadores, que as crianças, na sua maioria, tiveram facilidade em fazê-lo, tendo-me, até, dado sugestões da forma como poderíamos pesquisar a informação pretendida. Note-se, assim, que quando perguntei ao R de que forma podíamos encontrar informações sobre a roupa que os brasileiros vestem, este me respondeu “Hmm... podemos escrever: como é que as pessoas se vestem no Brasil”. Neste sentido, e tendo visto que esta criança, particularmente, teve facilidade em compreender o que pretendíamos pesquisar no computador, nos grupos que levei, em seguida, à biblioteca, tentei incentivar, ainda mais, essa reflexão por parte dos mesmos para que também estes formulassem frases e questões para que as colocássemos no computador.

Ainda relativamente à pesquisa no computador, é importante evidenciar que, embora eu tenha destacado, sempre, que a informação ia ser vista num só computador, facilitando a pesquisa e permitindo, assim, que eu pudesse dar um maior apoio às crianças, houve algumas crianças que não se conseguiram fixar no computador onde estava a ser vista a informação, mexendo nos teclados dos computadores que estavam à volta.

Ainda assim, e agora referindo-me a todas as crianças, foi bastante interessante observar as reações das crianças não só quando estas viram que os brasileiros se vestem de forma igual a nós (“Olha Flávia, é igual” – JC), bem como quando observaram imagens alusivas ao Carnaval do Brasil.

Ainda no que respeita à parte da pesquisa, importa destacar que houve duas crianças que me disseram que não queriam ir fazer a pesquisa na biblioteca. Assim, e sendo que na MTP, bem como na educação de infância, no geral, de acordo com a minha opinião, se deve respeitar as decisões das crianças, achei que não deveria insistir e, portanto, essas crianças não fizeram a dita pesquisa, participando, apenas, na construção e pintura do desenho da brasileira sambista.

Já no que diz respeito à segunda parte da atividade, note-se, primeiramente, que houve duas principais alterações relativamente à planificação realizada.

A primeira alteração prendeu-se com o facto de esta parte da atividade não ter sido realizada no tapete, mas sim na sala dos materiais, de forma a que as crianças pudessem ter mais espaço para trabalhar, estando mais próximas das tintas, e, ainda, para que as crianças que estavam na sala tivessem a oportunidade de continuar a brincar no tapete, sem constrangimentos.

A segunda alteração, por conseguinte, esteve relacionada com o facto de o desenho não ter sido preenchido, apenas, com recortes de papel, como planificado, mas sim, também, com tintas coloridas, tal como sugerido pelas crianças, dando, assim, importância à voz das crianças.

De forma a tornar as crianças ainda mais participativas na atividade, optei, ainda, por lhes ir fazendo perguntas, tais como: “e agora, como é que querem desenhar os olhos e a boca?”, “como é que vamos fazer a máscara?”, “como é que podemos fazer o cabelo?”, “e os sapatos?”, fazendo, assim, com que as mesmas se inteirassem mais na atividade, na medida em que estas sabiam que tinham poder para decidir de que forma é que a queriam realizar.

Assim, e de forma geral, penso que a atividade correu bastante bem, isto porque considero que consegui acompanhar todas as crianças, de forma adequada, ao longo de toda a atividade, dando resposta às suas necessidades e interesses – dei importância à voz das crianças, fazendo com que estas mostrassem um maior empenho e alegria durante a realização da mesma. Para além disso, e pelo que foi visto ao longo da atividade, penso que todas as crianças mostraram facilidade na realização da mesma, tendo sido possível dar resposta aos objetivos pretendidos.

Desta forma, é crucial realizar mais atividades deste gênero, nas quais as crianças tenham a oportunidade de pesquisar novas informações em diversos recursos: computador, livros..., possam desenvolver a motricidade fina e, para além disso, possa ser promovido o trabalho em equipa e cooperação, na medida em que as crianças tiveram, ao longo de toda a atividade, de discutir ideias e dividir o espaço para que, então, pudesse ser atingido um objetivo comum.

7.6. Sessão de Educação Física – Jogos do Brasil

Intencionalidade educativa / Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	• Conhecer jogos tradicionais infantis do Brasil; • Dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios; • Desenvolver a consciência do corpo relativamente ao espaço exterior: esquerda, direita...; • Promover o trabalho em equipa e a cooperação; • Familiarização com jogos de regras; • Controlar movimentos de manipulação (lançar e receber) de diferentes objetos; • Desenvolver a capacidade de atenção; • Desenvolver a coordenação motora; • Coordenar movimentos ritmados com uma canção.
Momentos / Propostas educativas	Enquanto as crianças estiverem a calçar os sapatos, irei explicar às mesmas que, sendo esta a semana do Brasil, a sessão de educação física será dedicada aos jogos tradicionais do Brasil. INÍCIO DE SESSÃO (5 minutos) As crianças irão estar espalhadas pelo espaço e começaram a andar livremente pelo menos. Depois disso, começarão a ser dadas algumas indicações de deslocamentos específicos, tais como: correr, andar para trás, andar de lado, saltar a pés juntos, andar e rodar os braços para trás e para a frente, gatinhar, rastejar... DESENVOLVIMENTO DA SESSÃO (25 minutos) Jogo “Mar-Terra”

	Enquanto as crianças estiverem a seguir as instruções dadas, irei colocar de um dos lados do ginásio dois cubos azuis (um em cima de outro) e do outro lado do ginásio, dois cubos verdes (também um em cima do outro). Depois irei explicar às crianças que os cubos azuis simbolizam o mar e que os cubos verdes simbolizam a terra. De seguida, vou pedir às crianças que andem livremente pelo espaço e que, à medida que eu for dizendo “mar” ou “terra”, estas terão de se posicionar do lado correto do ginásio – sendo que, se eu disser “mar-terra”, estas terão de se posicionar no meio do ginásio, que irei marcar com uma corda. Poderei, ainda, dar indicações como “meninas no mar”; “os que não são meninas, em terra”... À medida que estas se forem enganando, irão saindo do jogo, tendo de se dirigir a mim para retirar uma peça colorida de um saco – haverão peças azuis e verdes, que servirão para formar as equipas do próximo jogo. *irá ser dada a oportunidade às crianças de jogarem sem que, numa primeira fase, saiam do jogo. Só posteriormente é que estas começarão a abandonar o jogo, quando já estiverem familiarizadas com o mesmo. Jogo da bandeirinha Com as equipas já formadas, irei pedir aos grupos que se posicionem em lados opostos do ginásio, em linha – a equipa 1 do lado esquerdo e a equipa 2 do lado direito, colocando uma bandeira atrás de cada uma das equipas, bem como algumas
--	---

	bolas. Depois, irei explicar que o objetivo será roubar a bandeirinha da equipa adversária. Começa a equipa 1: esta equipa terá de ir avançando pelo ginásio, com o objetivo de roubar a bandeirinha da equipa 2, desviando-se das bolas que esta equipa irá atirar para defender a sua bandeira. Sempre que uma criança for atingida por uma bola da equipa 2, terá de voltar para trás. Se as bolas acabarem antes que alguma criança da equipa 1 consiga roubar a bandeirinha da equipa 2, o jogo começa de novo – agora com a equipa 2 a tentar roubar a bandeira. *Irá sempre ser atribuído um ponto á equipa que ganhar. Jogo “Os escravos de jó” https://www.youtube.com/watch?v=P8ymiCI4ccA Depois de pedir às crianças que se sentem no chão, em roda, e sem utilizar quaisquer objetos, irei ensinar-lhes a canção dos “escravos de jó”. Depois de verem que estas já estão relativamente familiarizadas com esta canção, irei, então, introduzir as bolas de papel – para que as crianças as possam manusear mais facilmente. Numa primeira fase, na parte da canção em que é dito “fazem zig-zig-zag”, não será necessário que as crianças façam o movimento visualizado no vídeo. Só posteriormente, e se vir que é apropriado, é que será introduzido essa nova variante no jogo.
--	---

	RETORNO À CALMA Ao som da seguinte música: https://www.youtube.com/watch?v=xuBnWoOIVcY , irei pedir às crianças que se deitem no chão. Depois, irei pedir que fechem os olhos e que inspirem e expirem, calmamente. Enquanto as crianças o fazem, irei tocar na cabeça de uma criança, que se irá levantar e, por sua vez, irá tocar na cabeça de outra criança e assim sucessivamente, até que todas as crianças estejam levantadas.
Materiais	• Dois cubos azuis; • Dois cubos verdes; • 1 corda; • 20 peças coloridas – 10 azuis e 10 verdes; • 2 bandeiras de cores diferentes; • 20 bolas pequenas; • 20 bolas de papel; • Áudio da canção https://www.youtube.com/watch?v=xuBnWoOIVcY;
Organização do espaço e materiais	Nota: todos os materiais estarão já organizados num canto do ginásio para que seja mais fácil organizá-los pelo espaço ao longo da sessão. Aquecimento / desenvolvimento da sessão: Enquanto as crianças estiverem a aquecer, irei colocar de um dos lados do ginásio 2 cubos azuis, um em cima do outro, e do outro lado, 2 cubos verdes, explicando, posteriormente, o jogo “mar e terra” às

	crianças. No meio do ginásio irei, ainda, colocar uma corda de forma a dividir o espaço em duas partes. Desenvolvimento da sessão: Durante o jogo “mar e terra”, à medida que as crianças forem perdendo e saindo do jogo, irei pedir que estas venham para ao pé de mim, retirando uma peça de um saco – estas peças servirão para formar as equipas do jogo das bandeirinhas. Enquanto explico o jogo das bandeirinhas às crianças, irei dispor 20 bolas atrás de uma das equipas e uma bandeira atrás de uma das equipas – no final deste jogo, irei pedir a ajuda das crianças para arrumarem todos os materiais num canto do ginásio. No terceiro jogo da sessão, depois de ensinar a canção às crianças, irei disponibilizar a cada uma delas uma bola de papel, começando, então, a experimentar o jogo com o recurso a estes materiais. Retorno à calma: Nesta fase, dando uso ao recurso de áudio referido, irei por a música a tocar no telemóvel, enquanto vou dando algumas instruções às crianças.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	Aquecimento: Durante o aquecimento, as crianças movimentar-se-ão livremente pelo espaço. Desenvolvimento da sessão: No jogo do “mar e terra”, as crianças irão, também, movimentar-se livremente pelo espaço, colocando-se, ainda assim, no local correto do ginásio consoante as indicações que eu lhes vou dando. À medida que estas forem saindo do jogo, e depois de retirarem uma peça do saco que colocarem à sua

	disposição, irei pedir que estas se sentem ao pé de mim, no chão. No jogo das bandeirinhas, cada equipa ocupará um lado distinto do ginásio, tendo cada uma delas de, na sua vez, movimentar-se pelo ginásio com o objetivo de roubar a bandeirinha da equipa adversária. No jogo dos “escravos de jó”, as crianças irão estar sentadas no chão, em roda. Retorno à calma: No retorno à calma, as crianças irão deitar-se ao longo do ginásio, no sítio que pretenderem.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da sala, para o acompanhamento das crianças)	Ao longo da sessão, irei, também, pedir o auxílio da educadora para que também ela vá dando algumas instruções, nomeadamente no jogo do “mar e terra”, e para que vá ajudando as crianças em situações de maior dificuldade.
Avaliação/indicadores : Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	Com vista a compreender se a sessão correu ou não bem, irei tentar responder a questões como: “as crianças tiveram facilidade nos jogos?”, “que jogo é que as crianças mais gostaram?”, “houve algum jogo que as crianças não gostassem?”, “como foi a minha postura ao longo da sessão?”, “o que poderia melhorar numa próxima sessão?”...

7.6.1. Avaliação da atividade

7.7. Construção de instrumentos musicais do Brasil

Intencionalidade educativa /	• Conhecer instrumentos musicais do
------------------------------	-------------------------------------

Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	Brasil; • Desenvolver a motricidade fina; • Construir objetos a partir de materiais reciclados; • Desenvolver a capacidade de imaginação; Promover o trabalho em equipa e cooperação.
Momentos / Propostas educativas	Para a presente atividade, irei chamar, para a sala dos materiais – ao lado da sala F – 6 crianças. Posteriormente, num primeiro momento irei mostrar às crianças fotografias de 4 instrumentos musicais típicos do Brasil, ensinando-lhes o nome dos mesmos: atabaque, ganzá, repinique e querequexé. Irei, ainda, mostrar alguns vídeos às crianças, na internet, para que estas possam ouvir os sons produzidos pelos diferentes instrumentos musicais referidos. Num segundo momento, e depois de pedir às crianças que se agrupem em grupos de 2, irei pedir a cada grupo que, depois de se reunir, escolha 1 instrumento musical para ser construído em conjunto. De seguida, e com vários objetos à disposição das crianças – caixas de cereais, cola, massa, arroz, rolos de

	papel higiênico, paus, tesouras... – pedirei que estas comecem, então, a construir o instrumento pretendido, dando auxílio e sugestões aos vários grupos sempre que estes pedirem ou nas ocasiões em que eu veja que é necessário dar algum apoio mais individualizado a um grupo.
Materiais	• 4 garrafas de água de 1,5L; • Cola; • Cartolinas coloridas; • Elásticos; • Tintas; • Pincéis; • Canetas; • Lápis; • 3 garrafas de água de 0,5L • 3 rolos de papel higiênico; • Massinhas/arroz; • 2 garrafões de água; • Paus; • 2 rolos de papel de cozinha; • Tesouras.
Organização do espaço e materiais	O espaço não sofrerá quaisquer alterações. Os materiais, por sua vez, estarão dispostos pelo chão, na sala dos materiais, de modo a que todas as crianças os possam alcançar e utilizar com facilidade.

Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	Irei levar 6 crianças de cada vez para a sala dos materiais para que possa ser dado um apoio mais individualizado a cada um dos grupos. 1º grupo – 6 crianças; 2º grupo – 6 crianças; 3º grupo – 8 crianças. Ao escolher as crianças que irei levar comigo para a sala para iniciarmos a construção dos instrumentos, bem como durante a construção dos mesmos, irei ter um maior cuidado de forma a que as crianças que têm mais dificuldade neste tipo de atividades formem par com crianças mais velhas ou que costumam ter maior facilidade em realização de tarefas deste género.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da sala, para o acompanhamento das crianças)	Enquanto eu estarei na sala de materiais com os grupos de crianças, pedirei à educadora que fique na sala com as restantes crianças.
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamento s observados/necessidades de mudança	De forma a avaliar a atividade, tentarei compreender questões como: “as crianças tiveram facilidade em apreender os nomes dos instrumentos?”, “as crianças conseguiram referir corretamente o nome do instrumento que pretendiam construir?”, “as crianças tiveram facilidade na construção do instrumento musical?”, “consegui dar

Intencionalidade educativa / Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	• Conhecer uma receita típica do Brasil; • Desenvolver a motricidade fina; • Contactar com o código escrito e com uma representação figurativa de uma receita.
---	--

	apoio a todas as crianças?”, “o que poderia melhorar caso a atividade se repetisse?”...
--	--

7.7.1. Avaliação da atividade

7.8. Vamos fazer brigadeiros

Momentos / Propostas educativas	Com as crianças sentadas em torno da mesa, irei começar por lhes explicar que iremos aprender uma receita típica do Brasil: os brigadeiros. Mostrando-lhes, posteriormente, uma folha na qual são apresentados os ingredientes a utilizar na receita e as respetivas quantidades, pedindo a ajuda das crianças para ler essa receita. Posteriormente, e ainda com recurso à receita, irei pedir a ajuda de todas as crianças para que, cada uma na sua vez, realize uma parte da receita: verter o leite condensado para uma panela, partir o chocolate em quadrados, cortar a margarina, colocar a margarina dentro da panela, mexer o conteúdo... Depois de realizada a receita, irei verter a massa para um prato. Depois de a massa arrefecer, e com a ajuda de uma colher, irei dar um bocadinho de massa a cada criança para que esta faça o seu próprio brigadeiro, da forma que esta quiser, deitando, ainda assim, um pouco de óleo na mão de cada criança para que esta consiga manusear melhor a massa do brigadeiro. Depois de ter feito o brigadeiro da forma pretendida, as crianças deverão colocar chocolate granulado à volta do mesmo. No final, as crianças terão a
--	--

	oportunidade de comer o seu brigadeiro, à hora do lanche.
Materiais	• 1 lata de leite condensado; • 1 barra de chocolate; • 1 colher de margarina; • 2 pratos grandes; • Chocolate granulado; • Óleo; • 1 colher de sopa; • 1 colher de pau; • 1 panela; • 1 fogão elétrico.
Organização do espaço e materiais	De forma a que todas as crianças possam sentar-se e participar na elaboração da receita, iremos juntar todas as mesas da sala, de forma a formar uma mesa só. Os ingredientes necessários para a receita, por sua vez, estarão dispostos em cima mesa, ao alcance das crianças. O fogão, por sua vez, também só será ligado na altura em que for necessário começar a misturar os ingredientes, sendo fundamental avisar as crianças de que é preciso ter bastante cuidado com o mesmo.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	As crianças estarão organizadas em roda, sentadas nas cadeiras, de forma que todas possam ver o que está a ser realizado ao longo da receita.

Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da sala, para o acompanhamento das crianças)	Nesta atividade, pedirei a ajuda da educadora, para que esta também auxilie as crianças em momentos de maior dificuldade – cortar a margarina, partir o chocolate, fazer bolinhas com a massa...
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	No final da atividade, pretendo responder as seguintes questões: “as crianças tiveram facilidade em desvendar os ingredientes da receita e respetivas quantidades?”, “as crianças tiveram facilidade em seguir os passos da receita?”, “as crianças tiveram facilidade em manusear a massa para formarem formas?”, “a minha postura foi a mais correta?”, “o que poderia melhorar?”...

7.8.1. Avaliação da atividade

Após ter sido realizada a atividade, e indo ao encontro do que estava planificado, torna-se fundamental refletir sobre a mesma, com vista a responder a questões como “as crianças tiveram facilidade em desvendar os ingredientes da receita e respetivas quantidades?”, “as crianças tiveram facilidade em seguir os passos da receita?”, “as crianças tiveram facilidade em manusear a massa para formarem formas?”, “a minha postura foi a mais correta?”, “o que poderia melhorar?” e, então, poder avaliar de que forma é que a mesma correu, de uma forma geral.

Assim, é importante começar por referir que existiram três principais alterações fase à planificação realizada: (i) não foi utilizada uma receita previamente elaborada e impressa; pelo contrário, fui mostrando os vários ingredientes às crianças, pedindo que estas revelassem o nome dos vários ingredientes utilizados e as respetivas quantidades, enquanto a educadora as escrevia no quadro, para que todas as crianças as pudessem

ver; (ii) embora tenha dado a oportunidade a todas as crianças para mexerem, com a colher de pau, os ingredientes existentes na panela, no momento em que foi ligado o forno elétrico, e dado que a tomada estava longe da zona das mesas, só eu é que misturei, realmente, os ingredientes na mesma – no final mostrei, porém, o resultado às crianças (iii) e, ainda que as crianças tenham estado dispostas em torno da mesa durante a conversa relativamente aos ingredientes e durante a mistura dos mesmos na panela, na fase seguinte – a de enrolar os brigadeiros – as crianças foram distribuídas por duas mesas (a minha mesa e a mesa da educadora), para que, deste modo, pudesse ser dado um apoio mais individualizado a cada criança.

De modo geral, não houve qualquer dificuldade durante a atividade, principalmente no que respeita ao manuseamento da massa, sendo que as dificuldades que surgiram deste manuseamento derivaram, em grande parte, do facto de a massa não ter ficado tão dura quanto desejado. Ainda assim, as crianças conseguiram enrolar os brigadeiros com facilidade, tendo todas as crianças pedido várias vezes para enrolarem mais do que um brigadeiro – esta oportunidade foi dada às crianças.

No que respeita à minha postura, penso que a mesma foi bastante adequada ao longo da atividade e que consegui, realmente, gerir o grupo durante a atividade, embora, naturalmente, algumas crianças, durante a manhã, tenham estado um pouco mais agitadas.

É importante salientar, também, que, depois de as crianças terem comido os brigadeiros, à tarde, - e de terem pedido para fazermos mais noutro dia – estas foram capazes, de forma geral, de enunciar alguns ingredientes da receita, bem como a forma como esta era elaborada.

É, ainda, fulcral destacar que, ao irmos distribuir brigadeiros pelas crianças da sala do lado – distribuição essa que foi feita, apenas, por 3 crianças: S, ML e C – as crianças da minha sala conseguiram explicar que estávamos a fazer um projeto sobre o Brasil e que, portanto, durante o dia, tinham estado a realizar uma receita desse mesmo país – os brigadeiros.

Concluindo, penso que as crianças gostaram bastante de realizar a atividade proposta, tendo passado o dia inteiro a falar da mesma – isto porque uma parte da atividade foi realizada durante a manhã e a outra durante a tarde – tendo feito, ao longo

do dia, perguntas constantes sobre esta mesma atividade “Flávia, quando é que vamos fazer os brigadeiros?”. Para além disso, foi bem visível a felicidade sentida pelas crianças durante a atividade, tendo estas pedido, no final da mesma, enquanto comiam os brigadeiros, para a voltarmos a realizar.

Por esse motivo, e tendo observado que as crianças gostam bastante de realizar atividades de culinária, terei em consideração este mesmo interesse do grupo, tentando realizar atividades semelhantes ao longo da restante PPS.

7.9. Vamos fazer uma orquestra

Intencionalidade educativa / Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	• Explorar os instrumentos musicais construídos; • Desenvolver a coordenação motora; • Explorar diferentes ritmos; • Escolher um conjunto de ritmos para acompanhar uma canção; • Promover a cooperação e interajuda; • Promover a partilha de ideias.
Momentos / Propostas educativas	Num primeiro momento irei disponibilizar às crianças os instrumentos que estas construíram, deixando que estas brinquem e os explorem livremente. Num segundo momento irei pedir às crianças que se sentem ao lado do par com o qual construíram os instrumentos musicais. Posteriormente, irei reproduzir vários sons nos diferentes instrumentos musicais, pedindo, em seguida, que as crianças os repitam – cada sequência rítmica irá ser reproduzida duas vezes para que os dois elementos de cada grupo possam experimentar o ritmo ouvido. Num terceiro momento, por fim, e depois de ter

	explorado diferentes ritmos, irei, então, colocar a música “Samba lelê” no rádio, pedindo sugestões às crianças de ritmos para acompanhar a música ouvida e dando sugestões às crianças caso veja que é necessário. Nota 1: Esta atividade irá demorar mais do que um dia. Nota 2: Quando já estiver criada a parte instrumental para acompanhar a música, irei sugerir às crianças – caso estas não o façam, primeiramente – para fazermos um desfile pela escola, enquanto tocamos o instrumental criado.
Materiais	• Instrumentos musicais construídos pelas crianças; • Recurso de áudio: https://www.youtube.com/watch?v=_Tz7KROhuAw.
Organização do espaço e materiais	No primeiro momento, irei deixar que as crianças explorem, de pé ou sentadas, os instrumentos musicais construídos. No segundo momento, irei pedir que cada par segure no seu instrumento e que, à vez, vão repetindo os ritmos que eu irei reproduzir em cada um dos instrumentos musicais. No terceiro momento, por fim, ainda com os instrumentos musicais dispostos à frente das crianças, pedirei que estas vão dando sugestões de ritmos para acompanhar a canção ouvida.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	As crianças, no primeiro momento, irão estar espalhadas pelo tapete, de pé ou sentadas, explorando os instrumentos musicais construídos.

	Nos outros dois momentos, por sua vez, as crianças irão estar sentadas no tapete, em roda, de forma que se possam ver umas às outras, bem como a mim e à educadora.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da sala, para o acompanhamento das crianças)	Nesta atividade, irei pedir o auxílio da educadora para que se possa gerir o grupo da melhor forma – principalmente no segundo momento da atividade, no qual irei pedir, também, sugestões de ritmos à mesma, bem como no terceiro momento, no qual a educadora poderá, também, ajudar as crianças a encontrarem ritmos adequados para acompanhar a canção ouvida.
Avaliação/indicadores : Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	Na presente atividade irei avaliar questões como: (i) as crianças brincaram e exploraram os instrumentos?; (ii) as crianças tiveram facilidade na reprodução dos ritmos ouvidos?; (iii) as crianças tiveram facilidade em partilhar o instrumento com as outras crianças/com a criança com a qual construíram o instrumento?; (iv) as crianças deram sugestões de ritmos para acompanhar a canção ouvida?; (v) as crianças foram participativas na troca de ideias relativamente aos ritmos a utilizar na música ouvida?; (vi) o que poderei melhorar numa próxima vez, caso a atividade se repita?; (vii) a minha postura foi adequada e responsiva ao longo da atividade?; (viii) como correu a atividade, de forma geral?

7.9.1. Avaliação da atividade

Depois de realizada a presente atividade, torna-se importante refletir sobre a mesma, com vista a compreender se mesma correu bem, de forma geral; quais as

principais dificuldades das crianças durante a mesma; se a minha postura foi a mais adequada ao longo da atividade; bem como o que poderei melhorar caso a presente atividade se volte a repetir.

Assim, importa destacar, antes de mais, que tendo visto que a exploração de diferentes ritmos, nos instrumentos musicais, bem como a exploração livre dos mesmos, estava a ser, de facto, bastante significativa para as crianças, optei, então, por realizar, apenas, os dois primeiros momentos planificados – o da exploração livre dos instrumento e o da exploração de diferentes ritmos, de acordo com aquilo que eu ia reproduzindo.

Assim, o facto de não ter realizado o último momento planificado, referente à criação da dita orquestra, foi a principal alteração realizada face à planificação elaborada anteriormente.

Ainda assim, e tal como já tinha referido anteriormente, penso que a exploração livre – com e sem instrumental – e, posteriormente, de diferentes ritmos, por parte das crianças, nos diferentes instrumentos musicais, foi muito mais significativa para as mesmas, tendo, por esse motivo, tomado a opção já mencionada.

Importa, ainda, salientar que uma das alterações realizadas consistiu no facto de, num primeiro momento, a exploração ter sido feita com pequenos grupos e, num segundo momento, apenas, com todo o grupo, ao som da música “Samba lelé”.

É importante ressaltar, neste contexto, que as crianças, de forma geral, apresentaram alguma dificuldade na reprodução dos diferentes ritmos que iam ouvindo. Importa evidenciar, ainda, que as crianças, de forma geral, apresentaram, pelo contrário, bastante facilidade em partilhar os instrumentos não só com o colega com o qual o tinham construído, como também com todas as outras crianças, não tendo ocorrido quaisquer conflitos neste sentido.

De modo geral, penso que tomei uma postura adequada ao longo de toda a atividade, tendo incentivado as crianças a reproduzirem diferentes ritmos e tendo conseguido dar, ainda, um apoio mais individualizado às crianças que estavam a demonstrar uma maior dificuldade na reprodução dos diferentes ritmos que eu estava a realizar.

Por fim, importa ressaltar que as crianças demonstraram, ao longo de toda a atividade, uma grande alegria, principalmente na exploração livre dos instrumentos musicais – assim, este é o principal aspeto que me leva, de facto, a crer que a atividade correu bastante bem; isto porque as crianças, de facto, tiveram a oportunidade de brincar durante a mesma, mostrando um enorme entusiasmo.

Assim, penso que seja fundamental dar a oportunidade às crianças para explorarem mais vezes os instrumentos musicais construídos – poderá, até, ser criada uma área na sala na qual as crianças tenham disponíveis os instrumentos por ela construídos e, ainda, vários materiais recicláveis para que possam construir novos instrumentos. Importa ainda mencionar, em modo de conclusão, que é fundamental que sejam promovidos mais momentos nos quais as crianças possam explorar diferentes ritmos – corporais, por exemplo – para que, desta forma, as crianças possam desenvolver a sua coordenação motora e capacidade de atenção.

7.10. Construção da bandeira – Avaliação da Atividade

**A presente atividade não contém uma planificação no sentido em que a mesma foi realizada devido a um interesse demonstrando, no momento, por parte das crianças – isto é, depois de lhes ter sido mostrada uma bandeira do Brasil, estas sugeriram que se construísse uma para a sala. Segue, assim, apenas, a avaliação dessa mesma atividade.*

Embora a presente atividade não tenha sido planificada, considero fundamental refletir sobre a mesma, principalmente pelo facto de a sua realização ter sido proposta pelo grupo de crianças.

Assim, e tal como já destacado, importa referir que, embora o meu intuito, ao levar uma imagem da bandeira do Brasil, fosse, apenas, falar, de forma superficial sobre a mesma, no sentido de as crianças terem a oportunidade de a visualizar – as suas cores e os seus elementos – o grupo de crianças, enquanto eu mostrava a dita imagem, acabou por sugerir que, durante a tarde, construíssemos uma bandeira para a nossa sala. Tendo observado este interesse geral por parte do grupo, optei, então, realmente, por considerar a voz do mesmo, construindo, então, uma bandeira para a sala. Ao questionar, neste

sentido, as crianças relativamente à forma como iríamos construir a mesma, estas evidenciaram que gostariam de a desenhar.

Posto isto, optei por, então, e tal como é habitual, ir levando pequenos grupos de crianças para a sala dos materiais para que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar na mesma e, ainda, para que eu pudesse dar uma atenção mais individualizada às crianças, dando resposta às suas necessidades e interesses.

Ainda que a presente atividade não tivesse sido planificada, e tendo começado a assistir à construção da bandeira por parte das crianças – que quiseram desenhá-la numa cartolina branca, pintá-la e, posteriormente, colar dois paus em cada ponta para que a pudessem segurar e abanar pelo ar – foram, rapidamente, estabelecidos alguns objetivos para a mesma, tais como: (i) desenvolver a motricidade fina; (ii) promover o trabalho em grupo e a cooperação; (iii) promover o diálogo entre crianças – no sentido de estas discutirem quem seria responsável por cada uma das tarefas, naquele momento; (iv) e tomar perceção das cores, formas e palavras presentes na bandeira.

Posto isto, é fundamental referir que, de modo geral, os objetivos foram cumpridos – as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a sua motricidade fina, ao pintarem a bandeira e ao cortarem pedaços de cola e de papel para colar na mesa e foi possível promover o trabalho em equipa, a cooperação e o diálogo entre crianças, isto porque, depois de cada um dos pequenos grupos se sentar em torno da bandeira, estes foram capazes de distribuir tarefas – as crianças conseguiram decidir quem iria pintar as estrelas, quem iria escrever “Ordem e Progresso”, quem iria cortar a cola, de acordo com aquilo que ainda era necessário realizar. Para além disso, e já num momento seguinte, foi possível compreender que as crianças, de modo geral, conseguiram tomar a perceção das cores existentes na bandeira, do significado das estrelas, bem como das palavras que constituem a mesma – importa destacar, neste sentido, que embora as crianças tenham conseguido tomar perceção das palavras existentes na bandeira brasileira, nunca lhes foi explicado o significado das mesmas. Esta opção deriva de o facto de eu considerar que essas mesmas palavras estão associadas a uma vertente política um pouco complexa que, como tal, não iriam adquirir grande significado para as crianças.

Por fim, importa destacar que as crianças demonstraram vontade não só em afixar a bandeira na sala como também, num momento posterior, em ir mostrar a bandeira às restantes salas. Por esse motivo, penso que é fundamental que, no momento de divulgação do projeto, as crianças tenham a oportunidade de ir às outras salas de jardim de infância para mostrarem o trabalho realizado e, ainda, para poderem partilhar aquilo que aprenderam.

Em modo de conclusão, penso que a presente atividade correu bastante bem e que a mesma acabou, também, por adquirir um maior significado para as crianças no sentido em que a realização da mesma foi proposta pelas mesmas.

3.11. Animais da Amazónia – Avaliação da atividade

** A presente atividade não contém uma planificação no sentido em que a mesma foi realizada devido a um interesse demonstrado, no momento, por parte das crianças – isto é, depois de lhes ter sido mostradas algumas imagens de animais provenientes da floresta da Amazónia, estas sugeriram que se recortassem/desenhassem esses mesmos animais para se fazer um cartaz com os mesmos. Segue, assim, apenas, a avaliação dessa mesma atividade.*

Embora todas as atividades realizadas ao longo do projeto tenham sido, efetivamente, sugeridas pelas crianças, esta acabou por adquirir um maior significado; isto porque, não tendo esta sido planificada previamente de acordo com as ideias sugeridas pelas crianças na teia construída inicialmente, este interesse por parte do grupo acabou por surgir no momento em que lhes mostrei algumas imagens de animais da Amazónia – tal como estas já tinham pedido anteriormente.

Neste sentido, e tendo ficado bastante satisfeita com esta proposta por parte das crianças, acabei por lhes perguntar qual era a ideia delas para a realização da mesma. Neste contexto, surgiram várias propostas como: recortar as imagens e colá-las nas paredes; recortar as imagens e colar num cartaz; desenhar os animais; fazer um cartaz e colar os animais no mesmo, entre outras. Tendo-me deparado com várias respostas, acabámos, então, por realizar uma votação, com o objetivo de compreender qual a ideia

que contaria com mais votos por parte das crianças – assim, foi possível compreender que a ideia que recebeu mais votos foi a de desenhar os animais visualizados anteriormente, colando-os, posteriormente, num cartaz, também construído pelas crianças.

Face a esta proposta das crianças, e para que estas não perdessem, de certo modo, o interesse pela mesma, levei, logo, algumas delas para a sala dos materiais, dando-lhes a oportunidade de escolherem os animais que queriam desenhar – e enfatizando, sempre, os nomes dos mesmos – e de, posteriormente, desenharem, de facto, os mesmos.

Durante este momento, iam sendo chamadas, também, algumas crianças para irem construindo o cartaz onde iriam ser colados os animais – este “cartaz”, neste caso, e indo ao encontro, ainda, dos interesses das crianças, correspondeu à própria floresta da Amazónia.

É importante evidenciar, neste contexto, que, de acordo com as propostas que iam sendo realizadas pelas crianças, acabaram, realmente, por ser estabelecidos alguns objetivos: (i) desenvolver a motricidade fina e grossa; (ii) promover a cooperação e a capacidade para dividir o espaço com o outro; (iii) tomar perceção de alguns dos animais que vivem na Amazónia; (iv) e desenvolver a criatividade.

Face a isto, importa destacar que as crianças tiveram todas bastante facilidade em escolher o animal que pretendiam representar; pelo contrário, foi possível destacar alguma dificuldade, por parte de algumas crianças, a representarem o animal escolhido – neste sentido, e com o objetivo de estas desenvolverem a criatividade das mesmas, achei que seria fundamental estimulá-las a fazerem o desenho à sua maneira. Ainda assim, houve duas crianças que enfatizaram, continuamente que não o conseguiam fazer. Por esse motivo, e para que fosse evitada qualquer frustração nas mesmas, ajudei-as, em parte, a desenhar o animal que estas pretendiam.

Importa destacar, ainda, que foi possível promover a cooperação entre crianças, tendo estas conseguido dividir, facilmente, tarefas entre si. Para além disso, ao pintarem a floresta da Amazónia no papel de cenário, foi possível observar que as crianças tiveram facilidade em dividir o espaço umas com as outras – 4 a 5 crianças de uma só vez – não tendo surgido quaisquer tipos de conflitos durante este momento.

Assim, e em modo de conclusão, penso que a atividade correu bastante bem, tendo sido possível dar um apoio individualizado a cada uma das crianças, nos momentos em que estas mostraram necessitar do mesmo. Para além disso, à semelhança da atividade da construção da bandeira, e tal como referido anteriormente, esta atividade adquiriu um significado maior para as crianças porque foi algo que foi sugerido pelas mesmas, num momento específico – isto é, mais do que observar imagens – tal como estas tinham pedido anteriormente – estas tiveram, ainda, a oportunidade de desenvolver uma atividade mais prática com as mesmas – desenhar alguns dos animais da Amazónia e colá-los num painel desenhado, também, por elas, representativo da floresta da Amazónia.

3.12. Construção de Árvores de Natal

Intencionalidade educativa / Objetivos Pedagógicos (retirados do projeto educativo ou curricular do grupo de crianças/intenções para a ação do/a estudante estagiário/a)	• Desenvolver a motricidade fina e grossa; • Promover a cooperação entre pares; • Promover o desenvolvimento da criatividade; • Desenvolver uma produção com diferentes tipos de materiais: palhinhas, canetas, papéis variados; • Promover a capacidade de dividir o espaço com o outro.
Momentos / Propostas educativas	A presente atividade consistirá na construção de árvores de Natal, em ponto pequeno, por parte das crianças. Assim, serão levados, como habitualmente, pequenos grupos para a sala dos materiais. Já nessa sala, com as crianças dispostas livremente pelo chão, irei distribuir o molde de uma árvore pequena por cada uma das crianças. Posteriormente, será pedido que cada uma delas decore a mesma, de um lado e do outro, com os materiais disponíveis: canetas, lápis, palhinhas, purpurinas, papel celofane, eva, cartolina, papel colorido, botões... No final da atividade, quando todas as crianças já tiverem decorado a mesma, iremos juntar todas as árvores, pendurando-as ao longo de 2 ou 3 fios de náilon e as mesmas serão colocadas na sala, para a enfeitar.

Materiais	• Moldes de árvores de Natal; • Canetas; • Lápis; • Tesouras; • Cola líquida e cola batom; • Botões; • Palhinhas; • Papel colorido; • Eva; • Cartolina; • Papel celofane.
Organização do espaço e materiais	Os materiais, ao longo da atividade, irão estar dispostos pelo chão para que todas as crianças consigam alcançar os mesmos com facilidade; O espaço, por sua vez, não irá sofrer qualquer tipo de alteração – importa destacar, ainda assim, que a atividade irá ser realizada na sala dos materiais, para que as crianças possam deitar-se/sentar-se no chão, à vontade.
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)	Tal como é habitual, para a realização da presente atividade irão ser chamados pequenos grupos de crianças (4-5) de cada vez para a sala dos materiais, para que possa ser realizada a atividade. À medida que algumas crianças forem acabando, vão-se chamando outras, para que possam estar, sempre, 4 a 5 crianças a realizar a atividade – a não ser

	que seja observável que uma criança precisa de um apoio mais individualizado e, assim, nesse caso, irão estar presentes na sala, a realizar a atividade, um menor número de crianças.
Recursos humanos (organização e partilha de tarefas dos/as adultos/as da sala, para o acompanhamento das crianças)	Para a presente atividade pedirei à educadora que fique na sala a realizar alguma atividade programada por ela, enquanto eu irei estar na sala dos materiais a realizar a atividade planificada com outro grupo de crianças. É suposto, assim, que as crianças vão rodando pelas salas para que tenham, então, a oportunidade de realizar as atividades organizadas por ambas as adultas de sala.
Avaliação/indicadores: Clima educativo Responsividade das crianças e dos adultos Comportamentos observados/necessidades de mudança	Com vista a compreender de que forma correu a atividade, irei avaliar a mesma através, essencialmente, de observação: as crianças tiveram dificuldades? O que poderei melhorar se a atividade se voltar a repetir? Consegui dar apoio a todas as crianças? De que forma é que a mesma correu, de modo geral?

3.12.1. Avaliação da atividade

Perante a realização de uma atividade, bem como durante a sua execução, torna-se fundamental refletir sobre a mesma, no sentido de compreender se a mesma correu bem, de forma geral; quais as principais dificuldades demonstradas pelas crianças; o que poderia ser melhorado caso a atividade se voltasse a repetir; bem como qual foi a minha postura durante a mesma, isto é, se foi possível dar uma resposta adequada e

individualizada a todas as crianças. Por esse motivo, a presente reflexão da atividade “Construção de Árvores de Natal” irá debruçar-se sob esses aspetos.

Assim, antes de mais, importa salientar que, face à planificação realizada, não se efetuaram quaisquer tipos de alterações. Nesta continuidade, considero fulcral destacar, e indo ao encontro daquilo que foi planificado, que os principais objetivos que pretendia alcançar com a mesma passavam por: (i) desenvolver a motricidade fina; (ii) promover o desenvolvimento da criatividade; (iii) promover o contacto com diferentes tipos de objetos durante a realização da atividade – palhinhas, canetas, papéis variados; (iv) e promover a partilha entre crianças.

Neste sentido, importa ressaltar que os objetivos foram, de facto, alcançados; isto é, durante toda a atividade as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a sua motricidade fina, através da manipulação de diferentes objetos para a decoração das suas árvores de Natal. Para além disso, as crianças, ao estarem perante uma inúmera quantidade de objetos tiveram, de facto, a oportunidade de desenvolverem a sua criatividade, pensando no modo como pretendiam decorar a sua árvore e passando, então, para a “prática” o que tinham idealizado.

Relativamente ao terceiro objetivo delineado, destaca-se, também, que, de facto, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com diferentes tipos de objetos para a decoração das suas árvores de Natal. Ainda assim, penso que seria fundamental que, numa próxima atividade, fosse disponibilizada uma maior diversidade de materiais às crianças: canetas, lápis, botões, lã, algodão, purpurinas, palhinhas, papel colorido, cartolina, papel celofane, rolhas, tampas de garrafas, folhas, entre outros, para que, desta forma, as crianças tivessem, ainda, uma maior liberdade de escolha.

Por fim, é importante destacar que foi possível, de facto, estimular a partilha entre crianças, tendo estas tido a capacidade para, principalmente, utilizarem outro objeto quando aquele que elas queriam utilizar estava a ser utilizado por outra criança. Importa evidenciar, neste sentido, que durante esta atividade houve, realmente, um conflito entre as crianças A e JN, no sentido em que o A não queria partilhar um objeto com a JN, mas que, rapidamente, foi resolvido de forma autónoma pelas crianças, sem que fosse necessária a minha intervenção.

É importante mencionar, também, que considero que a minha postura foi adequada ao longo de toda a atividade, tendo sido possível, devido ao número reduzido de crianças na sala, dar um apoio mais individualizado às crianças quando estas precisavam ou pediam – embora, naturalmente, sendo esta uma atividade mais livre, estas não tenham necessitado tanto do meu apoio.

Assim, e em modo de conclusão, penso que a atividade correu bastante bem e que é fundamental continuar a promover a realização de atividades nas quais as crianças tenham a oportunidade de desenvolver os objetivos referidos anteriormente. Importa, ainda, mais uma vez, salientar o quão benéfico considero ser a realização de atividades em pequenos grupos, não só porque permite que as crianças estejam mais focadas naquilo que está a ser realizado, como também porque permite, realmente, que o adulto tenha a capacidade para dar uma resposta mais eficaz e adequada às necessidades e interesses das crianças.

4. NOTAS DE CAMPO

4.1. Semana de 25 a 29 de setembro

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 25 de setembro
Nome das crianças: -----	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Neste primeiro dia sentia-me bastante nervosa e ansiosa. Ainda assim, fui bastante bem-recebida não só por todas as educadoras e professoras, com especial ênfase na minha educadora cooperante, bem como pelas assistentes operacionais e por todo o grupo de crianças.	Área curricular: -----

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 25 de setembro
Nome das crianças: Grupo de crianças	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Enquanto a educadora contava a história do “Elmer”, ia perguntando às crianças se conheciam algumas palavras: imóvel, manada... A G., quando lhe perguntado o que significava a palavra imóvel, respondeu que significava “estar quieto”. A educadora, ao longo da história, foi, também fazendo outras perguntas relacionadas com a mesma: “De que cor eram os elefantes?”, “De que cor é o Elmer?”, “Porque é que o Elmer mudou de cor?”...	Área curricular: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Análise/interpretação: Ao observar esta situação, compreendi que a educadora aproveita bastante bem os momentos de leitura, com as crianças, para estimular a comunicação oral das mesmas. Desta forma, as crianças têm a possibilidade de desenvolver o seu vocabulário, ao utilizar frases mais complexas para responder às perguntas que lhes são colocadas. Para além disso, as crianças têm a possibilidade de alargar o seu vocabulário e, conseqüentemente, utilizá-lo. É importante referir, ainda, que as crianças, ao serem questionadas relativamente a aspetos concretos da história, têm a possibilidade de desenvolver a sua capacidade de concentração, compreensão do conteúdo e memória. Desta forma, consegui compreender, mais uma vez, com a leitura desta história, o quão importante se revela ir questionando e clarificando as crianças ao longo da mesma, para que estas se possam desenvolver a diversos níveis.	

Nota de campo nº 3	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 25 de setembro
Nome das crianças: GO.	Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 17		Local: Refeitório
Descrição da situação: À hora do almoço, o GO. chamou-me. Fui ter com ele e ele disse-me “Flávia, não consigo cortar o hambúrguer”. Pedi-lhe para pegar nos seus talheres e, com as minhas mãos por cima das dele, ajudei-o a executar o movimento que permite cortar os alimentos em pedaços. Depois de o ajudar a cortar 2 bocados, retirei as minhas mãos de cima das dele e disse-lhe: “Vá, agora tenta tu sozinho”. Ele segurou, novamente, nos talheres e conseguiu cortar sozinho. Disse-lhe “Boa! Vês como consegues fazer sozinho?”	Área curricular: -----	
Análise/interpretação: Note-se que, sendo o meu primeiro dia na instituição, ainda não conheço bem as características das crianças, pelo que não sei se o GO estava, realmente, com dificuldades em cortar o hambúrguer e, por conseguinte, necessitava do auxílio de um adulto ou se, por outro lado, é uma das crianças que precisa chamar à atenção do adulto. Ainda assim, acho que foi fundamental tê-la auxiliado no momento inicial de cortar o hambúrguer para que este se comesçasse a familiarizar, ainda mais, com esta ação. Para além disso, é fundamental promover este tipo de ações junto da criança, congratulando-as quando estas o conseguem fazer de forma autónoma. Deste modo, então, esta irá ter tendência a tentar repetir este tipo de ações, mais regularmente, aperfeiçoando-as e, para além disso, começa a ter a consciência de que é capaz de as executar autonomamente – isto será fundamental para o desenvolvimento do seu sentimento de autoestima e autoconfiança.		

Nota de campo nº 4			
Nome do observador: Flávia Mota		Data: 25 de setembro	
Nome das crianças: S., RF. e ML.		Nº de adultos presentes: 2	
Nº de crianças presentes: 17		Local: Sala de Atividades	

Descrição da situação: Depois de a educadora ler a história “O que gosto mais em mim”, sugeriu às crianças que, à vez, dissessem uma coisa que gostassem nelas próprias. O RF disse “jogar futebol”. A educadora referiu que isso era uma coisa que ele gostava de fazer e que o que ela pretendia era que as crianças dissessem uma coisa que gostassem no corpo delas – “eu, por exemplo, gosto do meu cabelo branco e cinzento e gosto de usar óculos”. Depois disso, a S disse “eu gosto do meu cabelo” e a ML disse “eu gosto da cor do meu cabelo”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Através, mais uma vez, da leitura de história e consequentes desafios que a educadora vai colocando às crianças, regularmente, tenho-me apercebido, ainda mais, da importância que a leitura de história e o questionamento após as mesmas apresenta no contexto de Jardim de Infância. Neste caso específico, nota-se que as crianças S. e ML., particularmente, já apresentam a capacidade de, olhando para si próprias, referir algo que gostam nelas. O RF, por sua vez, ainda não revelou essa capacidade, sendo fundamental continuar a incentivá-lo para que este seja capaz de referir algumas das suas características/aspetos que gosta nele próprio.	

Nota de campo nº 5 Nome do observador: Flávia Mota Data: 25 de setembro Nome das crianças: F. e MN. Nº de adultos presentes: 2 Nº de crianças presentes: 17 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois de a educadora ter cantado a canção do “bom dia” e de ter contado uma história, perguntou às crianças em que dia da semana estávamos. As crianças começaram a dizer “terça-feira”, “sexta-	Área curricular: Formação Pessoal e Social

feira”... Depois de algumas tentativas, a educadora enunciou: “se...”, tendo as crianças gritado “gunda-feira!”. Depois disso, a educadora pediu ao F. que fosse marcar o tempo. O F. dirigiu-se ao mapa do tempo e, vendo que estava a demonstrar algumas dificuldades a colar o velcro no local correto, a educadora pediu para a MN. ir ajudá-lo. A MN. levantou-se e apontou para o local onde o F. teria de colar o velcro.	
--	--

Análise/interpretação: É fundamental estimular a cooperação e interajuda entre as crianças, não só porque esta permite que esta socialize e conviva com os outros, no presente, bem como ao longo da sua vida, de melhor forma. Para além disso, estimular a cooperação e interajuda entre crianças permite que a criança que está a ajudar se sinta mais autoconfiança e com maior autoestima, porque compreende que tem capacidade para ajudar o outro; note-se, ainda, que a criança que está a ser ajudada começa a compreender que existem intervenientes à sua volta que a podem ajudar em diversas situações. Essa ajuda por parte do outro, face a determinadas ações, vai fazer, então, com que a criança que é ajudada comece a ficar mais competente em determinadas ações e, conseqüentemente, seja capaz de as realizar de forma autónoma.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 26 de setembro

Nome das crianças: GO e RF

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Depois do momento em grande grupo no tapete, as crianças foram brincar. O GO, o RF, o RC e o A. pegaram em alguns peões que estavam numa caixa e começaram a brincar, juntos, no tapete, com os mesmos. Passados alguns minutos, o RF

Área curricular: Formação Pessoal e Social

começou a chorar. Perguntei-lhe o que se passava. Ele disse-me “O GO tirou-me o peão”, enquanto procurava dentro da caixa se existiam mais peões. “Espera, eu ajudo-te a ver!”, disse-lhe eu. Ele continuou a chorar e, continuando a procurar dentro da caixa, disse-me “Não há mais!”. O GO veio ter com o RF, devolveu-lhe o peão e disse: “Vá, toma o peão. Não é preciso chorares”, enquanto voltava para o tapete.	
Análise/interpretação: Nesta situação foi possível observar que, ainda que o RF estivesse a demonstrar alguma frustração face à situação ocorrida, este foi capaz de se retirar do local onde decorreu o conflito, tentando procurar uma solução para o problema com o qual se deparou. Foi possível, ainda, observar que o GO demonstra empatia pelo seu colega tendo, por isso, devolvido o brinquedo ao mesmo quando se deparou com a frustração deste.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: RC e R. Nº de crianças presentes: 17 Data: 26 de setembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: O R. estava a fazer um puzzle. O RC. aproximou-se e disse: “Eu ajudo-te”, sentando-se ao lado do R. e começando, então, a ajudá-lo a fazer o puzzle.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Nesta situação, as crianças tiveram a possibilidade de, através da brincadeira, ajudarem-se e cooperarem com vista a objetivo comum: terminar o puzzle.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: MN. e S. Data: 26 de setembro Nº de adultos presentes: 2	
--	--

Nº de crianças presentes: 17		Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A MN. foi para a área da garagem, sentou-se no chão e começou a chorar. Dirigi-me a ela e perguntei-lhe o que se passava, tendo ela respondido “A S. não quer brincar comigo”. Olhei para ela e disse: “Mas olha, a S. agora está a brincar um bocadinho com a ML na loja... e a loja só dá para duas pessoas, mas quando ela acabar, podes ir brincar com ela. Pode ser?” – ela sorriu. Quando acabei de falar com a ML, a S. aproximou-se e disse: “MN, eu não posso brincar só contigo. Também posso brincar com outras meninas! Não é só contigo.”. Depois disso, a S. perguntou à MN se queria ir brincar com ela. A MN. levantou-se e foram brincar juntas.	Área curricular: Formação Pessoal e Social	
Análise/interpretação: Compreende-se, aqui, que as crianças já começaram a construir relações de amizade – particularmente a S. com a MN., tendo causado, por isso, alguma perturbação na MN quando a S. não brinca com ela. Note-se, também, aliada à questão referida anteriormente, que a S., especificamente, já apresenta empatia pela MN. Nesta situação, achei bastante surpreendente o facto de a S. se ter aproximado e ter tentado explicar à MN que estas não têm de brincar sempre juntas, isto é, que existem outras crianças com as quais estas também podem brincar.		

Nota de campo nº 4			
Nome do observador: Flávia Mota		Data: 26 de setembro	
Nome das crianças: Grupo de crianças		Nº de adultos presentes: 2	
Nº de crianças presentes: 17		Local: Sala de Atividades	

Descrição da situação: Depois de a educadora contar a história “Amigos”, propôs às crianças que estas dissessem coisas que se pode fazer com os amigos ou dizer aos amigos. As crianças, então, referiram vários aspetos, tais como: brincar, jogar à bola, pedir desculpa, dizer “és o meu melhor amigo”, dar abraços e beijinhos, dar colo, ajudar...	Área curricular: Formação Pessoal e Social; Abordagem à Linguagem Oral e Escrita.
Análise/interpretação: Esta conversa com as crianças foi, mais uma vez, fundamental para desenvolver a oralidade da mesma e a sua capacidade para refletir sobre um determinado assunto e referir as suas ideias sobre o mesmo. Para além disso, através desta atividade, foi possível compreender que algumas das crianças já são capazes de se colocar no ponto de vista do outro, conseguindo, assim, referir algumas coisas que gostam de fazer com os amigos ou que gostam que os amigos façam com eles/lhes digam.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Data: 27 de setembro Nome das crianças: GO Nº de adultos presentes: 2 Nº de crianças presentes: 17 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois de as crianças se reunirem no tapete, a auxiliar de ação educativa foi buscar alguns desenhos realizados pelas mesmas e, à vez, chamava uma delas e pedia que esta o colocasse o desenho na sua gaveta – existe uma área da sala destinada a guardar os desenhos das crianças (cada gaveta tem o nome de uma criança). À medida que as crianças iam recebendo os seus desenhos e se aproximavam nas gavetas, eu apontava para a gaveta	Área curricular: Abordagem à Linguagem Oral e Escrita.

respetiva, para que estas o colocassem no local correto. Algumas crianças, no entanto, colocavam os desenhos na gaveta correta, sem qualquer auxílio. Quando o GO se aproximou, perguntei-lhe: “Sabes qual é a tua gaveta?” e ele respondeu-me que sim, enquanto colocava o desenho na mesma. Depois, perguntei-lhe: “Como é que sabes que é essa?”, tendo-me ele respondido “porque conheço as letras”.	
Análise/interpretação: Ao vivenciar esta situação, consegui compreender que existem várias crianças que já são capazes de reconhecer o seu próprio nome, bem como algumas letras, especificamente.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 27 de setembro
Nome das crianças: M.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Depois de fazerem um desenho, a educadora pediu que as crianças escrevessem o seu nome na folha. Algumas crianças fizeram-no com facilidade. O M. pediu-me ajuda. Fui buscar um cartão com o nome dele e desafiei-o a tentar copiar. O M., demonstrando dificuldades em fazer no nome, desenhava, apenas, círculos. Apaguei e fui escrevendo letra a letra, no papel, enquanto lhe dizia para ele tentar copiar para o seu desenho. Ele continuou a demonstrar alguma dificuldade. Desenhei, novamente, noutra folha, letra a letra, enquanto lhe dizia: “faz	Área curricular: Abordagem à Linguagem Oral e Escrita.

assim... agora um tracinho para cima; agora uma pintinha” e, ainda assim, a criança demonstrava muita dificuldade em fazê-lo. Por fim, na folha onde este tinha realizado o desenho, escrevi o seu nome a tracejado e pedi para ele passar por cima. O M. conseguiu escrever, assim, 2 letras. Depois disso, segurei na mão dele e ajudei-o a escrever as restantes.	
Análise/interpretação: Nesta situação, foi possível observar que o M. ainda apresenta algumas dificuldades ao escrever o seu nome. Assim, é fundamental ter a capacidade para utilizar diversas estratégias para ajudar a criança, de modo a encontrar aquela que mais se adequa à mesma e que mais fácil é para a mesma.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: G., R., RO., RC., MN., JC. Nº de crianças presentes: 17		Data: 28 de setembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Recreio
Descrição da situação: Na hora do recreio, o R. veio ter comigo e perguntou: “Flávia, podes brincar comigo ao disco?”. Respondi-lhe que sim e, logo a seguir, perguntei-lhe que brincadeira é que ele queria fazer. Ele disse: “Tu atiras e eu vou lá buscar”. Peguei no disco e atirei-o. O R. foi a correr para o ir buscar, mas o RC. agarrou o disco primeiro. Vieram os dois a correr ter comigo. “Eu é que estava a brincar com o disco”, disse o R. “Mas eu também quero”, respondeu o RC. Olhei para eles, peguei no disco e disse: “Mas podemos brincar os três. O que acham? Agora, como foi	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

o RC a apanhar o disco, manda ele e tu vais apanhar R”. Eles concordaram que podia ser assim. O RC agarrou no disco e atirou-o. Começaram a aparecer outras crianças que, ao mesmo tempo, me perguntavam se podiam brincar, também. Disse a todas que sim. Começaram a correr para apanhar o disco. O R. apanhou o disco, foi ter comigo e disse: “Agora sou eu”. Sorri e disse-lhe: “Sim. Agora és tu. Quem apanhar agora o disco, manda a seguir”. Afastei-me um pouco e as crianças continuaram a jogar: quem apanhava o disco, atirava-o a seguir.	
Análise/interpretação: Como, naquele momento, todos os restantes discos estavam ocupados por outras crianças de outras salas, e dado que muitas das crianças da sala F queriam brincar com o disco, tornou-se fundamental arranjar uma solução para puderem brincar todas com o mesmo brinquedo, juntas, sem que houvesse conflitos entre elas. Assim, numa primeira fase, brinquei com elas e ajudei o grupo a juntar-se para brincarem juntos e estabelecerem relações sociais mais positivas e, num segundo momento, procurei afastar-me com o objetivo de ver se as crianças continuavam a brincar juntas e a partilhar o brinquedo, tendo visto que tal acontecimento foi possível. Ainda assim, em alguns momentos posteriores, foi necessário ir ter com as crianças com o objetivo de as ajudar: “Então, quem é que apanhou agora o disco? Então quem é que o vai mandar agora?”. Assim, e tal como referido, as crianças conseguiram brincar durante um grande espaço de tempo todas juntas, sem que existissem conflitos. É importante, então, continuar a promover o desenvolvimento de brincadeiras conjuntas entre as crianças para que, progressivamente, estas sejam capazes de pensar, de forma autónoma, em formas de brincar conjuntamente com um único objeto.	

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 29 de setembro

Nome das crianças: G.		Nº de adultos presentes: 1
Nº de crianças presentes: 17		Local: Recreio
Descrição da situação: Na hora do recreio, a G. veio ter comigo e perguntou “Flávia, queres brincar comigo?”. Respondi-lhe “Claro que sim. Queres brincar ao quê?”. “Às escondidas”, respondeu ela.	Área curricular: Formação Pessoal e Social	
Análise/interpretação: Neste momento, foi possível compreender que a G. já me começa a procurar para momentos de brincadeira. Considero, assim, que estou a estabelecer uma relação bastante positiva com as crianças, de tal modo que, tal como referido, estas já me procuram para momentos de brincadeira ou, ainda, quando estão tristes ou aborrecidas por algum motivo.		

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 29 de setembro
Nome das crianças: RU. E RO.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: O RU e o RO estavam no tapete a brincar com legos – estavam a fazer várias construções (aviões, pistolas, bonecos...). Aproximei-me deles, sentei-me e perguntei: “Estão a brincar ao quê? Posso brincar convosco?”. Responderam-me os dois que sim. Depois, o RU disse: “Estamos a fazer pistolas” e puxou a caixa dos legos para ao pé de mim. “Também queres?”, perguntou-me o RU. Acenei que sim e comecei a fazer construções, também.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Nesta situação, mais do que me sentar, simplesmente, ao pé das crianças e começar a brincar com as mesmas, optei por me sentar e, antes de começar, perguntar-lhes se podia brincar com elas. Esta decisão deriva do facto de, na minha opinião, ser	

fundamental começar a estabelecer relações sociais com as crianças a partir de momentos de brincadeira mas, ainda assim, ser crucial respeitar o espaço das mesmas, respeitando as suas decisões. Significa, então, que caso as crianças me tivessem dito que não podia brincar com elas, seria importante que eu respeitasse as suas decisões, não as forçando a nada naquele momento e tentando, por outro lado, procura-las noutro momento ou esperar que estas me procurassem a mim.

Nota de campo nº 3

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 29 de setembro

Nome das crianças: F.

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a manhã, a educadora pediu-me que fosse chamando algumas crianças, à vez, para que elas respondessem a um questionário no âmbito do Projeto RESCUR em Ação. Depois de ter realizado o mesmo com algumas crianças da sala, fui chamar o F., que estava a brincar e perguntei-lhe “Francisco, vens aqui com a Flávia fazer uma coisa? É muito rápido”. Ele olhou para mim e disse: “Agora estou a brincar”. “Mas olha que é mesmo muito rápido. Depois podes voltar para aqui. Olha, o RU e o M. já fizeram”. O F. voltou a dizer-me que não. Não insisti mais, pousei a folha e fui brincar com a C. que, entretanto, me chamou.

Área curricular: Formação Pessoal e Social

Análise/interpretação: É fundamental respeitar as decisões das crianças, não as forçando a algo que, num determinado momento, estas não estão dispostas a fazer. Assim, optei por não insistir com o F. e deixá-lo a brincar, na medida em que compreendi que, naquele momento, ele não estava com vontade de parar a brincadeira para ir realizar o questionário. Considero que,

assim, a criança começa a compreender que também tem poder de decisão.

Nota de campo nº 4	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 29 de setembro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 1
Nº de crianças presentes: 17	Local: Recreio
Descrição da situação: Depois do almoço, a educadora pediu às crianças que se colocassem em roda, sentadas no tapete. Depois, e demonstrando de pé, para que todas as crianças a conseguissem ver, pediu às crianças que esticassem o braço esquerdo para cima e o braço direito para baixo. Depois de todas as crianças o terem feito, a educadora pedia que, à vez, as crianças colocassem a sua mão esquerda por cima da palma direita do colega do lado esquerdo e a sua mão direita por baixo da palma esquerda do colega do lado direito.	Área curricular: Educação Física.
Análise/interpretação: Ao observar esta situação, eu e a educadora conseguimos constatar que as crianças, de modo geral, ainda apresentam alguma dificuldade em distinguir o lado esquerdo do lado direito.	

4.2. Semana de 2 a 6 de outubro

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: JL, C. JC. e S. Nº de crianças presentes: 16		Data: 2 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A C, a JC e a S. estavam a brincar juntas na área da biblioteca.	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

A JL aproxima-se e diz “Também quero brincar!”, sentando-se perto do resto das crianças. A JC. chama-me e diz: “Flávia, a JL quer brincar, mas olha”, enquanto apontava para o papel, colado na área da biblioteca, que indica o número de crianças que pode estar a brincar ao mesmo tempo nessa área – 3 crianças. A JL começa, a choramingar – “mas eu também quero”. “Eu sei que tu queres muito ficar aqui a brincar com elas, mas só dá para estarem 3 meninas aí ao mesmo tempo. O que é que vamos fazer agora?”. A JC olhou para mim e disse: “uma menina tem de sair”. Olhei para elas e disse: “Boa! Agora tem de sair uma menina e daqui bocado trocam! Quem é que pode sair agora um bocadinho? Depois já volta!”. A JL saiu.	
Análise/interpretação: Nesta situação consegui compreender que as crianças, mais especificamente a JC, já têm a perceção do número de crianças que podem brincar em cada área da sala, ao mesmo tempo. Assim, e já sabendo esta criança que na área da biblioteca só podem estar 3 crianças de cada vez, a JC teve a capacidade de expressar essa ideia através da linguagem e de gestos – apontando para o papel colado nessa mesma área. Considero que, neste tipo de situações, mais do que apresentar soluções diretas às crianças, é fundamental questioná-las, com o objetivo de estas começarem, por elas próprias, a arranjar soluções para as adversidades que vão ocorrendo ao longo do dia. Assim, optei por confrontá-las com a ideia “O que é que vamos fazer agora?”, tendo ouvido a sugestão das crianças. Num segundo momento, por sua vez, congratulei a criança pela ideia que tinha tido e, para além disso, ajudei-a a desenvolver essa mesma ideia, deixando claro que a criança que saísse da área da biblioteca naquele momento, poderia voltar, depois – podiam ir trocando umas com as outras.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 2 de outubro
Nome das crianças: JC, RO. e A.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 16	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Eu estava a fazer um puzzle com o RO. O A. aproximou-se e perguntou ao RO. se podia ajudá-lo a fazer o puzzle. O RO disse que sim. Passados alguns minutos, a JC aproximou-se e começou a fazer o puzzle. O RO olhou para mim e disse: “Flávia, ela não pediu. Larga”. Olhei para a JC e disse: “JC, o jogo é do RO. Tens de lhe perguntar primeiro se podes brincar com o puzzle, também!”. A JC olhou para o RO e perguntou: “Também posso?”. O RO disse-lhe “Sim”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Através da construção deste puzzle foi possível, mais uma vez, intensificar as relações sociais entre as crianças e estimular a cooperação entre as mesmas de modo a atingir um objetivo comum – acabar o puzzle. Para além disso, compreendeu-se nesta situação que o RO não tem problemas de partilhar os brinquedos que traz de casa com os outros. Ainda assim, e tal como foi possível observar na presente situação, verifica-se que, para esta criança, é necessário pedir-lhe autorização para brincar, antes que outra criança o faça, daí a criança ter reagido de uma forma mais agressiva quando a JC se juntou à brincadeira sem ter, antes, perguntado se o podia fazer.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: G. e RC. Nº de crianças presentes: 16		Data: 2 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Recreio
--	--	---

Descrição da situação: Estava no recreio a brincar ao disco com algumas crianças – eu atirava o disco e as crianças corriam para o apanhar. A determinada altura, atirei o disco e o G. apanhou-o. O RC. aproximou-se do G, tirou-lhe o disco da mão e empurrou-o. O G. caiu e começou a chorar. Comecei a ir ter com a crianças. O RC ajudou o G a levantar-se, mas o G continuava a chorar. O G disse-me “O RC bateu-me”. O RC disse “Eu já pedi desculpa” e, mais uma vez, olhou para o G e disse: “desculpa!”	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Nesta situação, apesar de o RC ter agido de forma incorreta, tendo tirado o disco ao G. e empurrando-o, de seguida, verifica-se que este teve noção que não agiu corretamente tendo, por isso, ajudado o G. a levantar-se e, para além disso, tendo-lhe pedido desculpa.	

Nota de campo nº 4 Nome do observador: Flávia Mota Data: 2 de outubro Nome das crianças: Grupo no geral Nº de adultos presentes: 2 Nº de crianças presentes: 16 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois do almoço, a educadora pediu às crianças para estas se sentarem no tapete, dizendo-lhes que íamos jogar um jogo. Depois disso, levantou-se e foi buscar dois baralhos de cartas: um pequeno e um grande. Guardou o baralho pequeno no bolso e espalhou as cartas do baralho grande pelo chão. Depois explicou às crianças que o jogo se chamava: jogo das caretas. A ideia era	Área curricular: Formação Pessoal e Social; Jogo Dramático.

que cada criança, à vez, se levantasse e tirasse uma carta do baralho pequeno, imitando a careta que lá estava exemplificada. O objetivo era que as restantes crianças, olhando para a careta que a criança estava a fazer e para as cartas espalhadas pelo chão, conseguissem adivinhar qual era a careta que a criança estava a fazer. A criança que acertasse, levantava-se e ia fazer outra careta.	
Análise/interpretação: Penso que a realização deste jogo é fundamental porque permite que as crianças desenvolvam a sua capacidade de atenção e tenham a oportunidade de se envolver numa situação de jogo dramático. Para além disso, este jogo é uma excelente forma de promover um maior à vontade das crianças perante o resto do grupo.	

Nota de campo nº 5	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 2 de outubro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 16	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A educadora, depois de ter cantado a canção do “bom dia” e de ter lido uma história para as crianças, como habitual, foi buscar uma folha na qual estava escrito um poema sobre o Outono. A educadora perguntou às crianças se estas sabiam o que era um poema e, depois de ter verificado que nenhuma criança sabia a resposta, explicou-lhes em que é que consistia. Depois disso, leu o poema para as crianças e foi pedindo para estas repetirem os vários versos do mesmo. Depois de a educadora ter	Área curricular: Linguagem Oral e Escrita; Jogo Dramático.

lido o poema 2 vezes, enquanto as crianças o repetiam, a educadora sugeriu que o repetissem, mais algumas vezes, de diferentes formas: “agora muito baixinho”, “agora com voz de gigante”...	
Análise/interpretação: Achei bastante interessante o facto de a educadora ter realizado esta atividade com as crianças por dois principais motivos: (i) permitiu que as crianças conhecessem uma nova forma de escrita – a poesia, tendo sido demonstrado pelas crianças satisfação em ouvir o poema em questão; (ii) e porque permitiu que as crianças explorassem a sua voz – diferentes intensidades e alturas.	

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 3 de outubro
Nome das crianças: JC.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A JC. estava sentada na mesa a pintar um desenho que a educadora tinha distribuído previamente. Ao chegar ao pé da criança, reparei que esta estava a riscar a folha toda. Olhei para ela e disse: “JC, eu acho que conseguimos pintar um bocadinho melhor. O que achas?”. Ela olhou para mim, tirou o desenho da mesa, cruzou os braços e fez uma cara aborrecida, enquanto dizia “Estás a dizer que o meu desenho está feio!”. Olhei para ela, baixei-me e disse: “Desculpa amor, não era para ficares triste. Não era isso que queria dizer. O teu desenho está lindo, mas pode ficar ainda mais bonito, queres ver?”, enquanto pegava no lápis e lhe demonstrava como é que	Área curricular: Formação Pessoal e Social

ela poderia pintar de outra forma. Ela sorriu e continuou a pintar e disse: “Está lindo”.	
Análise/interpretação: Através desta situação apercebi-me, mais uma vez, do quão importante é ter cuidado com as palavras que utilizamos ao falar com as crianças, porque ainda que considere que falei de uma forma calma com a criança ao dizer “eu acho que conseguimos pintar um bocadinho melhor”, existem crianças mais sensíveis do que outras e que, portanto, reagem de diferentes formas às palavras do outro – criança ou adulto. Por isso, e ainda que tenha falado com a criança sem qualquer intenção de a deixar triste ou frustrada, ao verificar que a criança tinha ficado aborrecida com a situação, procurei pedir desculpa à mesma e explicar-lhe de melhor forma aquilo que havia dito anteriormente. Assim, ao pedir desculpa à criança e ao dizer-lhe que o seu desenho estava lindo, penso que foi possível promover a autoestima por parte da criança, tendo ela própria referido, no final, enquanto sorria, “está lindo”.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: S. e RS. Nº de crianças presentes: 17		Data: 3 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A educadora distribuiu alguns desenhos pelas crianças – desenhos com a figura de uma menina, para as meninas e desenhos com a figura de uma menina, para os meninos – e pediu mesmas para que estas os pintassem. A S., passados alguns minutos, chamou-me e disse “Não consigo. Ajuda!”. Olhei para ela e disse: “Eu sei que consegues. Já pintaste um bocadinho! Continua! Está tão bonito!”. Ela voltou a dizer “Não consigo!”. Olhei para o RS que estava ao lado da S. e disse: “RS, a S. diz que não consegue pintar	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

sozinha. Podias ajudá-la?”. O RS disse “Sim. Tens de segurar assim e depois fazes assim, olha”, enquanto segurava no lápis e, depois, enquanto pintava. A S. pegou no lápis e continuou a pintar. “Vês? Afinal consegues!”, disse eu à S. Ela sorriu e continuou a pintar.	
Análise/interpretação: Neste tipo de situações, quando se verifica que a criança está com pouca autoestima e refere que “não consegue” fazer alguma ação, é fundamental promover essa autoestima na criança, ajudando-a a ver que ela é capaz de, autonomamente, realizar essa mesma ação. Por esse motivo, inicialmente tentei mostrar à criança que esta era capaz de continuar a pintar o desenho porque, anteriormente, já o tinha feito. Numa segunda fase, tendo visto que a estratégia não tinha resultado, optei por pedir ajuda a outra criança. Assim, por um lado, promovi a autoestima do RS, ao pedir-lhe que ele auxiliasse a S., tendo ele compreendido que eu lhe estava a pedir ajuda porque ele estava a pintar muito bem. Para além disso, dei a entender, a meu ver, à S, que esta pode pedir ajuda a qualquer adulto ou criança quando está com dificuldades em realizar uma determinada ação. Por fim, promovi a interajuda entre as crianças, bem como as relações sociais entre as mesmas.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Data: 3 de outubro Nome das crianças: Grupo no geral Nº de adultos presentes: 2 Nº de crianças presentes: 17 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois de a educadora ter perguntado às crianças como é que se podia distinguir os meninos das meninas (tendo existido respostas como “pelo coração”, “pelo cabelo grande”, “vê-se no raio x”, “o médico já sabia que era assim”), a educadora pediu às crianças que se levantassem. Depois, colocou música e disse: “Quando puser a música, quero	Área curricular: Conhecimento do mundo

que vocês dançam ao som da música. Quando a música parar, eu vou dar uma ordem e vocês têm de fazer o que eu vou dizer, está bem?”. A educadora colocou, então, a música e, sempre que a parava, ia dando ordens como “as meninas sentam-se no chão”, “os meninos sentam-se nas cadeiras”, “cada menina dá a mão a um menino”...	
Análise/interpretação: É fundamental, nesta fase da infância, que as crianças consigam reconhecer se são meninos ou meninas e os que os distingue uns dos outros, embora na creche comecem a ser dadas essas questões. Assim, o jogo utilizado pela educadora foi bastante interessante porque, para além de promover a capacidade de atenção das crianças fase às informações que iam sendo dadas, permitiu que estas, mais uma vez, continuassem a desenvolver a noção de si e do seu corpo – “sou menino ou menina?”.	

Nota de campo nº 4	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 3 de outubro
Nome das crianças: C.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A educadora pediu para as crianças fazerem uma roda, em pé, para jogarmos um jogo. Eu e a educadora integrámos, também, a roda. A C. saiu do local onde estava e veio para ao pé de mim. Olhou para mim e disse: “Dá-me a mão. Tive saudades tuas”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Fiquei muito contente nesta situação porque, mais uma vez, pude constatar que as crianças me continuam a procurar em diferentes situações. Neste caso específico, o contentamento foi ainda maior pelo facto de a criança ter referido que tinha tido saudades minhas.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Data: 4 de outubro Nome das crianças: M., RS., RR., RO., D., G., A., S., M. e SF. Nº de adultos presentes: 1 Nº de crianças presentes: 10 Local: Recreio	
Descrição da situação: Enquanto a educadora ficou na sala de atividades com algumas crianças a arrumar a mesma, as outras 10 crianças vieram comigo para o recreio. As crianças estavam a brincar umas com as outras, a correr de um lado para o outro. Aproximei-me um dos grupos de criança (M., RS., G. e S) e perguntei se queriam jogar um jogo. As outras crianças, ouvindo a minha pergunta, aproximaram-se, também, e perguntaram se podiam jogar. Respondi-lhes que sim e expliquei o jogo: “Vamos jogar à apanhada, mas é um jogo da apanhada diferente! Eu vou escolher um de vocês para ficar a apanhar e sempre que esse menino apanhar alguém, a pessoa que foi apanhada tem de ficar assim (abri os braços e as pernas), à espera que alguém o salve. Para serem salvos, outro menino tem de passar por baixo das vossas pernas”. As crianças riram-se e começaram a perguntar se já podiam começar. Disse que sim e perguntei: “Quem é que quer começar a apanhar?”. Várias crianças levantaram os braços, enquanto gritavam “Eu, eu”. Olhei para elas e disse: “Vá, então agora pode ficar o RS porque foi o primeiro a levantar o braço, pode ser? Depois vão trocando”. As crianças	Área curricular: Formação Pessoal e Social; Educação Física

começaram a brincar. Depois de brincarem durante alguns minutos e de já várias crianças terem ficado a apanhar, algumas delas vieram ter comigo a dizer que já estavam cansadas. “Então é melhor descansarmos um bocadinho!”. Passados alguns minutos, as crianças disseram que queriam jogar outra vez. Eu disse-lhes “Boa! Então agora podemos jogar ao mesmo jogo, mas sempre que alguém for apanhado, tem de dar a mão ao menino que está a apanhar. Mas não se podem largar nunca”. As crianças disseram que queriam jogar e, desta vez, a M. disse “Eu quero apanhar!”. O resto do grupo disse que sim. contei até 3 e começaram, novamente, a brincar. Entretanto, juntei-me ao grupo, dei a mão à M. e ajudei-a, também, a apanhar o resto das crianças.	
Análise/interpretação: Acho importante, para além de deixar as crianças criarem as suas próprias brincadeiras, dar oportunidade às mesmas para conhecerem outras brincadeiras. Assim, vendo que as crianças gostam bastante de correr pelo recreio e de jogar à apanhada, achei que seria engraçado dar a conhecer às crianças um jogo da apanhada diferente, com algumas regras, explicando-lhes, assim, dois jogos diferentes, aos quais as crianças reagiram bastante bem e gostaram de brincar. Assim, as crianças, noutros momentos, para além de brincarem às suas próprias brincadeiras, partindo da sua imaginação, poderão, ainda, brincar aos jogos que eu lhes ensinei neste dia, jogos esses que são importantes para que as crianças desenvolvam melhores relações sociais (principalmente nesta fase do ano em que existem muitas crianças que entraram para a sala F pela primeira vez) e para que aprendam a cooperar umas com as outras para atingir um objetivo comum – apanhar o resto das crianças, por exemplo, no segundo jogo que lhes ensinei. Estes momentos de brincadeira são, assim, fundamentais para o desenvolvimento das crianças.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 17 Data: 4 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois de cantarem a canção do “bom dia”, a educadora disse às crianças que iam fazer um jogo, enquanto foi buscar 8 garrafas de iogurte – duas com arroz, duas com botões, duas com alfinetes e duas com sal. Depois, pediu às crianças para fecharem os olhos e para estarem com muita atenção. Pegou numa das garrafas e abanou-a. Depois, pediu às crianças para abrirem os olhos, escolheu uma criança e pediu para esta vir tentar adivinhar qual era a garrafa que a educadora tinha abanado. O jogo repetiu-se várias vezes – a educadora abanava a garrafa e pedia a outra criança que a fosse abanar; a educadora escolhia a uma criança para abanar uma garrafa e outra criança ia adivinhar qual era a garrafa que tinha sido abanada; a educadora abanava 2 garrafas diferentes e as crianças tinham de adivinhar quais eram essas duas garrafas; a educadora pedia para as crianças encontrarem os pares de garrafas com sons iguais...	Área curricular: Música.
Análise/interpretação: Gostei muito desta atividade porque, através de uma brincadeira, foi possível proporcionar promover a capacidade de atenção das crianças, na medida em que estas tinham de ouvir atentamente os sons que eram reproduzidos para, posteriormente, escolherem	

garrafas cujo som fosse igual ao ouvido anteriormente.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 6 de outubro

Nome das crianças: G. e RR.

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Enquanto o RR. estava a realizar a atividade de recorte e colagem com os materiais naturais, a G. (que já tinha feito a atividade), aproximou-se e perguntou-me “Posso ajudar?”. Olhei para ela e disse: “Não sei, G. Tens de perguntar ao RR”. A G. aproximou-se do RR e perguntou: “Posso ajudar?”. O RR, baixinho, disse: “Sim”.

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Análise/interpretação: É bastante gratificante ver que algumas crianças da sala, particularmente a G, neste caso, já têm iniciativa para se aproximar de outras crianças e oferecer a sua ajuda. Assim, fiquei bastante contente com a iniciativa da G, por ter oferecido a sua ajuda, bem como com a resposta do RR, isto porque, em grande parte dos casos, as crianças rejeitam a ajuda de outras crianças porque querem demonstrar que já são capazes de realizar determinadas ações autonomamente. Isto, pelo contrário, não foi visível por parte do RR que, mesmo não estando a ter dificuldades em realizar a atividade, não hesitou em aceitar a ajuda da G. Assim, é fundamental continuar a fomentar esta interajuda entre crianças.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 6 de outubro

Nome das crianças: T., G., RC., RS.

Nº de adultos presentes: 4

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a ida ao parque, à frente da escola, o RS e o RC sentaram-se a andar de baloiço, ocupando os

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

únicos dois baloiços que existiam no parque. Passados alguns minutos, fui ter com eles para saber se se estavam a divertir e o T. veio ter comigo e disse: “Eu também quero andar”. Olhei, então, para o RS e para o RC e disse: “O T. quer andar. Algum de vocês o pode deixar andar um bocadinho?”. O RC disse: “Não, o RS sai”. Olhei para o RC e disse: “RC, vocês já andaram os dois um bocadinho. Depois voltam a trocar uns com os outros”. O RS disse: “Eu saio. Vou só parar”. Entretanto, o RS saiu do baloiço, o T foi-se sentar no mesmo e eu aproximei-me do RS e disse: “Muito bem RS. Estou muito contente contigo! Temos de partilhar. Muito bem! Quando ele acabar, trocam outra vez! Dá cá mais cinco”. Ele sorriu, “deu-me mais cinco” e ficou em pé, à espera.

Entretanto, o G. disse que também queria andar. Fui ter com RC, que ainda estava a andar, e perguntei-lhe “RC, podias deixar o G andar um bocadinho, agora? Já estás a andar há algum tempo”. Ele olhou para mim e disse: “mas o G já andou”. “Eu sei que ele já andou, mas tu também já andaste um bocadinho”, disse-lhe eu. E ele respondeu “Mas eu quero andar mais e ele já andou”. “Eu sei que tu queres andar mais, mas tu também já andaste um bocadinho. Temos de saber partilhar os brinquedos uns com os outros. Tu já andaste um bocadinho e agora anda ele. Depois trocam

e voltas a andar, pode ser?”, voltei a responder. Ele começou a parar o baloiço, saiu e deu o lugar ao G. “Muito bem RC. É mesmo assim que tem de ser. Agora esperas um bocadinho e já trocas com o G”.	
Análise/interpretação: Nesta situação, é possível observar que o RS teve facilidade em aceitar a troca, tendo este saído logo do baloiço quando eu perguntei se alguma das crianças podia deixar andar o T no mesmo, durante um bocado. O RS demonstrou, assim, nesta situação, que já tem capacidade para partilhar. O RC, pelo contrário, tem, ainda, alguma dificuldade na questão da partilha tendo-me respondido logo desde início que não queria dar o seu lugar a outra criança. Por esse motivo, achei necessário falar com a criança e tentar explicar-lhe que a partilha é importante e que não era pelo facto de ele ceder, naquela altura, o lugar ao G que nunca mais iria poder andar no baloiço. Pelo contrário, dei-lhe a entender que a troca era, apenas, provisória e que, depois de o G andar, também, um bocadinho no baloiço, podiam voltar a trocar. Desta forma, as duas crianças ficariam satisfeitas. O RC acabou, então, por aceitar a sugestão. Dada esta situação, tomei a perceção, mais uma vez, da importância de desenvolver o sentido de partilha entre as crianças, sendo fundamental continuar a fomentar esta partilha entre crianças para que estas, progressivamente, sejam cada vez mais capazes de partilhar sem que seja necessária a intervenção de um adulto.	

4.3. Semana de 9 a 13 de outubro

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: RO, R, G, MN, RS Nº de crianças presentes: 8		Data: 9 de outubro Nº de adultos presentes: 1 Local: Recreio
Descrição da situação: Enquanto estávamos a ir para o recreio, o RO aproximou-se de mim e perguntou-me “Flávia, podemos jogar ao jogo da apanhada das mãos?”. Respondi-lhe “Claro que sim RO. Vamos lá ver se os outros	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

meninos também querem jogar”. Depois disso, como os meninos estavam a correr pelo recreio, gritei “meninos, alguém quer jogar à apanhada?”. O R, o G, a M e o RS vieram a correr ter comigo e com o RO, enquanto gritavam “eu quero, eu quero!”. “Então, agora temos de decidir quem é que fica a apanhar! Quem é que quer ficar?”, perguntei. Todas as crianças levantaram o braço, dizendo “eu quero”, “eu”, “eu fico”. “Então e agora? Têm de se decidir entre vocês!”, disse-lhes. O R disse, a rir “fico eu, pode ser Flávia?”. “Não sei! Têm de falar vocês para decidir!”, disse eu. A MN disse: “Eu quero ficar”. “Podíamos votar”, disse o G. “Boa! Que excelente ideia! Então vá, posso ajudar?”, perguntei eu, a sorrir. As crianças responderam todas que sim. Então, à vez, perguntei a todas as crianças em quem é que elas votavam / quem é que elas queriam que ficasse a apanhar primeiro (“não vale votarmos em nós próprios”, disse eu). A MN ficou com 4 votos e o R com 1.	
Análise/interpretação: Em primeiro lugar, considero importante evidenciar que nesta situação de jogo optei por não interferir na decisão a tomar relativamente à criança que ficaria a apanhar no início do jogo. Pelo contrário, e como é possível observar na nota de campo acima, incentivei as crianças tendo como objetivo serem elas a decidir qual delas seria a primeira a apanhar. Embora, inicialmente, o R tenha, naturalmente, sobreposto a sua vontade à das restantes crianças, fiquei bastante contente com o facto de o G ter arranjado uma solução mais justa e “mais democrática”, tendo-o, assim, congratulado. Assim, é fundamental continuar a incentivar as crianças a procurarem soluções para os problemas com os quais se deparam para que, então,	

estas comecem a ser progressivamente mais capazes de o fazer sem que seja necessário o auxílio do adulto.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 9 de outubro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Depois de a educadora ler o livro “O Monstro das Cores”, escreveu numa cartolina, em grande, “Eu fico contente ...” e pediu às crianças que dissessem, à vez, coisas que os deixassem felizes. Assim, foi possível ouvir respostas como “quando me dão beijinhos”, “quando me dão flores”, “quando me dão abraços”, “quando o pai volta”, “quando vou com a mãe, o pai e o mano à praia”, “quando ando de avião”, “quando me dão brinquedos”, “quando tenho ténis novos”...

Área curricular: Formação Pessoal e Social

Análise/interpretação: Embora a maioria das crianças tenha dado, logo na primeira vez, respostas associadas a bens materiais (quando tenho ténis novos, quando me dão brinquedos, quando me dão carros, quando me comprem pastilhas, quando me comprem vestidos, quando me dão beyblades), foi possível verificar que a maior parte destas tem facilidade em referir situações que as deixa felizes.

Nota de campo nº 3

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 9 de outubro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Depois de ler a história “O Monstro das Cores”, a educadora introduziu um novo material na sala: os frascos das emoções, tal como os que aparecem na história. Assim, a educadora explicou que, no final de cada dia, iria levar os frascos para o tapete e cada criança ia ter a oportunidade de: (i) pensar em como se tinha sentido, maioritariamente, ao longo do dia; (ii) pegar numa tira de papel da cor associada à emoção sentida; (iii) explicar o motivo pelo qual se tinha sentido dessa forma; e, posteriormente, (iv) colocar a tira no frasco correspondente. *amarelo – alegria *azul – tristeza *vermelho – raiva *verde – calma *preto – medo	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Antes de mais, considero fundamental o facto de a introdução destes materiais na sala ter estado associada a um acontecimento específico da rotina das crianças – a leitura da história “O Monstro das Cores” – porque, desta forma, estes mesmos materiais adquiriram um maior significado para as crianças. Para além disso, penso que a introdução destes materiais na sala se mostrou e mostrará uma mais-valia porque, deste modo, as crianças terão a oportunidade de falar dos seus sentimentos e de explicarem como se sentiram ao longo do dia. Para além disso, através desta demonstração das suas emoções, eu e a educadora poderemos tomar uma maior perceção do que passa na cabeça das crianças, conhecê-las melhor e, ainda, conhecer o contexto familiar em que estas se inserem (ver nota de campo nº 4).	

Nota de campo nº 4

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 9 de outubro

Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 17		Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: No final do dia, a educadora juntou o grupo no tapete e foi buscar os frascos das emoções e as tiras de papel coloridas associadas às emoções. Depois, pediu que cada criança, na sua vez, escolhesse uma tira e explicasse o porquê de ter escolhido a mesma. Houve respostas como “Estou triste porque os amigos da sala tentaram morder-me e o avô tentou cortar o cabelo” (RC), “Estou alegre porque brinquei com os amigos” (R), “Estou calma” (S), “Estou com raiva porque a mãe bateu-me”, “Estou com raiva porque a mana se zangou comigo”... No final, contou-se o número de tiras de cada frasco e obteve-se os seguintes resultados: 5 tiras no frasco da raiva, 3 tiras no da tristeza, 5 tiras no da alegria e 4 no da calma.		Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Mais uma vez, foi possível verificar que, embora umas crianças tenham, naturalmente, mais dificuldade do que outras, todas elas foram capazes de escolher a emoção que mais sentiram durante o dia e, ainda, explicar o motivo de terem escolhido essa mesma emoção. Isso mostra, então, que as crianças já são capazes de reconhecer alguns dos seus sentimentos e, para além disso, são capazes de os expressar. É importante, desta forma, continuar a estimular as crianças a expressarem os seus sentimentos para que, e tal como foi referido na nota de campo anterior, estas continuem a ter liberdade para se expressar e comecem a ter um maior à vontade para desabafarem com o outro. Para além disso, através deste tipo de atividade na rotina, também nós iremos ter uma maior perceção das características das crianças e iremos, ainda, perceber o que se passa na cabeça das mesmas para que, então, possamos intervir da melhor forma possível.		

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 10 de outubro
Nome das crianças: JC e S.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A JC e a S estavam a brincar juntas na casinha. Entretanto, a S gritou “Oh Flávia, a JC bateu-me”. Sentei-me num banco da casinha e pedi às duas crianças que se aproximassem. As crianças aproximaram-se e cada uma delas se encostou a uma das minhas pernas. Olhei para a JC e perguntei, calmamente “Porque é que bateste à S?”. Ela baixou a cabeça e não me respondeu. “Diz-me lá amor. O que se passou? Porque é que lhe bateste?”. Ela olhou para mim, mas não me respondeu. “Porque ela queria a minha boneca”, disse a S. “Ah, foi por isso, JC?”, perguntei. Ela olhou para mim e disse, baixinho “sim”. “Não é preciso estares assim, JC. Não estou a ralhar contigo. Só queria saber o que se tinha passado”, disse eu. Ela sorriu. “Temos de partilhar os brinquedos. Ou então esperamos que um amigo acabe de brincar e depois brincamos nós, boa?”, continuei. Elas responderam as duas que sim. A S. foi acabar de arrumar a casinha. A JC deu-me um beijinho e foi ajudar a S.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Nesta situação, considero importante analisar, essencialmente, a reação da JC ao longo de toda a conversa. Assim, segundo a minha perceção, poderei inferir que, pelas reações que a JC demonstrou ao longo de toda a situação, esta criança: ou tem alguma	

dificuldade em exprimir-se face a situações de conflito e explicar, então, o porquê de ter adotado uma determinada ação; ou, por outro lado, quando ocorre este tipo de situações em casa, os adultos com quem esta convive poderão reagir, logo, de outra forma, nomeadamente através de gritos e, como tal, a criança acaba por ficar com medo de responder a algumas perguntas realizadas na sala de atividades, porque poderá pensar que todos os adultos irão reagir da mesma forma. Tais hipóteses explicariam, então, o modo como a criança foi reagindo: não responder, baixar a cabeça, falar baixinho... No entanto, é importante referir que a criança, quando compreendeu que eu não me ia zangar com ela e que, pelo contrário, apenas estava a tentar compreender o que se tinha passado, reagiu com mais calma e, no final, acabou por me dar um beijinho, antes de ir arrumar a casinha. Assim, acho importante ter mais atenção à forma como esta criança age perante conflitos e na resolução dos mesmos. É fundamental, principalmente, que se aborde estas situações, especificamente com esta criança, de forma calma, para que ela compreenda que tem liberdade para falar com os adultos de sala e que o nosso intuito é o de a ajudar.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 10 de outubro

Nome das crianças: S.

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Depois de a S ter acabado de realizar uma atividade proposta pela educadora, esta veio ter comigo e perguntou “Ajudas a fazer o nome?”. Olhei para ela, sorri e disse: “Sim, ajudo! Vai lá buscar o papel com o teu nome”. Ela foi à outra mesa e trouxe um papel que tinha sobrado dos recortes que esta tinha acabado de fazer. “Não é isto amor. É o papel com o teu nome. Aquele que pomos na parede. A placa com o nome”. Ela foi à zona na qual estão

Área curricular: Linguagem Oral e Escrita

afixados todos os nomes e trouxe-me a placa com o nome dela. “Senta-te aqui ao pé de mim”, disse-lhe. Ela sentou-se e eu apontei para a primeira letra e disse: “Tenta lá fazer esta, a primeira letra do teu nome”. Ela desenhou uma bola. Peguei numa folha e escrevi a letra S, calmamente, para que ela pudesse ver. “Tenta lá outra vez”, disse-lhe. Ela desenhou, outra vez, uma bola. “Hmm... vamos tentar a outra letra”, disse-lhe. Então, desenhei a segunda letra do seu nome, noutra papel, e pedi-lhe para tentar desenhar essa letra. Ela fez um traço. Escrevi as duas primeiras letras do nome dela a tracejado, noutra folha, e pedi para ela passar por cima. Ela voltou a desenhar uma bola.	
Análise/interpretação: Verifica-se que a S ainda tem muita dificuldade em escrever as letras que formam o seu nome. Ainda assim, tentei utilizar diferentes estratégias, com o objetivo de compreender qual aquela que seria mais fácil para a criança: (i) pedi para ela copiar a letra da placa; (ii) desenhei eu a letra, noutra folha, e pedi para ela tentar fazer igual (iii) e desenhei as duas primeiras letras do seu nome, a tracejado, e pedi para ela passar por cima. No entanto, durante o dia de hoje, a criança não conseguiu escrever o seu nome, independentemente das estratégias utilizadas. Ainda assim, é fundamental continuar a incentivar a criança a escrever o seu próprio nome, principalmente em momentos nos quais ela própria demonstra essa vontade, como foi o caso do dia de hoje. Importa ressaltar, por fim, que, noutra situação, na semana passada, utilizei as mesmas estratégias com esta criança e esta acabou por conseguir escrever o seu nome quando eu utilizei a 3 estratégia mencionada. Percebe-se, assim, que a criança ainda está a desenvolver a sua escrita e que, como tal, é importante continuar a incentivá-la, mas não de tal modo que esta ganhe algum tipo de frustração por, em determinadas alturas, não conseguir escrever o seu nome, isto porque, como referido, esta sua capacidade ainda está em desenvolvimento.	

Nota de campo nº 3	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 10 de outubro
Nome das crianças: J.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Depois de a educadora pedir para as crianças arrumarem a sala, e estando a sala já quase toda arrumada, a J continuava a correr de um lado para o outro e a gritar. Fui ter com a J e disse “J, vai ajudar a JC e a C a arrumar a casinha”. “Não quero”, respondeu ela. “J, mas tu também estiveste a brincar na casinha. Tens de ajudar a arrumar. Olha para a JC e a C a arrumarem as coisas sozinhas”, respondi-lhe. A J. sentou-se no chão, com os braços cruzados e a fazer beicinho.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Através desta situação, bem como de outras que tenho tido a oportunidade de observar ao longo das semanas, verifica-se que a J tem alguma dificuldade em controlar as suas emoções e em ouvir o outro reagindo, especificamente neste caso, com tristeza e raiva. É importante, então, falar com esta criança de forma calma e estimulá-la a lidar melhor com as suas emoções para que esta seja progressivamente mais capaz de fazer esse controlo sozinha e não reaja com raiva a este tipo de situações.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: MN. Nº de crianças presentes: 16		Data: 11 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A MN veio sentar-se ao pé de mim a fazer um desenho. Desenhou	Área curricular: Formação Pessoal e Social; Artes Visuais.	

duas bonecas e depois pediu a minha ajuda para fazer as camisolas das mesmas, referindo “Eu não consigo fazer”. Olhei para ela e disse “Claro que consegues. Tu desenhavas tão bem! Tenta lá imaginar e desenhar”. Ela voltou a olhar para mim e disse: “mas ajuda-me só agora”. Então, peguei no lápis e disse “podes fazer assim”, enquanto desenhava uma camisola numa das bonecas. “Vá, agora já podes desenhar tu da próxima vez, combinado?”, disse-lhe eu. Ela sorriu e disse que sim. Depois de ter acabado de pintar a camisola que eu tinha desenhado, ela pegou no desenho da outra boneca e perguntou: “Flávia, ajudas-me a desenhar a camisola desta boneca?”. Olhei para ela, comecei a rir-me e, em tom de brincadeira, disse: “Não. Já te ajudei a desenhar a outra e combinámos que agora desenhavas tu. Tenta lá desenhar. Eu fico ao pé de ti”. Ela começou a desenhar a camisola e quando chegou ao fim disse “Já está Flávia. Consegui”. “Eu já sabia que ias conseguir. Os teus desenhos são lindos”, respondi-lhe. Ela sorriu e continuou a pintar, enquanto dizia “obrigada”.	
Análise/interpretação: Nesta situação em particular, optei por ajudar a MN quando esta me pediu na medida em que são muito raras em situações em que esta criança pede ajuda. Ainda assim tentei motivar a criança, numa fase inicial, a realizar a ação sozinha, tendo-lhe dito: “Claro que consegues. Tu desenhavas tão bem! Tenta lá imaginar e desenhar!”. Tendo visto que a criança pretendia receber essa ajuda, somente, naquele momento, optei, então, por ajudá-la, combinando com ela, ainda assim, que seria ela a tentar desenhar a camisola da próxima vez.	

Passados uns minutos, a criança voltou a pedir-me que a ajudasse a desenhar outra camisola. Nesse momento, contrariamente ao anterior, e dado que tínhamos feito um “acordo”, respondi negativamente à criança, em tom de brincadeira, incentivando-a a tentar desenhar da forma que esta conseguisse fazer. Assim, a criança acabou por tentar desenhar a camisola, tendo-o conseguido com sucesso. Nesse sentido, achei importante congratular a criança com o objetivo de promover a sua autoestima e autonomia – desta forma, a criança sentir-se-á mais predisposta para realizar este tipo de ações, autonomamente, noutros momentos.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 11 de outubro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 16

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Na continuidade da história “O Monstro das Cores”, a educadora pediu às crianças que, cada uma na sua vez, dessem continuidade à seguinte frase “Eu tenho medo...”. As crianças, assim, deram respostas como “quando vejo pombos”, “quando o sol e a lua se juntam porque fica escuro”, “quando vejo aranhas”, “quando acho que estão monstros debaixo da cama”, “quando penso em fantasmas”...

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Análise/interpretação: Penso que esta atividade foi bastante positiva porque permitiu que as crianças desenvolvessem a sua linguagem, através da elaboração de frases complexas; pensassem em si próprias e naquilo que mais as assusta e, para além disso, permitiu que eu e a educadora conhecêssemos melhor algumas características das crianças. Para além disso, através desta atividade foi possível verificar que as crianças, de modo geral, apresentam facilidade em pensar em coisas que lhes metam medo, expressando-as.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: RR Nº de crianças presentes: 17	Data: 12 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Durante o jogo “O Bingo das Emoções”, o R lançou o dado e calhou o smile feliz. Perguntei às crianças “que smile é este?”, tendo elas respondido, umas mais alto e com mais convicção do que outras, “feliz”. “Então vamos lá marcar os smiles felizes no nosso cartão”, disse eu. As crianças começaram a marcar os smiles no seu cartão, enquanto o RR permanecia parado. “Então Rodrigo, marca lá os smiles felizes, iguais a este aqui” (enquanto apontava para o smile do dado), disse-lhe eu. “Mas eu não tenho”, respondeu ele. “Não tens? Vê lá bem. Igual a este do dado, olha”, disse-lhe. “Não tenho”, voltou a insistir. Olhei para o R e perguntei: “R, ajudas o RR a marcar os smiles felizes?”. O R levantou-se e começou a apontar para os smiles felizes que o RR tinha no cartão, enquanto dizia “aqui, aqui e aqui”. O RR marcou um dos smiles. “Então e não tens mais nenhum?”, perguntei. Ele não me respondeu. “Vê lá bem, onde é que estão bonecos iguais a estes do dado”, disse-lhe eu. Ele apontou para os dois que lhe faltava marcar. “Boa, então marca lá esses dois”. Ele marcou um. “Falta este, RR”, disse-lhe o R, enquanto pegava numa bolinha de papel e o ajudava a marcar o cartão.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Análise/interpretação: Foi possível compreender, através desta observação, que o RR apresenta, bastantes dificuldades de compreensão no que respeita a cumprir algumas regras inerentes a alguns jogos – particularmente àquele que eu desenvolvi com as crianças – tendo demorado, por isso, mais tempo do que as outras crianças, ao longo do jogo, a marcar os smiles que eram “pedidos”. Note-se, por isso, que o RR, inicialmente, não estava a conseguir ver que no seu cartão estavam vários smiles iguais ao smile que tinha saído no dado. Para além disso, mesmo depois de o R o ter ajudado, o RR continuava a demonstrar muitas dúvidas. Por fim, a criança conseguiu visualizar que tinha vários smiles no seu cartão iguais ao smile que tinha calhado no dado. Ainda assim, este não os conseguiu marcar de imediato, tendo-o feito, apenas, quando eu lhe solicitei que o fizesse. Assim, torna-se fundamental continuar a desafiar esta criança, através de vários jogos e atividades, para que esta comece a ter uma maior facilidade em desenvolver determinadas ações e desenvolva a sua capacidade de compreensão. É, também, fulcral fazer um maior acompanhamento a esta criança, prestando-lhe um maior apoio em situações que lhe possam causar mais dificuldade e, para além disso, pedir o auxílio de outras crianças, para que, desta forma, seja promovida a interajuda.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 12 de outubro

Nome das crianças: C

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a tarde, chamei a Carla para vir fazer uma atividade relacionada com o Outono. A Carla veio ter comigo e sentou-se ao meu lado. Expliquei-lhe, então, o que tinha de fazer “Vá amor, agora vou pôr aqui esta folha autocolante e tu vais colar por cima folhas e paus. Mas é melhor cortares ou rasgares porque estas folhas são grandes”. Ela olhou para a S e viu que esta tinha uma tesoura cor-de-rosa na mão. Depois

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

olhou para mim e disse: “Quero a tesoura cor-de-rosa”. Olhei para ela e disse: “C, mas agora é a S que está a usar essa tesoura. Tens de ir buscar outra, está bem?”. Ela voltou a responder-me que não. “Então podes rasgar com as mãos”, disse-lhe. Ela voltou a dizer-me “Não consigo. Quero a tesoura cor-de-rosa”. Então, sugeri-lhe que fosse ver se existia mais alguma tesoura dessa cor na sala. Ela puxou a cadeira para trás e pôs o polegar na boca. Olhei para ela e disse: “Então C, não queres fazer?”. Ela não me respondeu. Continuei, a sorrir “Pronto, então eu vou ficar aqui a ajudar a S. Quando quiseres fazer, diz-me e eu ajudo-te”. Passados alguns minutos, ela voltou a puxar a cadeira para a frente. “Então, queres fazer isto comigo?”, perguntei-lhe. Ela disse: “Sim”, sorriu e começou a pegar em algumas folhas.	
Análise/interpretação: Nesta situação, verifiquei que a C tinha ficado um pouco frustrada por não poder utilizar a tesoura que queria. Nesse sentido, tentei dar-lhe duas soluções distintas, em diferentes momentos: ir buscar outra tesoura (da mesma cor que esta pretendia – cor-de-rosa) ou rasgar as folhas com as mãos. Ainda assim, a criança rejeitou as sugestões que lhe tinha dado e acabou por arrastar a cadeira para longe da mesa e começou a chuchar o dedo polegar. Nesse momento, achei que não era correto insistir com a criança, dado que já lhe tinha dado sugestões, anteriormente, as quais esta tinha rejeitado. Por esse motivo, optei por, calmamente, me dirigir à criança, dizendo-lhe que iria continuar ali a ajudar o resto das crianças e que esta, quando estivesse preparada para começar a atividade, poderia dizer-me e eu ajudá-la-ia. Por outras palavras, optei e achei importante dar algum espaço à criança para que esta se pudesse acalmar. Considero, então, importante, neste tipo de situações, quando as crianças demonstram alguma frustração e se recusam a fazer algo, agir calmamente, dando espaço à criança e reforçando, sempre, que continuaremos ali presentes caso esta queira retomar o que estava a fazer.	

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 13 de outubro
Nome das crianças: RC	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 15	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Depois de ter repetido o jogo “O Bingo das Emoções” com algumas crianças, o RC veio ter comigo e disse: “Eu ajudo-te a arrumar, Flávia”, enquanto arrumava as várias peças e cartões do jogo. “Obrigada pela ajuda RC”, respondi-lhe, dando-lhe um beijinho.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Fiquei muito contente com a atitude do RC porque este reconheceu que eu, estando a arrumar um jogo, poderia precisar de ajuda, tendo ele, por esse motivo, disponibilizado essa ajuda. Enquanto este me ajudava a arrumar o jogo, agradeci-lhe, então, porque considero que, desta forma, este tenderá a repetir este tipo de comportamentos não só com os adultos, como também com outras crianças, sendo este tipo de comportamentos bastante importantes para a construção de melhores relações sociais.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: RC e RS Nº de crianças presentes: 15		Data: 13 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Estava a brincar com a S e com a ML e, de repente, ouvi o RC a chorar. Fui ter com ele, sentei-me no tapete e sentei-o ao meu colo. “O que é que se passa?”, perguntei-lhe. “O RS”, respondeu. “O que é que o RS fez?”, perguntei-lhe. Ele disse algumas palavras, enquanto chorava. “Não	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

percebi amor. Vou-te dar um bocadinho para acalmares e já me dizes”, disse eu, dando-lhe uns minutos para se acalmar. “Já estás mais calmo?”, perguntei eu, quando o RC passou de chorar. “Sim”, respondeu-me. “Então diz-me lá o que se passou”, pedi eu. “Eu estava a brincar primeiro com o carro e o RS tirou”, respondeu o RC. O RS disse, de longe, “Eu é que tinha primeiro”.

Chamei o RS e ele sentou-se ao pé de nós, no tapete. “Então digam-me lá quem é que tinha o carro primeiro”, pedi eu. Responderam os dois “Eu”. “Não podiam ter os dois o carro ao mesmo tempo. Digam-me lá a verdade. Quem é que tinha primeiro? Eu não me estou a zangar convosco”, voltei a dizer. Voltaram os dois a responder “Eu”. Olhei para as crianças e disse: “Pronto, então se não sabemos quem é que tinha primeiro, temos de arranjar uma solução. O que é que podemos fazer?”. O RC ficou a olhar para mim e o RS começou a brincar com o carro que tinha na mão. “Hm.. não têm ideias? Então temos duas opções: ou brincam juntos com o carro ou então brinca agora o RS e quando ele acabar, dá-te o carro, RC. O que é que acham que é melhor?”. “Eu quero agora”, respondeu o RC. “Eu tinha primeiro”, disse o RS. “Então como é que fazemos? O que é que é o melhor para os dois? Brincar juntos ou o RS brinca agora e o RC depois?”. Entretanto, o G juntou-se a nós. “G, ajuda-nos. O que é que

achas que é melhor? Eles brincarem os dois juntos com o carro ou o RS brinca agora e o RC quando o RS acabar?”, perguntei. “O RC brinca depois”, respondeu o G. “Boa! Então pode ser assim?”, perguntei. O RS disse que sim. “Eu queria agora”, disse o RC. “Mas agora não pode ser amor, mas brincas a seguir, foi o que combinamos, pode ser? Agora vamos brincar com outra coisa. Com o que é que queres brincar?”, perguntei. Ele apontou para a garagem. “Então vai lá”, respondi.	
Análise/interpretação: Através desta situação foi possível verificar que o RC ainda tem alguma dificuldade em reagir em situações de conflito tendo, por isso, começado a chorar quando, aparentemente, o RS lhe tirou um brinquedo. Para além disso, foi possível verificar que as crianças RC e RS, especificamente, ainda têm dificuldade em, perante um conflito, pensar e colocar em prática uma estratégia, satisfatória para ambas, para resolver o conflito. Assim, foi fundamental que eu mediasse a conversa com as crianças com o objetivo de as ajudar a pensar nessa mesma estratégia. Tendo visto que as crianças, ainda assim, continuavam com dificuldade em descentrar-se do seu pensamento naturalmente egocêntrico, optei por pedir a ajuda do G – outra criança – para os ajudar a resolver o conflito, apresentando-lhe as duas opções que já outrora tinha apresentado ao RC e ao RS, tendo ele tido um papel importante no conflito porque, em grande parte, foi ele que ajudou a escolher a melhor estratégia para os 2. Assim, é fundamental continuar a mediar estes conflitos para que as crianças sejam progressivamente mais capazes de os resolver autonomamente caso não esteja um adulto por perto. Para além disso, é crucial, quando possível, envolver outras crianças na resolução de crianças para que estas, mesmo que não envolvidas no conflito, possam apreender algumas estratégias de resolução de conflitos. Por fim, é fundamental, nesta fase inicial, ajudar as crianças a colocar em prática a estratégia escolhida – por esse motivo, depois de se ter escolhido a estratégia, ajudei o RC a arranjar outra brincadeira para este realizar, tal como se pode ver na nota de campo acima.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 15 Data: 13 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: A educadora foi buscar o livro “Oh” e explicou às crianças que aquele era um livro muito especial e que ia precisar da ajuda delas para o contar. Depois, abriu o livro e apresentou às crianças a personagem “Oh” – um círculo azul. Ao longo da história pediu, assim, às crianças para estas colaborarem: numa das páginas, apareciam vários “Ohs”, uns maiores e outros mais pequenos – estas tinham de dizer “oh” baixinho quando os círculos eram pequeninos e “oh” alto quando os círculos eram grandes (os círculos estavam intercalados); depois, pediu às crianças para fazerem a mesma coisa, mas em crescendo e decrescendo, rápido e lento. Depois, a educadora introduziu na história uma nova personagem – o “ah”, de cor amarela – e pediu às crianças para fazerem o mesmo tipo de exercícios – quando apareciam círculos amarelos, as crianças tinham de dizer “ah” e quando apareciam círculos azuis, tinham de dizer “oh” – de forma intercalada, em crescendo e decrescendo, rápido, lento, a cantar o atirei o pau ao gato, intercalando esses sons... A educadora introduziu, ainda, a personagem	Área curricular: Linguagem Oral e Escrita; Música.

“uau” – um círculo de cor vermelha. No final da história, a educadora pediu às crianças para falarem umas com as outras utilizando, apenas, os sons da história “oh”, “ah” e “uau”. Pediu, ainda, para as crianças inventarem sons novos, tendo surgido sons como: “ué”, “pá”, “ih”...	
Análise/interpretação: Considero que a leitura deste livro foi bastante interessante porque, antes de mais, permitiu uma maior interação com as crianças, na medida em que estas participavam na leitura do mesmo. Para além disso, através deste livro as crianças tiveram a oportunidade de brincar com a língua portuguesa: falar, apenas, com os sons do livro e inventar novos sons com os quais pudessem, também, comunicar com as outras crianças (surgiram sons como: ué, pá, ih...). É importante salientar, ainda, que a leitura deste livro estimulou a memória e a capacidade de atenção das crianças, dado que estas tiveram de memorizar que som estava associado a cada cor – o som “oh” à cor azul, o som “ah” à cor amarela e o som “uau” à cor vermelha, para que, ao longo do livro, pudessem emitir os sons corretos consoante os círculos coloridos que fossem aparecendo. As crianças tiveram, ainda, a oportunidade de explorar a sua voz, emitindo os sons com diferentes intensidades e velocidades... Assim, é importante ler mais livros deste género às crianças para que estas estimulem várias das suas capacidades e tenham a oportunidade de explorar a sua voz e a língua portuguesa.	

4.4. Semana de 16 a 20 de outubro

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 16 de outubro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 15	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Durante o momento no tapete, e sendo hoje o dia mundial da alimentação, a educadora reuniu todos os sacos com frutas que as crianças tinham trazido de casa, distribuiu vários pratos pelo chão e disse às crianças que iam fazer conjuntos de frutas. Clarificou, depois, as crianças dizendo que iam fazer grupos de frutas: o grupo das bananas, o grupo das laranjas... Então, foi chamando uma criança de cada vez e pedia que esta colocasse uma peça de fruta num prato e assim sucessivamente até serem formados vários conjuntos.	Área curricular: Matemática
Análise/interpretação: Considero que foi fundamental realizar esta atividade com as crianças na medida em que, através desta, as crianças puderam, de uma forma lúdica, abordar o domínio da matemática, ao fazer agrupamentos/criar conjuntos de frutas. Assim, é fundamental continuar a realizar este tipo de atividades com as crianças, sendo crucial, ainda, incentivá-las a agrupar os objetos de que dispõem de diferentes formas e incentivando-as a explicar o porquê de terem agrupado de determinado modo, estimulando, assim, também, a sua linguagem oral. Para além disso, saliento que a realização desta atividade permitiu que as crianças tomassem o conhecimento da existência de diversas frutas e, ainda, ampliassem o seu vocabulário, ao aprenderem os nomes de diversos frutos.	

NOTAS DE CAMPO

Semana de 16 a 20 de outubro de 2017

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 15 Data: 16 de outubro Nº de adultos presentes: 1 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois da divisão dos frutos e de eu os ter cortado de diferentes formas: triângulos, círculos, semicírculos... As frutas foram dispostas em cima da mesa e eu e a educadora distribuímos um pouco de cada uma das frutas por todas as crianças, pedindo-lhes, simultaneamente, que fizessem um desenho, no prato, com as frutas. Posteriormente, dissemos às crianças que podiam comer a fruta. Durante o lanche, enquanto passava pelas crianças, com algum prato de fruta, e dizia o nome das frutas que estavam nos mesmos, houve várias crianças que demonstraram entusiasmo em experimentar essas mesmas frutas.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Considero que as crianças gostaram bastante desta “atividade”, na medida em que permitiu que estas preparassem o seu próprio lanche e, para além disso, tivessem a oportunidade de conhecer vários frutos com os quais nunca tinham contactado, explorando-os, e, posteriormente, experimentando-os. Assim, e tal como referido, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer uma ampla diversidade de frutos e, através desse conhecimento e experimentação, eu a educadora pudemos conhecer melhor os gostos das crianças. Para além disso, e tal como referido, também, na nota de campo anterior, as crianças tiveram a oportunidade de alargar o seu vocabulário, ao tomarem conhecimento do nome de diversos frutos.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: S. e MN. Nº de crianças presentes: 15 Data: 16 de outubro Nº de adultos presentes: 1 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois de formados os grupos de frutas, a educadora colocou um prato à frente de cada criança e pediu que estas contassem o número de frutas que tinham dentro do seu prato e, posteriormente, desenhassem numa folha os frutos que tinham à sua frente, exatamente na mesma quantidade. Passados alguns minutos, a S. veio ter comigo “Flávia, podes-me ajudar?”. Olhei para ela e, no momento em que lhe ia responder, a MN apareceu atrás de mim e disse “Eu ajudo-te S.”, puxando-a pelo braço para a outra mesa. “Obrigada”, disse a S. “Posso ajudar, Flávia?”, perguntou a MN. “Podes amor, mas é ajudar. Não é para fazeres tudo por ela, porque ela tem de aprender, está bem?”. Ela acenou que sim e foi ter com a S. à outra mesa.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Debruçando-me, essencialmente, na situação de interajuda entre crianças, importa salientar que é visível que algumas crianças da sala, principalmente as mais velhas, continuam a demonstrar predisposição e vontade para ajudar as crianças mais novas ou que apresentam maior dificuldade na realização de determinadas tarefas. Isto é visível, por exemplo, através da nota de campo anteriormente descrita, na qual a MN, ao ouvir a S a pedir-me ajuda, tomou a iniciativa de ser ela a ajudá-la, mostrando satisfação e motivação enquanto oferecia essa mesma ajuda. Assim, e para que as crianças continuem a demonstrar este tipo de comportamentos, é fundamental incentivar as crianças a fazê-lo, congratulando-as para que ambas compreendam que estes comportamentos de interajuda são positivos: para que a criança	

que está a ajudar compreenda que é fundamental ajudar as crianças que têm mais dificuldades a desenvolver determinadas ações e, então, tenham mais tendência para repetir esses comportamentos; e, por outro lado, para que a criança que está a ser ajudada compreenda que não há nada de negativo em pedir ajuda e em ser ajudada por outra criança, dado que qualquer ajuda é dada com boas intenções. Desta forma, a criança ajudada terá a perceção que poderá pedir ajuda não só aos adultos de sala, como também a outras crianças.

Nota de campo nº 4

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 16 de outubro

Nome das crianças: R. e RC

Nº de adultos presentes: 1

Nº de crianças presentes: 15

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Enquanto faziam uma fila para irem para a sessão de Educação Física, o R e o RC começaram a empurrar-se um ao outro porque ambos queriam ser os primeiros na fila. Aproximei-me deles e separei-os. Ainda assim, o R conseguiu empurrar o RC antes que os conseguisse separar completamente. O RC caiu, bateu com o braço no armário e começou a chorar. Ajudei, de imediato, o RC a levantar-se e abracei-o. Depois, olhei para o R e perguntei “O que é que se passou?”. O R respondeu-me “Ele caiu sozinho”. “Foi mesmo isso que aconteceu, R?”, perguntei, calmamente. O R olhou para o RC e disse “Desculpa RC”. “Boa amor, é isso mesmo! Mas porque é que empurraste o RC?”, perguntei. O R disse “porque ele estava à minha frente”. “E achas que assim se resolveu o vosso problema?”,

Área curricular: Formação Pessoal e Social

voltei a perguntar. “Não. Desculpa RC”, disse ele. “E tu RC? Também o empurraste, não foi?”. “Sim Flávia, ele estava à frente”, respondeu. “E resolveu alguma coisa estarem a empurrar-se?”, perguntei. Responderam-me ambos que não. Então acrescentei: “Pois não. Da próxima vez podem chamar-me e pedir-me ajuda para arranjarmos uma solução, boa? E agora? Secalhar tu vais à frente hoje R e o RC amanhã”, respondi. “Pode ser”, disse o R. “Está bem Flávia”, disse o RC.	
Análise/interpretação: Nesta situação, a disputa entre as crianças não incidiu sob um brinquedo, mas sim pela posição que ambos queriam ter na fila. Tendo visto as crianças a empurrarem-se, mutuamente, achei que a postura mais adequada, inicialmente, seria a de separar as crianças de imediato. Ainda assim, o R conseguiu empurrar o RC antes que eu os conseguisse separar, completamente. Assim, o RC caiu, bateu com o braço no armário e começou a chorar, tal como é possível observar na nota de campo descrita anteriormente. Assim, tomei como segundo passo confortar a criança que tinha caído e, enquanto isso, achei que seria fundamental tentar compreender o que se tinha sucedido, ao invés de, apenas, confortar o RC e ignorar a situação. Neste sentido, perguntei ao R o que se tinha passado, tendo-me ele respondido, talvez por ter medo de ter alguma consequência, que o RC tinha caído sozinho. Tendo eu visto o que se tinha passado, voltei a perguntar, calmamente, à criança se era mesmo isso que se tinha passado. Talvez por ter percecionado que eu estava com uma postura calma e que só estava a tentar compreender o que se tinha passado, o R pediu desculpa ao RC. Assim, congratulei o R pelo comportamento positivo, mas, ainda assim, quis compreender o ponto de vista da criança, tendo-lhe perguntado o motivo pelo qual tinha empurrado o RC. Nesse momento, a criança respondeu-me imediatamente o motivo pelo qual se tinha iniciado o conflito. Aproveitei, assim, a situação para abordar, também, o RC, tendo realçado, posteriormente, junto das crianças que esse tipo de comportamentos – empurrar – não resolvem os problemas e que, pelo contrário, teria sido melhor chamar um adulto para os ajudar. Posteriormente, ajudei-os a encontrar uma solução para resolver o problema para que, desta	

forma, caso ocorra, no futuro, uma situação semelhante, ambas as crianças já tenham a percepção de uma estratégia que podem adotar.

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: RC Nº de crianças presentes: 14 Data: 17 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois de a educadora acabar de ler a história “A lagartinha muito comilona”, começou a escrever no quadro, consoante as respostas que eram dadas pelas crianças, o que a lagartinha tinha comido, ao longo da história, durante a semana: 1 maçã, 2 pêras, 3 ameixas, 4 morangos e 5 laranjas. Depois de as crianças terem conseguido relembrar-se, então, do que a lagartinha tinha comido, a educadora pediu às mesmas que se sentassem na mesa para desenharem as frutas que a lagartinha tinha comido, nas quantidades certas, tal como na história. Já com todas as crianças sentadas nas cadeiras, olhei para o RC e percebi que este, ao invés de estar a realizar a atividade proposta, estava a brincar com um carro que tinha trazido de cá. Aproximei-me dele e disse: “Agora vamos guardar um bocadinho carro, está bem?”. Ele deu-me o carro e, depois disso, baixou a cabeça e começou a chorar. Voltei a aproximar-me dele, baixei-me e expliquei-lhe “amor, eu sei que tu queres muito brincar com o carro, mas agora temos de fazer isto, está bem? Quando acabares eu volto a dar-te o carro”. Ele não respondeu. Passados alguns segundos, ele levantou a cabeça, pegou	Área curricular: Formação Pessoal e Social

nas canetas e começou a pintar. Eu afastei-me. Ele chamou-me e disse “Olha Flávia, estou a fazer”.	
Análise/interpretação: Centrando-me, principalmente, na situação ocorrida com o RC, importa referir, antes de mais, que esta criança ainda reage, naturalmente, com alguma tristeza e frustração quando se vai, de certo modo, contra os interesses dele – neste caso, o interesse dele seria o de brincar com o carro, tendo ele, por isso, reagido com tristeza, baixando a cabeça, quando eu lhe disse “Agora vamos guardar o carro um bocadinho, está bem?” (Nota de campo). Tendo observado esta reação por parte do RC, e para que este a superasse mais facilmente, achei que seria importante esclarecer a criança, enfatizando que ele estaria sem o carro, apenas, enquanto estivesse a realizar a atividade proposta e que, mal a acabasse, ser-lhe-ia devolvido o carro. Assim, a criança tomou a perceção de que eu não a estava a “castigar” por esta estar a brincar, mas que estava, por outro lado, a retirar-lhe o brinquedo por um curto período de tempo – somente durante a atividade – e que, logo depois disso, este lhe iria ser entregue novamente. Ao tomar esta perceção, a criança, passados alguns segundos, acabou, então, por levantar a cabeça e começar a realizar a atividade, dizendo-me “Olha Flávia, estou a fazer”, enquanto sorria. É importante, assim, caso situações destas se repitam, clarificar a criança que o brinquedo não lhe está a ser retirado por esta estar a comportar-se de forma incorreta, mas que, por outro lado, o estamos a fazer porque existem momentos para tudo – momentos para brincar livremente e momentos para brincar ao realizar atividades dirigidas e que, portanto, devemos saber separar esses momentos – neste caso específico: naquele momento a criança iria realizar a atividade proposta mas, de seguida, esta já poderia ir brincar com o seu carro.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 17 de outubro
Nome das crianças: JC	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 14	Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Estava a chegar a hora do almoço e, por isso, a assistente operacional pediu às crianças para estas começarem a arrumar a sala. A JC, que estava a brincar na casinha com a S, começou a arrumar, de imediato, essa área. Como a S não estava a ajudar a S e a área da casinha era a que estava mais desarrumada, decidi juntar-me às crianças para as ajudar. “Vais nos ajudar, Flávia?”, perguntou a JC. “Vou sim, amor”, respondi. Depois, comecei a ajudar a JC, enquanto a S andava de um lado para o outro. “S, anda ajudar a arrumar a casinha. Tu estiveste aqui a brincar, também”, ia dizendo eu à criança. Esta, então, apanhava um objeto e ia guardar e, depois, voltava a andar de um lado para o outro, sem arrumar os materiais da casinha. Quando a casinha estava quase arrumada, fui ter com a JC e disse-lhe “Muito bem JC, estou muito contente contigo hoje. Vês? Quando tu arrumas a casinha, eu, a D e a C ficamos muito contentes contigo”. Depois, abracei-a e ela foi para o tapete.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Fiquei bastante contente nesta situação dado que a JC, em muitas situações nas quais que lhe dizem para arrumar a casinha – ou porque vamos ao recreio, ou porque vamos almoçar –, reage com muita frustração e raiva, sentando-se no chão, com os braços cruzados e a fazer beicinho. Pelo contrário, existem, também, muitas situações nas quais a criança começa a andar de um lado para o outro da sala, a rir-se e, então, acaba por não arrumar o espaço no qual esteve a brincar. Por esse motivo, hoje, tal como referido, fiquei bastante contente com a JC porque esta começou a arrumar a casinha logo que lhe foi dito para o fazer, tendo-o feito praticamente sozinha. Assim, congratulei a criança, enfatizando que tinha,	

de facto, ficado muito contente com a sua atitude, para que, desta forma, esta compreendesse que tinha agido corretamente e, desta forma, tivesse mais tendência para repetir este tipo de comportamentos no futuro, sem reagir com frustração ou raiva.

Nota de campo nº 3

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 17 de outubro

Nome das crianças: M

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 14

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Hoje o Martim escreveu o seu nome, sozinho, pela primeira vez. Depois, veio ter comigo e disse “Olha Flávia”. Olhei para ele e disse: “Foste tu que escreveste sozinho, M?”, perguntei-lhe. Ele acenou que sim, a sorrir. “Que bom! Foi a primeira vez que escreveste sozinho. Que lindo! Vês como consegues?”. Ele sorriu e disse “Vou mostrar à D”.

Área curricular: Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Escrita.

Análise/interpretação: Hoje foi, de facto, e tal como é possível ver nota de campo descrita anteriormente, o primeiro dia em que o M. conseguiu escrever o seu nome sozinho, sem pedir a ajuda de qualquer adulto de sala. Assim, quando este me veio mostrar o seu desenho, no qual estava escrito o seu nome, fiquei muito contente e muito orgulhosa por ter percebido que este tinha conseguido alcançar esse objetivo sozinho. Foi, de facto, muito gratificante ter podido contactar, de perto, com esta conquista por parte do M. Assim, é fundamental continuar a incentivá-lo a escrever o seu nome, autonomamente, para que este tenha cada vez mais facilidade em fazê-lo.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 18 de outubro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 14

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Depois de cantada a canção do “Bom dia” e de ter sido lida uma história, a educadora disse às crianças que iam continuar a jogar o jogo que tinham realizado no dia anterior. Como eu não tinha estado na sala no dia anterior, à tarde, a educadora pediu às crianças que me explicassem o jogo. “É fazer conjuntos, Flávia”, disse o RS. Então, a educadora pediu às crianças que se levantassem e começou a dar algumas instruções: “Os meninos que estão de ténis para ali e os que não estão para aqui”, enquanto apontava para locais específicos; “os meninos aqui e as meninas ali”; “os meninos com ténis azuis aqui”, “as meninas com tranças no cabelo ali”... À medida que os grupos eram formados, a educadora fazia perguntas como “qual é o grupo que tem mais meninos?”, “há grupos com o mesmo número de meninos? Quais?”, “qual é o grupo mais pequeno? Porquê?”...	Área curricular: Matemática
Análise/interpretação: Ao observar este jogo foi possível compreender que as crianças estavam bastante satisfeitas com a sua realização. Este tipo de jogos é fundamental, assim, porque, através da sua vertente lúdica, permite que as crianças desenvolvam a sua capacidade de atenção e de raciocínio na medida em que têm de estar atentas às informações dadas pela educadora, pensar sobre as mesmas – “eu tenho esta característica?” e, depois disso, movimentar-se para um local específico consoante aquilo que foi referido pela mesma. Para além disso, esta é uma excelente forma de as crianças, de forma lúdica e dinâmica, aprenderem algumas questões matemáticas – neste caso, a formação de conjuntos. Para além disso, através das perguntas que iam sendo feitas pela educadora ao longo do jogo, as crianças tiveram a oportunidade, ainda, de desenvolver a sua linguagem e pensamento, ao terem de analisar os	

vários conjuntos e, a partir daí, darem uma resposta. Acrescento, ainda, que este jogo permitiu estimular a contagem por parte das crianças. Por estes motivos, é fundamental continuar a realizar este tipo de jogos com as crianças.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 18 de outubro

Nome das crianças: RC

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 14

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: O RC estava sentado numa mesa a fazer enfiamentos num fio com várias peças coloridas. Sentei-me ao pé dele e verifiquei que ele tinha começado por colocar as seguintes peças: azul, vermelho, amarelo, verde. Assim, olhei para ele e disse “olha amor, podias fazer uma sequência”. Ele olhou para mim e perguntou “Como é que se faz, Flávia?”. Respondi-lhe “Então, RC, começaste a enfiar aqui essas peças: azul, vermelho, amarelo, verde... e agora tens de voltar ao início para fazer um conjunto igual. Qual é a cor da peça que tens de pôr agora?”. Ele olhou para a sequência e disse: “azul!”. “Boa amor, agora continua!”. E ele continuou a fazer, parando, por vezes, para pensar em qual seria a peça que vinha a seguir. A determinada altura, pegou numa peça laranja e misturou-a com as outras. Olhei para ele e disse: “Acho que já não estás a fazer a tua sequência”. Ele olhou para mim e perguntou “Não?”. “Vê lá bem!”, respondi-lhe. Então, ele começou a dizer, em

Área curricular: Matemática

voz alta “azul, vermelho, amarelo, verde, azul, vermelho, amarelo, verde, azul vermelho, amarelo, laranja... Ah, enganei-me”, disse ele, a rir-se, enquanto retirava a peça laranja.	
Análise/interpretação: Nesta situação, aproveitei o facto de o RC estar a brincar com um jogo de enfiamentos para, de uma forma lúdica, “trabalhar” com ele as sequências. Neste sentido, e tal como é possível observar na nota de campo, é possível afirmar que o RC apreendeu com facilidade o que era uma sequência e de que maneira a poderia fazer, tendo reconhecido, a determinada altura, mesmo tendo sido eu a chamá-lo a atenção, que se tinha enganado na mesma, na medida em que a sua sequência era “azul, vermelho, amarelo, verde” e este tinha colocado uma peça laranja no lugar da verde.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: G, JN e JC Nº de crianças presentes: 14		Data: 18 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A educadora pediu às crianças para estas começarem a arrumar a sala. A G e JC juntaram-se e começaram a tentar acabar um jogo para que o pudessem arrumar: um tangram. A JN juntou-se a elas e começou a tentar ajudar. A G e a JC começaram a empurrar-lhe a mão e a dizer “Não JN, tu não sabes!”. Sentei-me ao pé das crianças e perguntei “Porque é que não deixam a JN ajudar-vos?”. A G respondeu-me “porque ela não sabe”. “Não sabe? Então mas se não a ajudarem, ela nunca vai aprender”. A JN continuou a tentar colocar uma das peças no jogo. A G tirou-lhe a peça da mão e gritou: “Tu	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

não sabes JN, sai!”. A JN pegou noutra peça e voltou a tentar colocá-la no puzzle. A JC empurrou-lhe a mão. A JN atirou a peça contra o chão e a G gritou “Tu não sabes”. Depois, atirou contra o chão a peça que tinha não e virou o jogo ao contrário, que já tinha algumas peças montadas e foi-se embora. “G, isso não se faz! Estavam todas a tentar ajudar-se”. Passados alguns minutos, a G voltou e disse: “Desculpa por ter atirado o jogo JC”. A JC respondeu: “não faz mal”. “Eu vou-te ajudar”, acrescentou a G.	
Análise/interpretação: Nesta situação, se por um lado se verificou um comportamento de interajuda entre as crianças G e JC, por outro lado denotou-se uma exclusão constante da JN quando esta demonstrou ter vontade em ajudar as restantes crianças a terminar o jogo – note-se, assim, que a JC e a G estiveram, constantemente, a inferiorizar a JN, afastando-a com a mão e dizendo “Tu não sabes!”. Deparando-me com esta situação, tentei, ao longo de toda a situação, afastar as crianças, evitando que existisse algum tipo de agressão. Tentei, ainda, que as crianças compreendessem que a JN, caso não soubesse, mesmo, fazer o jogo, não iria aprender se não a ensinassem. Acrescento, ainda, que, durante a situação, tentei falar com as crianças no sentido de estas tentarem dividir as peças umas com as outras para que, desta forma, em conjunto, conseguissem acabar o jogo mais rapidamente. Ainda assim, as crianças continuavam a repetir o mesmo tipo de comportamentos. Desta forma, e dado que a JN já é uma criança, naturalmente, mais sensível, também devido à sua NEE, esta acabou por atirar as peças contra o chão. A G, por sua vez, provavelmente por estar farta de afastar a JN, acabou, também, por mostrar alguma irritação, atirando as peças que tinha na mão contra o chão, virando o jogo ao contrário e indo, assim, para o tapete. Ainda assim, importa salientar que a criança, pouco tempo depois, acabou por voltar para o local onde eu e a JC tínhamos ficado a realizar o jogo, pedindo desculpa à JC pelo comportamento adotado e continuando, depois, a ajudá-la a acabar o mesmo. Toda esta situação fez-me refletir sobre a importância de trabalhar com as crianças no sentido	

de estas cooperarem mais umas com as outras, aprenderem a aceitar o outro, dividindo mais facilmente o espaço com este, e, para além disso, do quão importante é as crianças brincarem e trabalharem com crianças com as quais não estão habituadas a brincar mais frequentemente no seu dia-a-dia.

Assim, penso que será fundamental que, daqui para a frente, sejam realizadas várias atividades e jogos nos quais as crianças tenham a oportunidade de contactar e trabalhar com outras crianças, com as quais não estão habituadas a trabalhar, para que, desta forma, aprendam a conviver com estas da melhor forma possível e aprendam, assim, a cooperar umas com as outras. Deste modo, as crianças criarão melhores relações sociais e aprenderão a contactar e a lidar melhor com todas as crianças da sala.

Nota de campo nº 4

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 18 de outubro

Nome das crianças: RO

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 14

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: O RO foi sentar-se numa mesa a fazer um desenho. Depois de o acabar veio ter comigo e disse “Toma Flávia, é para ti!”.

Área curricular: Formação Pessoal e Social

Análise/interpretação: Fiquei bastante contente nesta situação porque o facto de o RO ter feito um desenho e de mo ter entregue demonstrou que, mais uma vez, estou, de facto, a criar uma relação bastante positiva e afetuosa com as crianças, levando, então, a que estas demonstrem, assim, estas atitudes afetuosas. Assim, é importante continuar a agir da forma como tenho agido com as crianças, mostrando uma postura calma, preocupada e afetuosa para que, deste modo, possa continuar a ser construída uma relação positiva entre mim e as mesmas.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 19 de outubro

Nome das crianças: S, R, RR e G

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 14

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Depois da leitura da história “O Gato Comilão”, a educadora propôs às crianças que fizessem um desenho sobre a história. Passados alguns minutos, a S veio ter comigo e disse “Flávia, preciso de ajuda”. “Hmm... E se pedisses ajuda ao R?”, respondi eu. Ela foi ter com o R e perguntou “R, podes ajudar-me?”. O R pegou na folha da S e disse: “Sim. Faz assim S”, enquanto a ajudava a desenhar o corpo de uma das personagens da história. Depois, a S veio ter comigo e disse: “Olha Flávia, o R ajudou-me”. “Que lindo S, boa! Agora podes tentar desenhar o gato, vai lá”. Ela foi para o lugar e, passado algum tempo, veio ter comigo “Olha Flávia, já fiz”. “Boa amor, mas ainda só fizeste a cara do gato. Falta o corpo, as orelhas e as patas”, respondi-lhe. “Podes ajudar-me?”, perguntou. “Não amor” (disse eu, a rir-me) “mas podes pedir ajuda a uma menina ou a um menino. A quem é que podes pedir?”, continuei. “À G”, respondeu a S. “Eu ajudo, Flávia”, respondeu a G. “Eu também”, acrescentou o RR. Depois disso, a G e o RR ficaram a ajudar a S a acabar o desenho.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Nesta situação optei por negar a ajuda à criança, tendo como principal objetivo que esta, mais uma vez, compreendesse que, para além de mim e da educadora, existem outras pessoas na sala que também a podem auxiliar: as restantes crianças. Assim, incentivei-a a pedir ajuda, numa primeira fase, a uma criança, especificamente, e, numa segunda fase, tentei que fosse a própria criança a escolher a pessoa a quem iria pedir ajuda,	

tendo a S escolhido a G. Nesse momento, foi possível observar uma rápida predisposição da G para ajudar a S. Para além disso, o RR acabou, também, por se oferecer para ajudar a S.

Assim, é fundamental continuar a incentivar não só esta criança, especificamente, como também todas as outras crianças a ajudarem-se, mutuamente, em situações de maior dificuldade. Deste modo, promover-se-á a interajuda entre crianças e a construção de melhores relações sociais. Para além disso, através deste incentivo constante, as crianças começarão a tomar cada vez mais a perceção das pessoas a quem podem pedir ajuda, em diversas situações: aos adultos e às crianças, também.

Importa destacar, ainda, assim, que não deverá ser negada a ajuda à criança de forma constante, porque ainda que seja fundamental promover a interajuda entre as crianças, estas terão de ter, também, a perceção de que os adultos são, também, um recurso a quem poderão recorrer a qualquer momento. Assim, se se negar a ajuda à criança diversas vezes, correr-se-á o risco de estas perderem esta perceção, podendo existir uma quebra na relação entre adulto/criança. Por este motivo, é necessário existir um equilíbrio entre a ajuda que o adulto dá à criança e o incentivo que este dá à criança para que esta procure ajuda junto de outros intervenientes – particularmente junto de outras crianças da sala.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 19 de outubro

Nome das crianças: S, ML e JC

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 14

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: A ML estava a brincar na área da casinha e a JC aproximou-se e tirou-lhe da mão a mala com a qual esta estava a brincar. A ML veio ter comigo e disse: “Flávia, a JC tirou-me a mala”, mostrando uma cara triste. Logo a seguir, veio a S a correr e disse: “Calma ML, a JC te tirou a mala, mas ela logo vai emprestar”. “É isso mesmo S. A JC não fez bem em tirar a mala à ML, mas já que tirou,

Área curricular: Formação Pessoal e Social

agora a ML tem de esperar um bocadinho e ela já lhe volta a devolver a mala, boa?”. A ML disse que sim, deu a mão à S e voltaram juntas para a casinha.	
Análise/interpretação: Nesta situação foi possível verificar que a ML ainda reage, naturalmente, com alguma frustração quando ocorre alguma situação que vá contra os seus interesses: neste caso, reagiu com tristeza e frustração quando, ao estar a brincar com uma mala, a JC se aproximou e lha retirou. Ainda assim, é de realçar que esta criança, ao invés de ter reagido perante esta situação através de algum tipo de agressão (física ou verbal), optou por pedir-me ajuda. No entanto, e antes de ter tempo para ajudar esta criança, a S aproximou-se e apresentou uma estratégia, diretamente, à ML: esperar que a JC acabasse de brincar com a mala para que, posteriormente, esta pudesse voltar a brincar com a mesma. Dada esta sugestão por parte da S, achei que seria importante enfatizá-la, para que a ML compreendesse que esta era uma excelente solução para o problema. Compreende-se, assim, que a S já começa a apresentar alguma capacidade para pensar em algumas estratégias de resolução de conflitos.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Data: 20 de outubro Nome das crianças: JC Nº de adultos presentes: 2 Nº de crianças presentes: 15 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois do almoço, a educadora pediu às crianças para se sentarem no tapete, em roda. Todas as crianças se encostaram à parede e aos armários, formando uma roda, excetuando a JN. Olhei para a criança e disse “JC, vai para ao pé do A”. Ela olhou para mim e disse “Não quero. D, eu	Área curricular: Formação Pessoal e Social

quero ir para ali”, enquanto apontava para um espaço muito reduzido que existia entre a S e a G. “Ali não há espaço, JC. Vai para ali”, disse a D. “Mas D, ali há espaço”, respondeu. “Não JC. Vai para ali”, respondeu a educadora. “Mas D, ali há espaço”, respondeu a criança. “JC, vai-te sentar ali, senão vais lá para fora”, disse a educadora. “D, oh D, ali há espaço”, “D, ali há espaço”, “Ali há espaço, D”, repetiu a criança inúmeras vezes. A educadora levantou-se e disse: “JC, estou a dar-te a escolher. Ou vais para ali, ou vais lá para fora!”. A criança começou, então, a arrastar-se pelo chão até chegar ao lugar para onde eu e a educadora a tínhamos mandado.	
Análise/interpretação: Nesta e noutras situações tem sido possível observar que a JC demora bastante tempo a seguir as instruções que lhe são dadas, principalmente quando estas vão contra aquilo que esta deseja. Por esse motivo, e tal como tem vindo, também, a ser observado ao longo do tempo, esta criança, quando contrariada, tem tendência para repetir inúmeras vezes a mesma frase – neste caso específico: “ali há espaço” – demorando, tal como referido anteriormente, muito tempo a seguir as instruções dadas por mim e pela educadora. Perante isto, e ainda que se tenha de ter em consideração que esta criança tem necessidades educativas especiais, por vezes é necessário insistir com a criança, em situações específicas, para que esta compreenda que existem, na sala, regras a cumprir e que, para além disso, é fundamental ouvir o que lhe é dito pelas adultas de sala. Desta forma, considero que seja fundamental continuar a dar bastante atenção a esta criança, conversando com ela sobre estes comportamentos e ajudando-a a reduzir a ocorrência dos mesmos, para que, desta forma, esta comece a ter, progressivamente, uma maior facilidade em lidar com o que lhe é dito e em seguir as instruções que lhe são dadas pelos adultos de sala.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 20 de outubro
Nome das crianças: RR	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 15	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Durante o tradicional jogo das cadeiras, quando a educadora ainda não tinha parado a música, o RR sentou-se numa cadeira. Fui ter com ele e disse “amor, a música ainda não parou. Podes continuar a andar”. Ele ficou sentado, no lugar. A SF foi ter com ele e puxou-o, mas este começou a fazer força para baixo e não se levantou. “amor, levanta-te lá. Só nos sentamos quando a música para. Vamos, vamos!”, disse-lhe eu, a rir. A criança começou a chorar.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Esta situação fez-me confirmar, mais uma vez, que o RR tem, realmente, várias dificuldades de compreensão, particularmente enquanto estão a ser realizados jogos de regras. Assim, é fundamental ter uma especial atenção com esta criança, demorando, talvez, uma maior quantidade de tempo a explicar-lhe os jogos – também se poderá pedir a uma criança da sala que lho explique – para que, desta forma, a criança comece a ter uma maior facilidade na compreensão, bem como na realização de diferentes jogos e, como tal, não demonstre confusão e frustração enquanto os realiza.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: ----- Nº de crianças presentes: 15		Data: 20 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: No âmbito do RESCUR, a educadora realizou uma atividade com as crianças – cada criança tinha de tirar	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

um dos seus sapatos, colocando-o debaixo de um pano gigante. Depois, à vez, cada criança tinha de colocar a mão por baixo do pano, apalpar um dos sapatos que lá estava e, a partir daí, descobrir a quem pertencia o mesmo. Depois de realizado este jogo, e de as crianças ter conversado com as crianças e de estas terem chegado à conclusão que também se pode “ver com as mãos”, sugeri à educadora que realizássemos outra atividade: formar-se-iam duas filas – uma à frente da outra; depois disso, pedia-se às crianças de uma fila que fechassem os olhos; já com os olhos fechados, misturava-se as crianças da outra fila; por fim, pedia-se às crianças que estavam com os olhos que fechados que, através do tato, conseguissem descobrir quem era a criança que estava à sua frente.	
Análise/interpretação: Antes de mais, importa salientar que gostei bastante da atividade sugerida pela educadora, na medida em que permitiu estimular, de uma maneira bastante lúdica, de estimular a capacidade tátil das crianças. Depois de terminada a atividade e enquanto a educadora estava, ainda, a falar um pouco sobre a mesma, lembrei-me, então, de uma atividade semelhante e que pensei que as crianças iriam gostar bastante de realizar – atividade essa descrita na nota de campo acima – sugerindo, então, à educadora que a realizássemos. É importante destacar, neste sentido, que a educadora gostou bastante da atividade sugerida e, por esse motivo, quis realizá-la logo naquele momento. Assim, expliquei a atividade às crianças e acabámos por jogar este jogo duas vezes. Compreende-se, assim, que na sala F está a existir um verdadeiro trabalho de equipa, cooperação e interajuda, sendo várias as circunstâncias nas quais eu sugiro atividades à educadora, durante a rotina e, ainda, os momentos nos quais a educadora me pede a opinião relativamente a determinadas atividades.	

4.5. Semana de 23 a 27 de outubro

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 16		Data: 23 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Ginásio
Descrição da situação: Na sessão de Educação Física, a educadora pediu às crianças que comesçassem a andar pelo espaço, explicando que estas deveriam seguir as suas instruções quando esta tocassem a pandeireta. Assim, de cada vez que a educadora tocava a pandeireta, dizia “quero grupos de dois”; “grupos de três”, “grupos de quatro”, “grupos de cinco”, “agora só um grupo”...	Área curricular: Educação Física; Matemática.	
Análise/interpretação: Penso que esta atividade foi bastante interessante na medida em que, de uma forma lúdica, foi possível trabalhar matemática com as crianças, dado que estas tinham de se organizar em grupos com x elementos, consoante o que era dito pela educadora. Para além disso, foi possível observar que a maioria das crianças apresentou facilidade na atividade, realizando adequadamente os grupos, com o número de elementos corretos. Nesse sentido, por exemplo, quando a educadora pediu para as crianças se agruparem em grupos de 5, a ML, olhando para o seu grupo – com 6 elementos – comentou “estão aqui 6. Tem de sair uma menina”. Pelo contrário, houve algumas crianças, nomeadamente a S e o RR, que apresentaram alguma dificuldade na atividade: quando a educadora dizia o número de elementos que deveriam estar em cada grupo, estas crianças esperavam que alguém se juntasse a elas – contrariamente às outras, que corriam para se agrupar, imediatamente – e, quando as restantes crianças não as procuravam, estas continuavam a andar pelo espaço, olhando para todos os lados.		

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 23 de outubro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 16	Local: Ginásio
Descrição da situação: Depois de a educadora agrupar as crianças a pares e de dar um arco pequeno a cada uma delas, pediu-lhes que fossem atirando, pelo ar, o arco uma para a outra. As crianças, na sua maioria, ao atirarem o arco: ou atiravam muito para cima (e não para a frente), ou atiravam para a frente com muita força e o arco passava por cima do colega, ou atiravam o arco muito devagarinho e este não chegava ao colega. Chegando ao colega, a maioria das crianças tinha facilidade em apanhá-lo.	Área curricular: Educação Física
Análise/interpretação: A realização deste tipo de atividades é fundamental na medida em que permite desenvolver o controlo de movimentos como: lançar em precisão e receber bolas, especificamente. Assim, é fundamental continuar a realizar atividades que estimulem o controlo destes movimentos dado que, tal como foi possível verificar durante a atividade, estas têm, ainda, alguma dificuldade nos mesmos, principalmente no que diz respeito ao movimento de lançar em precisão uma bola, em direção a um “alvo” específico. No entanto, é de destacar que existem algumas crianças do grupo que, naturalmente, têm mais facilidade na execução destes movimentos.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 16		Data: 23 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Ginásio
Descrição da situação: Na sessão de educação	Área curricular: Educação Física	

física, a educadora, durante o aquecimento, foi pedindo às crianças que estas se movimentassem pelo espaço de diferentes formas: a correr, a andar, a saltar a pés juntos, a andar com passos de gigante / passos de bebé, a andar como os cães, andar para trás, andar ao pé-coxinho...	
Análise/interpretação: Ao observar esta atividade, foi possível verificar que as crianças têm facilidade, na sua maioria, a efetuar todos estes tipos de deslocamentos. Ainda assim, é fundamental continuar a realizar este tipo de atividades, nas quais as crianças sejam estimuladas a realizar estes deslocamentos e movimentos, para que estas tenham a oportunidade de os aperfeiçoar, dado que estes são necessários, muitas vezes, para a realização de outro tipo de atividades.	

Nota de campo nº 4 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: RC e M Nº de crianças presentes: 16 Data: 23 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Durante a manhã, a educadora contou às crianças “ontem o meu marido foi passear e quando voltou, trouxe-me uma coisa de que eu gosto muito. Eu sentei-me no sofá para começar a comer, mas depois pensei: “vou levar para partilhar com as crianças da minha sala. Eu vou buscar””. Então, a educadora foi buscar um saco de palmiers e começou a distribuí-los pelas crianças: “veem? Estou a partilhar convosco”. Da parte da tarde, o RC dirigiu-se para a porta da sala – para irmos para o recreio – levando	Área curricular: Educação Física

consigo dois carros que tinha trazido de casa. O M olhou para mim e disse “Eu quero um carrinho, Flávia”. Olhei para ele e disse “São do RC, amor”. “Eu dou-te um, M”, disse o RC, enquanto dava um dos seus carros ao M. “Boa RC, estás a partilhar os teus brinquedos. É assim mesmo! Temos de partilhar os brinquedos uns com os outros”, disse eu. “Eu partilho sempre”, respondeu o RC, a sorrir. O M sorriu e começou a correr para o recreio.	
---	--

Análise/interpretação: Nesta situação, achei que foi bastante interessante a educadora utilizar um exemplo da sua vida pessoal para abordar, mais uma vez, a questão da partilha, fazendo com que as crianças, deste modo, ficassem mais sensíveis a esta questão. Assim, considero que a atitude da educadora teve uma grande influência no comportamento adotado pelo RC à tarde; isto porque o RC, tal como é possível observar na nota de campo, durante a tarde, depois de ouvir o M a dizer que gostava de brincar com um dos seus carros, não hesitou em partilhar com este um dos carros que tinha trazido de casa. Assim, considero que seja fundamental continuar a abordar esta questão com as crianças, quer partindo de exemplos pessoais – tal como a educadora fez – quer partindo de situações do quotidiano da criança, nomeadamente a partir de momentos de brincadeira, incentivando as crianças a brincarem juntas com um mesmo objeto.

Nota de campo nº 5 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: A e RR Nº de crianças presentes: 16		Data: 23 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Ginásio
Descrição da situação: Depois de as crianças entrarem no ginásio e de a educadora distribuir as sapatilhas pelas crianças, o D calçou as suas sapatilhas e, posteriormente, vendo que o RR estava com dificuldade em fazê-lo, sentou-se	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

no chão e começou a ajudar o RR a calçar as mesmas.	
Análise/interpretação: Fiquei bastante satisfeita nesta situação porque foi possível observar um comportamento de interajuda entre crianças sem ter sido necessária qualquer intervenção por parte do adulto. Assim, é crucial continuar a estimular este tipo de comportamentos nas crianças para que estas, progressivamente, comecem a demonstrá-los mais frequentemente, de forma autónoma, tal como foi visível, especificamente, na presente situação.	

Nota de campo nº 6 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: JC Nº de crianças presentes: 16		Data: 23 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Dado que o F vai fazer anos daqui a dois dias e que, como tal, irá realizar uma festa com alguns amigos fora da escola, a educadora, durante o momento no tapete, distribuiu os convites por algumas das crianças convidadas para a festa: o G, o RR, o RS, o R e a GB. Enquanto as crianças foram arrumar os convites nas mochilas e, aproximadamente, durante 15 minutos, a JC este agarrada à minha mão, a fazer beicinho, repetindo inúmeras vezes: “Flávia, eu não tenho convite”, “Eu não vou à festa do F”, “Mas Flávia, eu não tenho”, ainda que, durante todo esse tempo, tenha tentado explicar à criança que nem todas as crianças tinham sido convidadas, que este só tinha convidado os meninos com quem brincava mais na escola e que, ainda assim, esta iria festejar na escola,	Área curricular: Formação Pessoal e Social	

juntamente com todas as outras crianças, os anos do F.	
Análise/interpretação: Mais uma vez, foi possível observar que a JC reagiu de forma negativa perante uma situação específica: o facto de não ter sido convidada para a festa de anos do F, tendo-o demonstrando através de uma cara de frustração e tristeza, bem como da repetição constante de algumas frases, tais como “Eu não vou à festa do F”, “Mas Flávia, eu não tenho”, tal como é possível observar na nota de campo. Ainda que, a determinada altura, também eu tenha ficado um pouco exausta de ouvir a criança a repetir o mesmo tipo de frases durante tanto tempo, achei que seria correto tentar explicar-lhe que nem todas as crianças tinham sido convidadas para a festa fora da escola mas que, ainda assim, todas elas iriam ter a oportunidade de festejar os anos do F na escola, na quarta-feira. Ainda assim, a JC continuou a repetir essas mesmas frases, até ao momento em que a educadora anunciou que iríamos para a sessão de educação física. Tendo observado este comportamento por parte da JC, e já conhecendo o tipo de reações que esta apresenta perante algumas situações, surgiram-me algumas dúvidas: será que, em situações semelhantes – em que uma criança convida apenas alguns colegas para a sua festa de anos – tal informação deve ser anunciada a todas as crianças, para que estas aprendam a controlar as suas emoções e a lidar com a frustração? Ou, pelo contrário, dever-se-á evitar ter estas conversas à frente das crianças para que, então, sejam evitadas estas reações por parte das crianças?	

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 24 de outubro
Nome das crianças: J	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 18	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Durante a manhã, a educadora veio falar comigo, anunciando que iríamos receber, durante o dia de hoje, uma criança nova na sala. Depois de todas as crianças chegarem e de se sentarem no tapete, a educadora chamou, então, o J, apresentando-	Área curricular: Formação Pessoal e Social

o ao resto do grupo “Este é o J. É um menino novo que vai ficar connosco aqui na sala. Como a R e o A se foram embora, recebemos o J. Então vamos ter de o integrar muito bem e vocês vão ter de o ajudar porque ele não conhece os brinquedos da sala, nem as áreas e não sabe as regras. Agora quero que vocês, um a um, digam o vosso nome, para o J vos conhecer”. As crianças sorriram e, cada um na sua vez, foram dizendo o seu nome.	
Análise/interpretação: Tendo esta criança chegado à sala 1 mês e meio após ter começado o ano letivo, numa altura em que as crianças já estão todas familiarizadas umas com as outras e em que já conhecem perfeitamente a sala, bem como os brinquedos que nela estão presentes, torna-se fundamental estimular uma integração positiva desta criança. Tal integração irá permitir que esta, então, comece a construir as suas próprias relações sociais – com adultos e crianças – e amizades, dentro da sala, se familiarize com o espaço e objetos que tem à sua volta e, em consequência, se sinta confortável e satisfeito na nova sala a que pertence para que, deste modo, se desenvolva de forma positiva.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Data: 24 de outubro Nome das crianças: R, M, MN, S e RS Nº de adultos presentes: 2 Nº de crianças presentes: 18 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois de as crianças entrarem na sala e de se sentarem no tapete, chamei-as à atenção: “Já viram que temos uns desenhos novos no nosso mapa da sala?”. O M disse: “Fui eu que fiz”. “E eu”, acrescentou a ML. “Pois foram! Foi para assinalar os nossos países no mapa”, respondi. “É uma tartaruga”,	Área curricular: Conhecimento do Mundo.

disse a ML. “E um cão”, disse o RS. “Não, RS. É um lobo”. “Muito bem, é uma tartaruga e um lobo. E em que país é que está a nossa tartaruga?”, perguntei. “Portugal”, disse a S. “Não. No Brasil”, disse o R. “Uauuu, conseguiste mesmo aprender ontem onde é que é o Brasil!”. O R sorriu. “E o lobo está no Portugal”, acrescentou a ML a sorrir. “Pois está amor! Então já sabemos bem onde é que está o nosso país no mapa, também”.	
Análise/interpretação: Nesta situação fiquei bastante satisfeita porque ainda que, naturalmente, ainda existam algumas crianças que confundam a localização dos países abordados durante o dia de ontem: Portugal e Brasil, existem outras que já têm a perceção de onde é que estes se localizam e, partindo da conversa de hoje, de que forma é que estes estão representados no mapa – penso, assim, que esta representação feita pelas próprias crianças será, sempre, ao longo do projeto, uma mais-valia para que estas reconheçam, mais facilmente, a localização dos mesmos.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Data: 24 de outubro Nome das crianças: Grupo no geral Nº de adultos presentes: 2 Nº de crianças presentes: 18 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Esta semana, a educadora começou a abordar a temática das formas geométricas. Assim, pediu às crianças que, partindo de várias formas geométricas em papel – retângulos, quadrados, círculos e triângulo – previamente recortados, de diferentes tamanhos fizessem um desenho. Ao observar os desenhos das crianças, foi	Área curricular: Matemática

possível observar que, salvo uma exceção – esta criança precisou do meu apoio para a realização da atividade – as crianças tiveram todas facilidade em fazer uma representação de algo utilizando as formas geométricas, surgindo desenhos como: bonecos, árvores, flores, casas, sóis, nuvens...	
Análise/interpretação: Considero que a realização desta atividade foi bastante interessante na medida em que, mais uma vez, a partir de uma forma lúdica, foi possível dar a oportunidade às crianças de contactarem com diferentes formas geométricas e, para além disso, foi possível desafiar-las a, a partir daquelas mesmas formas, fazerem um desenho que, no seu dia-a-dia, estão habituadas a fazer, apenas, com lápis e canetas. Assim, esta atividade apelou ao imaginário das crianças, desafiando-as a pensar em formas de representar objetos/pessoas que estas reconhecem, partindo de outros materiais – neste caso, de formas geométricas recortadas em papel colorido. No sentido em que houve uma criança que teve algumas dificuldades nesta atividade, tendo sido necessário o meu auxílio, penso que será fundamental continuar a desafiar as crianças a realizarem este tipo de atividades, que recorram à sua capacidade de representar objetos/pessoas através de outros materiais para que estas, progressivamente, comecem a apresentar uma maior facilidade em tarefas deste género e, para além disso, desenvolvam a sua imaginação.	

Nota de campo nº 4	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 24 de outubro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 18	Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Na área do tapete, a educadora colocou 10 cartões, cada um com um número distinto – de 0 a 9. Posteriormente, esta perguntou às crianças para que é que serviam os números, tendo obtido respostas como “para contar”, “para ir ao supermercado”, “para fazer contas”, “para ver o número no elevador”... Posteriormente, a educadora pediu ao R que fosse colocar os números pela ordem correta. Ainda que a educadora tenha feito este pedido ao R, foi visível que todas as crianças mostraram bastante entusiasmo com a proposta, tendo apontado para os números, pela ordem correta, enquanto diziam “agora é este” ou “agora é o 3”, “o 5 está aqui”...	Área curricular: Matemática
Análise/interpretação: Nesta situação foi possível verificar dois principais aspetos, tais como: (i) as crianças já compreendem a importância dos números, isto é, para que é que estes servem no nosso dia-a-dia; (ii) e as crianças já têm bastante facilidade em associar os nomes dos números aos algarismos escritos correspondentes. Assim, as crianças, ao ouvirem o nome “dois”, já têm capacidade para apontar para o número 2, quando o têm à sua disposição.	

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 25 de outubro

Nome das crianças: M.

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 18

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: A M. dirigiu-se a mim e pediu-me “Flávia, podes escrever aqui “nuvem”?”, enquanto me dava uma folha em branco. Respondi-lhe que sim, sorri e escrevi a palavra que esta tinha pedido. Depois, esta sentou-se ao pé de mim e copiou para a sua folha a palavra que eu tinha escrito. “E agora podias escrever “namorados”?”, pediu ela. “Claro que sim amor”, respondi-lhe eu, enquanto escrevia a palavra que esta tinha pedido. “Obrigada Flávia”, disse a M, a sorrir.	Área curricular: Linguagem Oral e Escrita.
Análise/interpretação: Através desta situação, bem como de outras semelhantes, tem sido possível observar que a M apresenta um grande prazer e satisfação não só na leitura – sentando-se, por vezes, na área da biblioteca a ler livros para as outras crianças – como também pela escrita. É prova disso a presente situação descrita na qual a M me pede para eu escrever algumas palavras numa folha para que esta pudesse, posteriormente, copiá-las. Assim, note-se que é fundamental continuar a estimular este interesse na criança para que esta se vá familiarizando com a escrita e com tudo aquilo que lhe está subjacente.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 25 de outubro
Nome das crianças: I, G e J	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 18	Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Recebemos, durante o dia de hoje, uma criança nova na sala: o I, que tem 3 anos. Mais uma vez, à semelhança do dia de ontem, eu e a educadora apresentámos a nova criança ao resto do grupo, explicando ao mesmo que este tinha de ajudar o I dado que este era novo na sala e que, por esse motivo, não conhecia as crianças, as áreas, os brinquedos e as regras da sala. Explicámos, ainda, às crianças que era muito importante integrar esta criança na sala e no grupo para esta se sentir bem. Ao longo do dia, assim, foi possível observar que várias crianças – principalmente o J e a G – andaram bastante apegadas ao I, dando-lhe a mão, pegando-o ao colo, ajudando-o à hora do almoço e fazendo jogos com ele, dentro e fora da sala.	Área curricular: Formação Pessoal e Social
Análise/interpretação: Deparando-nos, mais uma vez, com a presença de uma criança nova na sala, penso que foi fundamental que eu e a educadora, mais uma vez, e dado que já é a segunda criança nova que recebemos durante esta semana, conversássemos com as crianças no sentido de as alertar para o facto de o I, especificamente, necessitar de ajuda não só por ser o mais novo da sala – com 3 anos acabados de fazer – como também por, naturalmente, não conhecer as regras, brinquedos e áreas da sala. Foi fundamental, ainda, explicar às crianças que a integração do I no grupo é bastante importante para que esta se sinta bem na sala, junto de todas as crianças e adultas de sala. Note-se, assim, que durante todo o dia, houve várias crianças, com especial enfoque para o J e a G, que mostraram muita vontade em estar perto do I, brincando com ele, ajudando-o em várias atividades da sala e à hora do almoço e dando-lhe a mão em momentos de transição. Assim, é visível que o grupo está a receber de forma bastante adequada e acolhedora o I, sendo, no entanto, importante continuar a estimular as crianças a estarem perto do I para que, então,	

este possa continuar a integrar-se da melhor forma possível e, em consequência, tenha um desenvolvimento mais positivo.

Nota de campo nº 3

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 25 de outubro

Nome das crianças: R.

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 18

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a manhã, já com as crianças presentes sentadas no tapete, chegou um menino novo à sala: o I. A educadora, assim, pediu aos pais que entrassem na sala para a conhecerem melhor e para que, assim, pudessem trocar algumas informações relevantes. Enquanto a educadora estava a falar com os pais do I, chegou à sala a mãe e o irmão do R – o R estava a chorar compulsivamente porque não queria entrar na sala, abraçando a mãe e o irmão. A educadora aproximou-se e esticou-lhe os braços para este ir para o seu colo. O R virou a cara e foi para o colo do irmão. A educadora pediu ao irmão para entrar na sala. O irmão tentou pôr o R no chão, mas este agarrou-se com força ao irmão e não aceitou ir para o chão, continuando a chorar. O irmão saiu da sala com o R e desapareceram os 3 – o R, a mãe e o irmão. A educadora continuava a conversar com os pais do I e eu continuava sentada no tapete com as crianças a brincar e a conversar com estas.

Área curricular: Formação Pessoal e Social

O R voltou a aparecer à porta da sala com a mãe e o irmão, a chorar. De longe, abri os braços e chamei-o. Ele acenou que não, enquanto coçava os olhos. Levantei-me e aproximei-me do R e dos seus familiares. “Então Rui, estás triste?”, perguntei. Ele acenou que sim. “Não te apetecia muito vir hoje, não era?”, voltei a perguntar. Ele acenou que não. “Mas amor, agora a mamã e o mano têm de ir embora. Vens comigo? Ficas ali ao pé de mim, ao meu colo, pode ser?”, perguntei eu, enquanto lhe estiquei a mão. Ele acenou que sim e deu-me a mão. Olhei para a mãe e para o irmão do R e disse: “Até logo”, a sorrir. A mãe respondeu “Até logo”.

Análise/interpretação: Nesta situação foi bem visível que o R não queria separar-se da sua mãe e do seu irmão, agarrando-se, então, constantemente a eles, chorando e rejeitando ir para dentro da sala, ainda que a educadora e os familiares do R o tenham tentado fazer, várias vezes. A determinada altura, e tendo a percepção que, provavelmente, a mãe do R iria trabalhar e que também esta estava com dificuldade em deixar o seu filho na sala – não só porque este não queria entrar na mesma, como também, provavelmente, porque não se estava a sentir bem por deixar o seu filho na sala, ao ver que este estava triste – optei por intervir na situação. Esta intervenção teve como objetivos continuar a construir uma relação afetuosa e segura com a criança, ajudar a educadora – dado que esta estava a conversar com os pais do I e, como tal, não poderia dar atenção às suas situações, simultaneamente - e descansar a mãe e o irmão num momento de maior angústia e dificuldade, construindo, também, uma relação positiva com os mesmos, de tal forma que estes pudessem ter a percepção de que eu também sou uma adulta da sala com quem estes podem contar e que está disposta a ajudá-los em diversas circunstâncias. Assim, e tal como é visível na nota de campo mencionada, optei por, inicialmente, chamar a criança de longe e, posteriormente, aproximar-se destas e dos seus familiares, conversando com esta de forma que os mesmos também pudessem ouvir esta mesma conversa, para que, deste modo, fosse possível confortar ambos os intervenientes na situação – os familiares, que ficaram, a meu ver, mais descansados por ver a minha relação com a criança e por verem que esta se acalmou quando eu me aproximei e lhe sugeri que ficasse ao meu lado; e à criança, que, então, se começou a conseguir acalmar aos poucos.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 26 de outubro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 16

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a manhã, a educadora M convidou as crianças da nossa sala para estas irem à sua sala ouvir uma história. Chegando à sala da educadora M, esta começou, então, a ler a história “A casa da Mosca Fosca”, enquanto a educadora D ia manuseando as várias personagens – em 3D – consoante estas iam aparecendo na história contada.	Área curricular: Formação Pessoal e Social;
Análise/interpretação: Penso que é fundamental continuar a estimular este contacto entre salas, na medida em que este permite enriquecer o desenvolvimento das crianças, ao promover as suas relações sociais com outras crianças e adultos. Para além disso, esta interação entre salas permite a construção, também, de melhores relações sociais entre as várias adultas presentes em ambas as salas. É importante salientar, ainda, que esta interação entre salas foi fundamental, particularmente para mim, dado que me permitiu ver outra educadora na prática e, então, crescer mais a nível pessoal e profissional.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 26 de outubro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 16	Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a leitura da história “A casa da Mosca Fosca”, a educadora M foi estimulando as crianças a irem repetindo o nome das personagens da história, em sequência: a mosca fosca, o escaravelho carquelho, o sapo larapo... No final da história, a educadora estimulou, ainda, as crianças a arranjam novos finais para a história: “Como é que esta história podia ter acabado?”, tendo surgido respostas como “a mosca fosca podia convidar o urso para comer o bolo”, “podiam todos fazer um piquenique”...	Área curricular: Linguagem Oral e Escrita.
Análise/interpretação: Considero que a leitura de histórias é fundamental, particularmente em jardim de infância, porque permite estimular a curiosidade, prazer e satisfação das crianças enquanto ouvintes e, para além disso, permite desenvolver o gosto destas pela leitura. Estas histórias ganham, ainda, uma maior importância quando permitem, de forma lúdica, abordar algumas questões e desenvolver algumas capacidades: neste caso, a história “A casa da Mosca Fosca”, permitiu desenvolver a capacidade de atenção e memorização das crianças; e permitiu, também, brincar com as palavras – com as rimas, particularmente. Para além disso, através do desafio que foi colocado às crianças – arranjam outros finais para a história ouvida – permite que estas tenham de, mentalmente, recordar o final da história para que possam, assim, inventar um novo final para a mesma. Este tipo de desafios permitiu, ainda, que as crianças desenvolvessem o seu raciocínio e linguagem oral, ao terem de elaborar frases complexas para expor o seu pensamento e as suas ideias. Assim, considero que seja fundamental continuar a ler várias histórias às crianças, desafiando-as não só durante a mesma, como também no final, dado que as histórias infantis têm bastantes benefícios para as mesmas.	

4.6. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro

Semana de 30 de outubro a 3 de novembro

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 30 de outubro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 18	Local: Ginásio
Descrição da situação: Neste dia cheguei atrasada à instituição. Dirigi-me ao ginásio, onde as crianças já tinham começado a realizar a sessão de educação física e, mal as crianças me viram entrar, correram na minha direção, abraçando-me com força e gritando “Flávia, Flávia”, “Bom dia!”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Fiquei bastante contente nesta situação porque considero que as crianças reagiram desta forma porque já começam, realmente, a estabelecer e a fortalecer uma relação social e afetiva bastante positiva comigo, correndo, por isso, na minha direção, depois de me terem visto chegar – um pouco atrasada, contrariamente ao que é habitual, na medida em que eu já estou presente na sala quando estas chegam. Assim, é fundamental continuar a estabelecer uma relação positiva e afetuosa com as crianças para que esta se fortaleça e as crianças continuem a sentir que podem contar comigo para momentos de brincadeira, bem como para momentos de maior tristeza e frustração.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 30 de outubro
Nome das crianças: I e MN	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 18	Local: Ginásio

Descrição da situação: Durante a sessão de Educação Física, depois de todas as crianças se terem sentado em roda, no chão, e de ter dado uma bola a cada uma, pedi que, quando eu dissesse “3”, estas passassem a bola para a criança que estivesse ao seu lado direito. O I, depois de eu dizer “3”, ficava com a bola na mão ou passava-a para a criança da sua esquerda. A MN, que estava ao seu lado esquerdo disse “I, é para ali, para a S”. Na vez seguinte, o I voltou a passar a bola para a MN. A MN voltou a dizer, enquanto sorria “Não I. Não é para mim. É para a S, assim”, enquanto o ajudava a passar a bola para a S. O I, na vez seguinte, conseguiu passar a bola para a S.	Área curricular: Educação Física; Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Em primeiro lugar, e embora esta situação tenha ocorrido, especificamente, com o I, é de notar que as crianças, na sua maioria, ainda apresentam alguma dificuldade em diferenciar o lado esquerdo do lado direito e, ainda que, no início do jogo, eu tenha dado a indicação a todas as crianças de qual era o seu lado direito, estas tiveram bastante dificuldade em passar a bola para o seu colega desse mesmo lado. Assim, é crucial continuar a desenvolver jogos nos quais as crianças tenham a oportunidade de desenvolver a perceção de qual o lado esquerdo e qual o lado direito. Para além disso, foi bastante significativo ter visto a MN – uma criança que já tem facilidade em distinguir a esquerda da direita – a ajudar a criança mais nova da sala – o I – que estava a apresentar algumas dificuldades neste jogo. Assim, penso que seja fundamental, no futuro, ao realizar atividades semelhantes, colocar uma criança que tenha mais facilidade a fazer esta distinção ao lado de uma criança que tenha mais dificuldade nesta vertente para que, assim, a aprendizagem possa ser mais significativa para ambas as crianças.	

Nota de campo nº 3

Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: JN e S Nº de crianças presentes: 18		Data: 30 de outubro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A JC e a S estavam a brincar juntas na casinha. A JN começou a chorar e a gritar “és muito má”. Aproximei-me, dei a mão à JN e disse: “Tem calma amor. Já percebi que estás um bocadinho chateada. O que é que se passou?”. “A mala”, respondeu. “O que é que aconteceu?”, perguntei. “Eu tinha a mala primeiro e a S me tirou”, respondeu a JN. “E agora? O que é que podemos fazer?”, perguntei. “Secalhar estares a chamar nomes à S não é a melhor solução”, acrescentei. “Eu tinha a mala primeiro”, respondeu a JN. “Eu sei que tu tinhas a mala primeiro, mas a S tirou-ta e agora não lha podes tirar outra vez, nem chamar-lhe nomes”, disse eu, calmamente. “Mas ela tirou a mala”, disse a JN. “Eu queria brincar com a mala”, disse a S. “Eu sei que querem as duas brincar com a mala, mas não podem andar a chamar nomes uma à outra e a tirar os brinquedos umas das outras. Podem brincar juntas ou então a S pode brincar com a mala e depois dá-ta, quando acabar, pode ser S?”, perguntei. A JN olhou para a S e perguntou “Queres brincar comigo?”. A S disse: “Não. Com a JC”. “Então e não podem brincar as 3?”. “Sim”, disseram as duas. “Então vá, vão lá brincar. E S, se daqui bocado não quiseres brincar mais com a		Área curricular: Formação Pessoal e Social.

mala, emprestas à JN, sim?”. Ela sorriu e disse que sim. Levantaram-se e foram as duas brincar.	
Análise/interpretação: Percebe-se, nesta situação, que as crianças ainda têm, naturalmente, alguma dificuldade em lidar com situações de conflito, particularmente a JN, neste caso, que reagiu à situação com maior frustração, chorando e agredindo verbalmente a S. Perante isto, achei que a atitude mais correta a adotar, primeiramente, seria a de valorizar as emoções da JN, para que esta tivesse a perceção de que eu estava a compreender a sua tristeza e frustração. Depois disso considereei, então, que seria crucial compreender o que tinha, de facto, ocorrido, as perspetivas das crianças, bem como a solução que estas achavam que se podia adotar perante o conflito vivenciado, tendo, por isso, questionado as mesmas: “E agora? O que é que podemos fazer?”. Tendo visto que as crianças estavam, então, com dificuldade em arranjar uma solução, dado que estas não estão, provavelmente, habituadas a refletir sobre estes assuntos, procurando arranjar soluções para os conflitos em que se envolvem – para além da agressão – achei importante ajudá-las a encontrar esta solução, dando-lhes duas opções que, a meu ver, seriam as mais adequadas naquele contexto – brincarem juntas, partilhando o brinquedo ou, por outro lado, deixar que a S acabasse de brincar para que, posteriormente, pudesse emprestar a mala à JN. Ainda que tenha existido alguma discórdia no momento da decisão, as crianças acabaram, então, por ir brincar juntas. Perante isto, é fundamental continuar a apoiar as crianças neste tipo de situações, ajudando-as a refletir e dando-lhes ferramentas (estratégias) que estas possam utilizar de forma cada vez mais autónomas em conflitos futuros.	

Nota de campo nº 4 Nome do observador: Flávia Mota Data: 30 de outubro Nome das crianças: RO e RS Nº de adultos presentes: 2 Nº de crianças presentes: 18 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: O RO e o RS estavam a brincar na área da garagem, cada um com um	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

carro. De repente, o RO tirou o carro do RS e disse “Agora quero este”. O RS começou a gritar e deu um soco na perna do RO. O RO gritou “Flávia, ele bateu-me”, enquanto apontava para o RS. Aproximei-me das crianças e perguntei: “O que é que se passou?”. “Ele tirou-me o carro”, disse o RS. “E depois?”, perguntei. “Ele bateu-me na perna”, disse o RO. “Então e agora? Secalhar bater não é a melhor maneira de resolver o vosso problema. O que é que podemos fazer?”, perguntei. “Eu brinco agora”, disse o RS. “E depois?”, perguntei. As crianças ficaram as duas a olhar para mim e não me responderam. “Hmmm.. secalhar era uma boa ideia brincarem tu agora e depois devolveres o carro ao RS... ou então podem brincar os dois com esse carro. Podem atirar um para o outro, assim”, disse eu, enquanto me colocava no fundo da garagem e fazia deslizar o carro para as crianças. “Pode ser”, disse o RS. “Boa! Assim estão a partilhar. Se depois já não quiserem brincar mais juntos, podem ir trocando os carros, sim?”. Eles começaram a mandar o carro um para o outro.	
Análise/interpretação: À semelhança da nota de campo nº3 de dia 30 de outubro, é possível verificar que estas crianças também apresentam, ainda, naturalmente, alguma dificuldade em reagir da forma mais adequada aos conflitos com os quais se deparam. Para além disso, o RO, especificamente, ainda apresenta alguma dificuldade em respeitar o outro, pensando, naturalmente, acima de tudo, nos seus interesses e tirando, por isso, o carro ao RS. Tendo-me deparado com esta situação achei que seria fundamental, mais uma vez, tentar compreender o ponto de vista das crianças e o que tinha ocorrido, bem como aquilo que estas consideravam	

que se poderia fazer face à situação. Ainda assim, e tomando um pensamento naturalmente egocêntrico, o RS referiu que, face a situação, a melhor solução seria a de o próprio ficar com o brinquedo (“Eu brinco agora”). Ainda que esta criança tivesse dado a sua opinião relativamente ao conflito, verifica-se que a sua resposta denota um comportamento, naturalmente, egocêntrico. Assim, achei importante voltar a intervir no sentido de lhes dar soluções que fossem benéficas para ambas as crianças, para que, então, estas se comesçassem a familiarizar com as mesmas, utilizando-as, no futuro, em outros conflitos, sem que seja necessária a intervenção de um adulto. Neste sentido, as crianças acabaram, então, por ir brincar juntas com o carro. No entanto, importa destacar que lhes dei a oportunidade de contactar com um outro tipo de estratégia “ Se depois já não quiserem brincar mais juntos, podem ir trocando os carros, sim?”.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 2 de novembro

Nome das crianças: -----

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 0

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Logo após ter chegado à instituição, a educadora cumprimentou-me “Bom dia”, sorrindo. “Bom dia, D”, respondi-lhe. “Os meninos sentiram a tua falta”, disse a educadora. Sorri. “Perguntaram muito por ti na terça-feira”.

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Análise/interpretação: Não tendo ido na terça-feira à instituição, fiquei bastante contente com este comentário realizado pela educadora cooperante logo após eu ter chegado. Nota-se, assim, que, efetivamente, as crianças já começam a ver-me, também, como uma figura que as acompanha no seu dia-a-dia e com quem estas estabelecem uma relação bastante positiva, sentindo, por isso, a minha falta e perguntando por mim em momentos ou dias nos quais eu não estou presente.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota		Data: 2 de novembro
Nome das crianças: C		Nº de adultos presentes: 1
Nº de crianças presentes: 1		Local: Corredor
Descrição da situação: Enquanto me dirigia para outra sala, deparei-me com a C e com a sua mãe no corredor – a C não vinha à instituição há 2/3 semanas, na medida em que foi passar umas férias a Luxemburgo. Quando olhei para ela, sorri e disse “amor, voltaste”. Ela correu na minha direção e deu-me um abraço, enquanto dizia, a sorrir, “Fláviaaaa”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	
Análise/interpretação: Foi bastante gratificante ter percebido que, ainda que a C tenha estado longe da instituição durante algum tempo, esta criança ainda continua a estabelecer uma relação bastante positiva e afetuosa quando me vê, tendo-me dado, por isso, um abraço, enquanto sorria e dizia o meu nome. É necessário, assim, continuar a estabelecer uma relação de proximidade, confiança e afeto com as crianças.		

Nota de campo nº 3		
Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 19		Data: 2 de novembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Na continuidade da leitura do livro “O Livro da Família”, do dia do pijama – que se irá realizar no dia 20 de novembro – bem como de algumas conversas sobre as famílias das crianças (quantos irmãos têm, com quem vivem, quantos vivem na casa da criança...), a educadora perguntou às crianças quais eram as profissões dos pais das crianças. Obtiveram-se, assim, respostas como	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

“o meu pai constrói coisas”, “a mãe limpa escadas”, “faz hambúrgueres no Mc”, “cozinha”, “é polícia”, “trabalha no pingo doce”... Durante esta conversa, a educadora perguntou ao F: “O que é que faz a mãe T? E a mãe C?”.	
Análise/interpretação: Esta conversa foi bastante importante no sentido em que permitiu que as crianças pensassem nas profissões dos seus pais, tendo de as exprimir através da sua linguagem e permitindo, assim, desenvolver a mesma. Para além disso, esta conversa foi fundamental na medida em que permitiu que eu tomasse um maior conhecimento, partindo das vozes das crianças, da caracterização das famílias, particularmente das suas profissões e, a elas inerente, a sua classe social. É importante acrescentar, ainda, que através desta conversa foi possível compreender a estrutura familiar das famílias das crianças, dando um especial enfoque à do F – que tem duas mães.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: C, R, JC, J, G, A, S, F, I, M Nº de crianças presentes: 19	
Data: 3 de novembro Nº de adultos presentes: 3 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Durante a manhã, chamei algumas crianças para a sala dos materiais para continuarmos a construir os instrumentos musicais do Brasil. Depois de ter chamado, então, quatro crianças (A, S, F e C), o R juntou-se a nós, vindo ter comigo e perguntando “Flávia, posso ajudar?”. “Eu acho que sim R, mas tens de lhes perguntar se eles precisam de ajuda”, respondi. Entretanto, o J, que também já tinha construído o seu instrumento no dia anterior, entrou também, na	Área curricular: Formação Pessoal e Social; Música.

sala, aproximou-se, também, e perguntou “Eu também posso?”. “Eu acho que sim. Vão lá perguntar se eles querem ajuda!”, voltei a responder. De repente, o I, a JC, o M e a G), entraram também na sala. A C agarrou num instrumento – o repinique – e começou a tocar, saltando e dançando pela sala dos materiais, enquanto sorria e gritava. As restantes crianças começaram, também, a pegar nos instrumentos musicais já construídos no dia anterior e começaram a saltar e a dançar pela sala dos materiais, pela nossa sala e pela sala do lado, enquanto sorriam e gritavam de felicidade.	
Análise/interpretação: Nesta situação, penso que há duas principais questões a abordar. A primeira passa pelo facto de ter sido possível observar nas crianças uma enorme felicidade ao estarem a explorar e a brincar com os instrumentos musicais construídos. Por esse motivo, é fundamental continuar a estimular este tipo de exploração e brincadeira, dado que foi claramente visível a felicidade que as crianças estavam a sentir enquanto brincavam com os instrumentos que elas próprias tinham construído, saltando, dançando, sorrindo e gritando pelas várias salas, enquanto brincavam. Para além disso, é importante referir que, durante este momento, não houve quaisquer conflitos por, por exemplo, a C estar a brincar com o instrumento que o R e o J, também presentes, tinham construído. Para além disso, é importante destacar, ainda, que considero ter tomado uma postura correta porque, ainda que no início da brincadeira das crianças, possa ter sentido que não estava a conseguir controlar o grupo porque era suposto estar a realizar a atividade com, apenas, 4 crianças, e não com as 10 presentes, apercebi-me, mais uma vez, da importância que a brincadeira e a exploração têm para as crianças e, por esse motivo, quis deixá-las brincar à vontade, dada a felicidade que estas estavam a sentir, deixando a realização da atividade para outro dia.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 3 de novembro
Nome das crianças: R	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 19	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Na casa de banho, depois de o R ter lavado as mãos, veio dar-me um abraço. Passados alguns segundos, disse-lhe “Já podes ir para a sala, R”. Ele respondeu-me, a sorrir, e ainda enquanto me abraçava: “Só vou quando tu fores. Já não te consigo largar!”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Fiquei muito contente nesta situação porque, mais uma vez, é demonstrativa da relação que tenho vindo a criar com as crianças, especificamente com o R. Para além disso, esta demonstra que esta criança já me vê, efetivamente, como uma adulta que também faz parte da vida dela e com quem gosta de estar. Por esse motivo, e tal como já tenho vindo a afirmar diversas vezes, é fundamental continuar a relacionar-me com as crianças de forma positiva e afetuosa, para que a relação adulto/criança se continue a solidificar.	

4.7. Semana de 6 a 10 de novembro

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 17		Data: 6 de novembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Depois de a educadora ler o livro “1, 2, 3”, que abordava os números de 1 a 13 através de algumas rimas, esta mostrou às crianças vários cartões com números – numerais escritos – pedindo que estas fossem dizendo os números representados	Área curricular: Matemática	

(Ao ser mostrado o número 6, o RC refere: “É o 6, assim”, enquanto mostrava 6 dedos). A educadora, durante esta conversa, perguntou, também, às crianças como é que se “desenhavam” determinados números (ex: 20, 13, 17...). A MN e a S respondiam: “com um 2 e com um 0; com um 1 e um 3”	
Análise/interpretação: Através desta situação foi possível observar que as crianças, na sua maioria, já são capazes de, ao visualizar determinados numerais escritos – 1, 3, 7, 10... - referir, oralmente, quais são esses mesmos números, representando-os, ainda, com os dedos das mãos enquanto expressam oralmente o número visualizado. Para além disso, e já sem olhar para quaisquer números, verificou-se, ainda, que algumas crianças já têm a capacidade para, ao ouvirem um determinado número, referirem os números pelos quais este é constituído (ex: o número 17 é representado por um 1 e um 7). Assim, é fundamental continuar a jogar e a brincar com as crianças, abordando os diversos números, para que estas continuem a familiarizar-se com os mesmos e tenham cada vez mais facilidade em distingui-los.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Data: 6 de novembro Nome das crianças: ----- Nº de adultos presentes: 2 Nº de crianças presentes: ----- Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Durante o dia de hoje, e tendo sido enviada, na semana passada, uma carta aos pais das crianças, pedindo a sua colaboração no âmbito do projeto “Já viram que a S não fala português?”, para que estes construíssem, em casa, com os seus filhos, uma máscara alusiva ao Carnaval do Brasil, recebi uma resposta da mãe da S. Nesta resposta, a	Área curricular: Formação Pessoal e Social

mãe da S referiu que iria aceitar, com todo o gosto, participar no projeto, tendo enfatizado que este era uma excelente ideia, alertando-me, no entanto, para o facto de a S falar português, embora com sotaque – português do Brasil.	
Análise/interpretação: Tendo recebido esta carta, e com o objetivo de clarificar a mãe da criança, bem como evitar qualquer tipo de conflito ou tensão entre mim e os familiares da S, irei enviar uma nova carta à mesma, referindo que tenho conhecimento, efetivamente, de que no Brasil de fala português, embora com algum sotaque; isto é, que se fala português do Brasil. Para além disso, irei ressaltar, novamente, que esta foi uma questão colocada pelas crianças e que um dos objetivos do projeto será, então, que estas compreendam que a S não fala brasileiro, mas sim português “do Brasil”. Por fim, irei agradecer o alerta da mãe desta criança, agradecendo, mais uma vez, a sua colaboração. Desta forma, penso, então, que irei conseguir clarificar melhor a mãe da criança, evitando, também, que esta mostre algum tipo de aborrecimento ao contactar comigo, considerando que eu serei uma das adultas que fará parte da sala F até janeiro.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Data: 7 de novembro Nome das crianças: R e F Nº de adultos presentes: 3 Nº de crianças presentes: 19 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Estava a fazer um desenho com a MN, quando o R se aproximou e disse “Flávia, podias-me ajudar?”. “O que se passa, R?”, perguntei. “Anda cá comigo”, disse ele, enquanto me puxava pela mão. Ao termos chegado ao pé do F, o R disse “Eu estava a jogar com o beyblade e o F me tirou”. “Foi, F?”, perguntei. O F, respondeu-me “É do J.. e ele disse que eu podia”, enquanto olhava para o	Área curricular: Formação Pessoal e Social

J. “Então e agora?”, perguntei às crianças. O F sentou-se no tapete e continuou a brincar com o beyblade. “E agora? O que é que fazemos?”. O R ficou parado a olhar para mim e, passados alguns segundos, disse “Eu vou buscar o meu bebyblade à mala” e começou a correr para fora da sala.	
Análise/interpretação: Fiquei bastante contente nesta situação por dois principais motivos: (i) o R já é capaz de reconhecer, realmente, que me pode pedir auxílio em situações de conflito e nas quais sente uma maior frustração; (ii) houve uma criança da sala – o R – que, pela primeira vez, mostrou a capacidade para pensar, autonomamente, numa estratégia para resolver um conflito, sem qualquer auxílio, embora tenha sido estimulado (“E agora, R? O que é que fazemos?”), colocando-a em prática. Assim, é fundamental continuar a participar ativamente nos conflitos das crianças, auxiliando-as, de forma a que não só as crianças envolvidas no conflito, como também todas aquelas que estão à sua volta, possam tomar perceção de algumas estratégias que podem ser utilizadas em situações de conflito. Penso, assim, que esta atitude tomada pelo R derivou, então, em parte, da observação que este tem vindo a fazer das situações de conflito ocorridas com outras crianças da sala, bem como das estratégias que, com o meu auxílio, têm vindo a ser adotadas perante estes mesmos conflitos. Desta forma, e para que estes comportamentos continuem a ser recorrentes, é fundamental continuar a participar ativamente nos conflitos das crianças, auxiliando-as a resolver os mesmos, partindo de diversas estratégias, para que as crianças, então, possam começar a, de forma autónoma, utilizar essas mesmas estratégias já “apreendidas” anteriormente e possam, ainda, começar a ser mais reflexivas, pensando nas suas próprias estratégias de resolução de conflitos.	

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 7 de novembro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 19

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Depois de ter lido a história “Adivinha quanto gosto de ti”, conversei com as crianças sobre a mesma, fazendo-lhes várias perguntas, tais como “Gostaram desta história?”, “Esta história falava sobre o quê?”, “E de quem é que vocês gostam “assim”?” (enquanto esticava os braços para cima e para os lados), “E vocês acham que gostam menos dos vossos pais por serem mais pequeninos?”. Durante esta conversa, as crianças foram respondendo: “fala sobre gostar” (RO), “fala das lebres castanhas” (JC), “e de gostar assim” (M, enquanto esticava os braços para cima). As crianças, ao ouvirem a pergunta “E de quem é que vocês gostam?”, deram respostas como “do pai e da mãe” (RO), “dos avós” (S), “dos amigos” (ML), “de vocês, Flávia” (R), “de toda a gente da escola” (MN). Ao perguntar “E vocês acham que gostam menos dos vossos pais por serem mais pequeninos?”, obtive respostas como “sim” e “não”. Depois de perguntar “porquê?”, pude verificar que as crianças tiveram alguma dificuldade em responder. Durante esta conversa, a S disse “nós gostamos um dos outros, mas às vezes nos zangamos”. “Pois é, e há muitos meninos aqui na sala que quando se zangam dizem que já não são amigos uns dos outros”, respondi. “E depois ficamos tristes”, disse a ML. “Pois é. Eu às vezes também me	Área curricular: Linguagem Oral e Escrita; Formação Pessoal e Social.
--	---

zango com a minha irmã, mas não é por isso que deixo de gostar dela”, disse eu. “Eu também me zango, Flávia, mas somos sempre amigo”, disse o R. “Então secalhar quando nos zangarmos uns com os outros vamos tentar não dizer que já não somos amigos, pode ser? Às vezes zangamo-nos um bocadinho e ficamos tristes, mas continuamos a gostar uns dos outros”, disse eu. “Sim Flávia, e não podemos nos bater”, disse a S. “Pois é. Não se resolve assim os problemas”, acrescentei.	
Análise/interpretação: Importa destacar, antes de mais, que esta foi o primeiro momento que tive, “completamente sozinha” – a educadora e a assistente operacional estavam nas mesas a adiantar algum trabalho – com as crianças no tapete, tendo sido a história contada por mim e tendo sido eu a orientar a conversa que se seguiu, tal como se pode verificar na nota de campo acima. Face a isto, considero importante evidenciar que a leitura da história correu bastante bem e que as crianças foram participativas durante a mesma, tendo estado atentas à história contada. Para além disso, e embora em alguns momentos tenha de ter chamado algumas crianças à atenção, porque estas, a determinada altura, começaram a dispersar, penso que a conversa que se seguiu à história foi bastante dinâmica, tendo as crianças participado de forma ativa. Para além disso, penso que as perguntas que fui fazendo foram adequadas, porque permitiu que as crianças refletissem sobre a história e a fossem recordando. Ainda assim, penso que a pergunta que fiz relativamente à influência do nosso “tamanho” no quão gostamos dos outros, foi um pouco difícil, tendo-se isso repercutido nas respostas das crianças: sim e não, somente. No entanto, é fundamental formular perguntas às crianças cada vez mais complexas de forma a que estas desenvolvessem a sua linguagem e o seu raciocínio. Importa evidenciar, por fim, que, a partir de um comentário realizado pela S, foi possível abordar os conflitos em sala – esta conversa tornou-se, assim, ainda mais rica, porque para além de ir ao encontro da minha investigação, contribuiu para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.	

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 8 de novembro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 19	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Depois de a educadora ter contado, através de várias imagens previamente recortadas, a história da “Maria Castanha”, esta pediu às crianças que a recontassem, enquanto ela ia mostrando as diversas imagens da história, novamente. ‘ Depois de contada a história, a educadora pediu às crianças que se sentassem nas mesas, distribuiu uma folha dividida em 8 por cada uma delas e, por fim, pediu que estas, em cada quadrado da folha, desenhasssem uma parte da história, recorrendo aos 8 cartões utilizados durante o conto da história – agora colados na parede.	Área curricular: Linguagem Oral e Escrita; Artes Visuais.
Análise/interpretação: Penso que a realização destas atividades, associadas uma à outra, foram fundamentais porque permitiram que as crianças desenvolvessem, assim, várias capacidades. Assim, é possível verificar que através da leitura e posterior reconto da história, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver as suas capacidades de atenção e memorização, bem como a sua linguagem oral. Para além de terem tido a oportunidade de desenvolver a sua linguagem oral – não só através do reconto da história, bem como através das várias perguntas que foram sendo realizadas pela educadora durante a após a mesma – as crianças viram-se, ainda, desafiadas a expressarem o que tinham ouvido de uma outra forma – através da expressão artística, mais precisamente através do desenho. Não tendo sido desafiadas, somente, a expressarem-se através do desenho, e complexificando o processo, propôs-se, ainda, às crianças que estas não fizessem, propriamente, um desenho livre sobre a história, seguindo, pelo contrário, uma sequência lógica – como se fosse uma banda desenhada; isto porque as crianças	

tinham à sua disposição – coladas num quadro – as várias imagens constituintes da história (8 imagens), bem como uma folha dividida em 8 partes, tendo estas de fazer corresponder cada uma das imagens observadas ao desenho que estas iriam realizar em cada um dos quadrados da sua folha.

Considereei, assim, esta atividade bastante interessante, dados os motivos já evidenciados, e, ainda, pelo facto, de ter, realmente, desafiado as crianças, “obrigando-as” a expressarem-se de uma forma diferente da habitual – através do desenho, mais especificamente da banda desenhada.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 8 de novembro

Nome das crianças: C e S

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 19

Local: Corredor

Descrição da situação: A S, ao ir para o refeitório, começou a puxar a C para lhe dar a mão, enquanto dizia “C, dá-me a mão!”. A C não respondeu e afastou a mão da S. A S olhou para a C e disse “C, já não sou mais tua amiga!”. A C começou a chorar compulsivamente, chamando-me “Flávia, a S não é minha amiga!”.

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Análise/interpretação: Perante esta situação, e tendo em consideração outras situações semelhantes, ocorridas com as mesmas crianças, é fundamental que se fale com as crianças regularmente, e, ainda, particularmente neste tipo de situações para que, então: (i) a C comece a ser progressivamente mais capaz de controlar as suas emoções, não reagindo, por isso, com tanta frustração perante situações que lhe causam desconforto – isto porque, realmente, esta criança chora compulsivamente sempre que ocorre alguma situação que lhe cause frustração; (ii) a S comece a ter uma maior perceção da tristeza que causa no outro quando age desta forma, isto é, quando refere que alguém já não é amiga do mesmo, começando, assim a evitar agir

desta forma.

Assim, e tal como referido, torna-se fundamental um apoio mais individualizado a estas crianças com vista aos objetivos referidos acima: (i) que a C controle melhor as suas emoções; (ii) que a S mostre uma maior empatia pelo outro, ganhando uma melhor perceção da frustração que causa no outro – outro esse que gosta bastante da S – quando refere frases como as apresentadas na nota de campo acima.

Nota de campo nº 3

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 8 de novembro

Nome das crianças: S

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 19

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Enquanto a C estava a fazer um desenho sobre a história da Maria Castanha, ia falando com ela, fazendo-lhe várias perguntas e dando-lhe algumas sugestões: “Que parte da história estás a desenhar?”, “Podias fazer um cartucho aqui.”, “De que cor vais pintar o vestido?”, “Tira a caneta da boca”... Enquanto eu falava com a C, a S ia repetindo muitas das frases que eu ia proferindo.

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Análise/interpretação: A presente situação, enfatizando as convicções que já tinha anteriormente, veio comprovar a importância de adequarmos o nosso vocabulário e utilizarmos uma linguagem adequada perto das crianças, dado que, sendo nós – eu enquanto estagiária, neste caso particular – algumas das pessoas que mais tempo passam perto das crianças, estas começam a ver-nos como modelos e como exemplos a seguir, imitando, por isso, alguns dos nossos comportamentos e algumas das palavras/frases que pronunciamos. Assim, e ainda que não tenha adotado linguagem desapropriada no contexto no qual estava, esta situação fez-me, de facto, refletir relativamente à importância que tem esta adequação e cuidado junto das crianças, dado que estas apreendem e repetem muito facilmente tudo aquilo que ouvem à sua

volta, principalmente se derivar de pessoas com as quais estas passam a maior parte do seu tempo.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 9 de novembro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 19

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante uma conversa no tapete, a educadora perguntou às crianças quais eram os direitos das mesmas. Surgiram, assim, várias respostas: “Temos direito a comer” (MN), “Temos direito a brincar” (ML), “E tomar banho” (S), “Ter uma casa” (RR), “Ter família” (ML), “Beijinhos” (M).

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Análise/interpretação: Antes de mais, importa referir que achei fundamental que a educadora tivesse abordado a questão dos direitos das crianças durante esta mesma conversa no tapete. Assim, e ainda que de forma um pouco geral, as crianças tomaram a perceção de que têm os seus próprios direitos. Através desta conversa foi possível compreender, assim, que estas conhecem alguns dos seus direitos – à alimentação, a brincar, à higiene, a ter uma casa, a ter uma família e a serem bem tratadas.

Face a isto, e dada a importância dos direitos das crianças, torna-se fundamental continuar a abordar esta questão junto das crianças – na medida em que esta questão nem sempre é abordada tanto quanto é desejado – para que estas continuem a desenvolver a perceção de que têm os seus próprios direitos e da importância dos mesmos.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 9 de novembro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 18

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a tarde, enquanto as crianças estavam sentadas no tapete, expliquei às crianças que todos os países têm uma bandeira. Depois, perguntei às mesmas: “Alguém sabe quais são as cores da nossa bandeira?”. Houve várias crianças que se levantaram e começaram a gritar, todas ao mesmo tempo: “Eu sei, eu sei”, “Flávia, posso dizer?”, “Verde”, “Amarelo”, “Vermelho”. “Assim não consigo perceber o que estão a dizer. Tem de ser um de cada vez”, disse eu. “Diz lá, JC”, continuei. “É verde e vermelha”, disse ela. “Também tem um pouco de amarelo”, disse a S. “Boa, é isso mesmo. E agora, como estamos a fazer um projeto sobre...”, continuei. “BRASIL”, gritaram várias crianças. “Sim, sobre o Brasil. Muito bem. Eu trouxe aqui umas imagens da bandeira do Brasil. Querem ver?”, perguntei. “Sim, Flávia!”, disseram as crianças. Quando mostrei a bandeira, ouvi várias crianças a dizerem “ahh”, espantadas. A S pôs o dedo do ar e disse “Tem azul, verde e amarelo”. “Então, e esta bandeira, que cores tem?”, perguntei. “Muito bem, S. Diz lá outra vez”. “Azul, verde, amarelo e um pouco de branco”, disse a S. O JC disse “Flávia, podíamos fazer uma bandeira para a sala!”. “Que boa ideia, R! O que é que acham da ideia do R?”, perguntei. As crianças gritaram “Sim!”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
---	---

Análise/interpretação: Antes de mais, importa referir que houve alguns momentos, durante esta conversa, nos quais tive dificuldade em gerir o grupo, no sentido em que algumas das crianças, a determinado momento, começaram a dispersar, brincando e conversando umas com as outras. Para além disso, durante esta conversa, sempre que era feita alguma pergunta às crianças, estas começavam a gritar as respostas – ainda que esta participação seja positiva, porque demonstrou um interesse das crianças – foi, mesmo, a determinado momento, complicado para mim fazer a gestão do grupo nestes momentos específicos. Ainda assim, e ainda que, por vezes, tivesse de ter levantado um pouco mais a voz, bem como com o auxílio da educadora, tornou-se mais simples fazer esta gestão.

Durante a presente conversa foi possível verificar, em primeiro lugar, que a maior parte das crianças conhece a bandeira do nosso país, identificando, por isso, sem a ver no momento, quais as cores que a constituem. Para além disso, durante esta conversa, foi possível verificar que a S, mesmo antes de ser mostrada a bandeira, conseguiu referir quais as cores que constituem a bandeira do Brasil. Assim, fiquei bastante satisfeita por ter compreendido que esta criança, para além de saber as cores do país no qual nasceu: o Brasil, também já é capaz de identificar, facilmente, as cores que constituem o país no qual esta vive, atualmente.

Por fim, fiquei bastante satisfeita com o grupo porque a sugestão dada por uma das crianças do mesmo e a consequente reação do grupo, no geral, demonstrou um verdadeiro interesse do grupo pelas imagens mostrada, bem como o seu absoluto envolvimento no projeto que está a ser realizado.

Nota de campo nº 3

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 9 de novembro

Nome das crianças: R

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 4

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Enquanto o M, o R, o RR e o RS estavam a pintar a bandeira do Brasil, o R disse: “Flávia, posso dizer-te uma coisa?”. Respondi: “Claro que sim, diz lá”. “Quando acabarmos, tipo, podíamos mostrar a

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

bandeira às outras salas”, respondeu. “Que boa ideia, R! Temos de fazer isso quando acabarmos, então!”.	
Análise/interpretação: Através da proposta realizada pelo R notou-se, mais uma vez, que esta criança está, definitivamente, envolvida no projeto que está a ser realizado, demonstrando, por isso, vontade, em mostrar um dos trabalhos realizados a outra sala. Assim, dado que esta foi uma proposta realizada por uma criança que está a participar no projeto, tomarei isso em conta na fase da divulgação, inerente à Metodologia de Trabalho de Projeto.	

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 10 de novembro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 13	Local: Sala dos Materiais.
Descrição da situação: Durante a tarde, chamei a JC, a MN e a ML para virem fazer os paus que iriam segurar a bandeira do Brasil. Quando chegaram à sala dos materiais, perguntei-lhes: “Como é que vamos fazer isto?”. “Hmm.. podemos fazer com uma coisa dura”, disse a MN. “Com o quê?”, perguntei. “Com paus grandes”, disse a ML. “Boa ideia. Não sei se temos, mas vamos procurar!”, respondi. Fui procurar, então, ao pé dos materiais, se existia algo com que se pudesse fazer os paus para segurar a bandeira. “Acho que não temos aqui nada assim, meninas”, disse eu. “Então fazemos com cartolina”, disse a JC. “Boa JC! Então e de que cor é que querem a cartolina?”, perguntei. “Rosa”, disse	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

a MN. “Roxo”, disse a ML. “Azul”, disse a JC. “Querem todas cores diferentes. E agora?”, perguntei. “Vamos votar”, disse a MN. “Que boa ideia. Então vá, votem lá!”. “Eu quero roxo”, disse a ML. “Eu quero azul”, disse a JN. “Então eu quero roxo”, disse a MN. “Ganhou o roxo”, disse a MN, enquanto tirava uma cartolina roxa de dentro de um saco. “Pode ser assim, JC?”, perguntei. “Sim”, disse a JC, enquanto sorria.	
Análise/interpretação: Nesta situação fiquei bastante satisfeita por ter sido visível que a MN, particularmente, já consegue arranjar, autonomamente, estratégias, colocando-as em prática, quando se depara com algum “conflito”, de certo modo. Assim, ao ter verificado que as 2 colegas que estavam com ela estavam a demonstrar vontades distintas, esta sugeriu, tal como é possível observar na nota de campo, que fosse realizada uma votação para a escolha da cartolina. Durante essa votação, e de forma a ultrapassar a questão inicial “De que cor é que querem a cartolina?”, que causou discórdia, esta mudou, então, o seu voto: enquanto que no início esta queria a cartolina rosa, durante a votação esta mudou a sua opinião, escolhendo a cartolina roxa e afirmando, então, que a cor roxa “tinha ganho”. Assim, é fundamental continuar, neste tipo de situações, a auxiliar as crianças a arranjam estratégias para a resolução dos problemas com os quais se deparam para que estas comecem a ser progressivamente mais capazes para, autonomamente, colocar essas mesmas estratégias em prática.	

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 10 de novembro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 13

Local: Sala dos Materiais.

Descrição da situação: Depois de a educadora ler uma história, no âmbito do RESCUR, esta agrupou as crianças em grupos de 4 e 5 elementos, distribuiu uma personagem da história por cada grupo e pediu, por fim, que o grupo, em conjunto, escolhesse uma emoção para a sua personagem – alegria, tristeza, raiva... - e, posteriormente, desenhasse numa folha essa mesma personagem, ainda em grupo, consoante a emoção escolhida.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Este tipo de atividades são fundamentais por diversos motivos: (i) permitem que crianças que não estão habituadas a trabalhar e a brincar umas com as outras, tenham a oportunidade de o fazer, desenvolvendo, assim, melhores relações sociais entre pares; (ii) permite melhorar, tal como referido acima, as relações entre pares; (ii) promove a cooperação entre crianças; (iv) permite o desenvolvimento da linguagem oral, através da partilha de ideias e da chegada a um consenso, por parte de todo o grupo; (v) permite que as crianças desenvolvam o respeito pelo outro; (vi) permite que as crianças aprendam a dividir tarefas entre si – neste caso, por exemplo, decidindo quem vai desenhar a cabeça, quem vai pintar o corpo; (vii) permite que as crianças desenvolvam um sentido de interajuda – com a organização dos grupos pensada pela educadora, previamente, este tipo de atividades permitem juntar crianças que têm mais facilidade em determinadas tarefas com crianças que têm uma maior dificuldade nessas mesmas tarefas, permitindo, assim, o desenvolvimento, principalmente por parte das primeiras crianças referidas, do sentido de interajuda. Compreende-se, assim, dados os benefícios referidos anteriormente, que é fundamental a realização deste tipo de atividades.	

Nota de campo nº 3

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 10 de novembro

Nome das crianças: G

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 13

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: O G chegou à sala e dirigiu-se a uma das mesas, começando a procurar a Maria Castanha que tinha construído no dia anterior. Depois de a ter encontrado, pegou nela e disse: “Flávia, podíamos fazer um teatro. Púnhamos a Maria Castanha por baixo da mesa e fazíamos assim”, enquanto colocava a Maria Castanha por baixo da mesa, simulando que a mesma era um fantocheiro. “E fazíamos o teatro da Maria Castanha?”, perguntei. “Sim!”, respondeu. “Que boa ideia, G. Vou dizer à D”, respondi. Durante a tarde, a D foi buscar um fantocheiro e deu oportunidade às crianças para estas, em grupos de 3, irem fazer o seu próprio teatro, recorrendo às Marias Castanhas que tinham construído no dia anterior.	Área curricular: Teatro.
Análise/interpretação: Perante esta situação, importa destacar que considero que a educadora teve uma excelente iniciativa, no sentido em que partiu de uma sugestão e interesse demonstrado por uma criança para realizar uma atividade; isto é, a educadora, ouvindo a sugestão do G, optou por, durante a tarde, deixar que as crianças explorassem as Marias Castanhas construídas, com recurso ao fantocheiro que a mesma tinha levado para a sala. Tendo sido visível o entusiasmo das crianças quando estavam a realizar os seus teatros, pensei que seria uma boa iniciativa construir com as crianças, na sala, um fantocheiro, bem como alguns fantoches para que estas possam brincar com os mesmos, num local específico, sempre que assim o desejarem.	

4.8. Semana de 13 a 17 de novembro

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota		Data: 13 de novembro	
Nome das crianças: D, A e G		Nº de adultos presentes: 3	
Nº de crianças presentes: 20		Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Durante a manhã, as crianças estavam sentadas à volta da mesa a fazer uma atividade de recorte e colagem. O A e o D, que estavam sentados ao lado um do outro, pegaram, ao mesmo tempo, na cola. O A começou a gritar “Eu tinha primeiro, D!”. “Não, não! Eu é que tinha”, respondeu o D. O A deu um pontapé ao D, por baixo da mesa. Aproximei-me das crianças e tirei-lhes o tudo da cola, enquanto perguntei “O que é que se está a passar aqui, meninos?”. Enquanto estava a questionar as crianças, o D arranhou o A. A G levantou-se, pegou na cola que estava a usar, aproximou-se do D e disse “Toma D. Podes ficar com esta”. O D pegou na cola e disse “Obrigado”. “Muito bem G! Veem? É muito melhor assim, quando partilhamos uns com os outros. Não é preciso andarem a bater-se um ao outro”, disse eu. “Pois é, meninos”, continuou a G. As crianças continuaram a realizar a atividade: o D com a cola que a G lhe tinha dado e o A com a cola que estes estavam a disputar, anteriormente, que eu acabei por voltar a colocar na mesa.		Área curricular: Formação Pessoal e Social.	
Análise/interpretação: Através desta situação, é possível verificar que as crianças, particularmente o D e o A, ainda têm alguma dificuldade em partilhar objetos, não sendo capazes de esperar pela sua vez, isto é, de assumir que uma criança pode utilizar um objeto e			

que, ao acabar, a outra criança poderá, também utilizá-lo. Por esse motivo, estas crianças ainda reagem, em diversos momentos, e lutando por aquilo que querem, através da agressão física, tal como é possível verificar na nota de campo. Assim, torna-se fundamental continuar a dar a oportunidade às crianças de lidarem com diferentes estratégias de resolução de conflitos para que estas comecem a ser progressivamente mais capazes para as utilizar, de forma autónoma.

Ainda no que respeita a esta nota de campo, importa destacar que fiquei bastante satisfeita com o comportamento adotado pela G, isto porque, e embora a situação de conflito não estivesse relacionada diretamente com ela, esta teve a capacidade para ajudar os colegas a resolverem o conflito, colocando em prática uma estratégia pensada autonomamente pela mesma e mostrando, então, empatia para com eles. Assim, torna-se fundamental trabalhar a resolução de conflitos não só com o D e com o A, como também com o resto do grupo, para que este tipo de comportamentos se repita de forma mais frequente – isto é, para que as crianças comecem a ter a capacidade para ajudar o outro na resolução de conflitos, mesmo que não estejam envolvidas diretamente nos mesmos. É importante, ainda, e face a estes comportamentos positivos, congratular as crianças para que estas tenham tendência para repetir esses mesmos comportamentos.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 13 de novembro

Nome das crianças: C

Nº de adultos presentes: 4

Nº de crianças presentes: 20

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: A C faz anos hoje. A mãe da C veio à sala, durante a manhã, cantar-lhe os parabéns, juntamente com as crianças do grupo, e passar algum tempo com a sua filha.

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Análise/interpretação: Considero que é fundamental promover este tipo de momentos, nos quais os pais, caso tenham possibilidades, sejam convidados a ir à escola para passar algum tempo com os seus filhos, especialmente em momentos especiais para as crianças – nos aniversários das mesmas, por exemplo. Desta forma, as crianças sentirão que existe uma relação positiva entre a escola e a família e têm, ainda, a oportunidade de vivenciar um momento

bastante positivo juntamente com alguns dos intervenientes que mais fazem parte da vida das mesmas – a família, a educadora, a assistente operacional e os seus amigos.

Nota de campo nº 3

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 13 de novembro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 20

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Antes de começar a ler a história “A que sabe a lua?”, a educadora questionou as crianças “A que é que acham que sabe a lua?”. As crianças, assim, deram respostas como “a amoras” (S), “a laranja” (MN), “a banana” (ML), “a papel” (JC), “a pedras” (RC), “a chocolate” (J), “a maçã” (I), “a biscoitos” (RR)...

Área curricular: Linguagem Oral e Escrita.

Análise/interpretação: Esta nota de campo retrata, mais uma vez, da importância de contar histórias, bem como das perguntas que são realizadas pelo educador antes de a mesma ser contada. Assim, considero que a pergunta realizada pela educadora foi bastante pertinente tendo permitido, de facto, que as crianças estimulassem a sua imaginação, no sentido em que tinham de imaginar qual o sabor da lua, na sua perspetiva. Por esse motivo, é fundamental que, perante qualquer história, se façam diversas perguntas às crianças – antes, durante e após a mesma – na medida em que as mesmas permitem desenvolver várias capacidades nas crianças, tais como: a sua imaginação, memória, compreensão oral, linguagem oral, atenção, entre outras.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 14 de novembro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 20

Local: Biblioteca

Descrição da situação: Durante a manhã, depois de termos cantado a canção do “bom dia”, a educadora lembrou as crianças de que hoje era o dia de ir à biblioteca. Assim, distribuiu um saco por cada criança – já decorado em casa pelas famílias e as crianças – e seguimos juntos para a biblioteca. Já na biblioteca, as crianças sentaram-se nos sofás lá existentes. Depois, a educadora ia chamando uma criança de cada vez, pedindo que estas devolvessem o livro que tinham levado na semana anterior e que escolhessem um novo livro para levar para casa durante a nova semana.	Área curricular: Linguagem Oral e Escrita.
Análise/interpretação: Penso que esta iniciativa é bastante positiva porque permite uma participação ativa e liberdade de escolha por parte das crianças na escolha do livro que esta leva para casa, não sendo este imposto pelo educador. Para além disso, a criança irá demonstrar um maior interesse pelo livro que leva para casa, no sentido em que este foi escolhido pela própria criança. Já em casa, e agora de acordo com a minha perspetiva, o facto de este ser lido pela ou para a criança irá permitir que esta desenvolva uma melhor relação com os adultos que a acompanha nesta leitura e que ganhe, ainda, um maior gosto e prazer pela leitura e pelo contacto com este tipo de objetos.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Data: 14 de novembro Nome das crianças: Grupo no geral Nº de adultos presentes: 3 Nº de crianças presentes: 20 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Durante a manhã, a educadora perguntou às crianças o número da porta das suas casas. Posteriormente, e dado	Área curricular: Matemática

que se tem vindo a abordar bastante os números, na sala de atividades, a educadora propôs às crianças que construíssem, em plasticina, o(s) número(s) da porta das mesmas. Depois de as crianças se sentarem nas mesas, foi distribuído, então, um bocado de plasticina por cada criança, sendo pedido que essas fizessem a tal construção solicitada. Ainda que algumas crianças (S, RO, RS) me tenham pedido ajuda a mim e à educadora, todas elas conseguiram fazer as construções com alguma facilidade.	
Análise/interpretação: Penso que a proposta deste tipo de atividades são fundamentais porque permitem que as crianças se vão familiarizando, cada vez mais, com os diferentes números com os quais se deparam, muitas vezes, no seu quotidiano. Para além disso, e ainda que as crianças brinquem bastante, no seu dia-a-dia, na área da plasticina, estas acabaram por ser desafiadas pela educadora, no sentido em que lhes foi proposto que construíssem algo bastante específico: números – algo que estas não estão habituadas a representar através da plasticina, dado que sempre que brincam nessa área, as crianças acabam por fazer outras representações, principalmente de comidas (bolo, pizza...). Por fim, esta atividade foi bastante positiva porque permitiu o desenvolvimento da motricidade fina das crianças.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Data: 14 de novembro Nome das crianças: MN Nº de adultos presentes: 3 Nº de crianças presentes: 20 Local: Refeitório	
Descrição da situação: Durante o almoço, a MN chamou-me e disse “Flávia, não gosto de pepino!”. “Não gostas? Hm... e agora?”, perguntei. “Podemos fazer como tu fazes	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

sempre, Flávia”, respondeu ela. “Como amor?”, perguntei. “Podemos experimentar. Podes pôr no garfo?”, perguntou a MN. “Sim amor”, respondi. Puxei o prato para ao pé de mim, cortei o pepino aos bocadinhos e pus no garfo um bocado de pepino, de arroz e de peixe. A MN pôs na boca e depois disse “É bom. Podes fazer outra vez?”.	
Análise/interpretação: Embora, particularmente neste grupo, seja difícil fazer com que as crianças experimentem os legumes que costumam estar presentes no prato, desde o primeiro dia que, ao sugerir à MN que experimente os legumes existentes no seu prato, esta se mostra disposta a fazê-lo. Assim, e sempre que esta criança me diz que não gosta de um determinado legume, proponho que o misturemos com o resto da comida e que o experimentemos, sendo que a criança aceita, sempre, essa proposta. Por esse motivo, são vários os dias em que me junto à criança, à hora do almoço, partindo os legumes em bocados mais pequenos; esta, por sua vez, ao experimentar esses alimentos, acaba por referir que estes sabem bem e que gosta dos mesmos, tal como é possível verificar na nota de campo acima. Assim, acho importante continuar a incentivar não só esta criança, como também todas as outras, a experimentarem os diversos alimentos que estão presentes no seu prato, para que as crianças possam, realmente, perceber se gostam ou não desses mesmos alimentos.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Data: 15 de novembro Nome das crianças: MN Nº de adultos presentes: 3 Nº de crianças presentes: 15 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Logo após chegado à sala, a MN veio a correr ter comigo, deu-me um beijinho e disse-me “Flávia, tenho uma coisa para te dar!”. “Então? O que é?”, perguntei. “Vou buscar”, respondeu ela,	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

enquanto corria para fora da sala. Passados alguns segundos, a MN apareceu ao pé de mim com uma caixa de smarties e disse: “Toma Flávia. É para construirmos mais instrumentos do Brasil”.	
Análise/interpretação: Fiquei bastante contente nesta situação porque para além de ter sido possível verificar que a criança já reconhece alguns dos materiais que podem ser reutilizados para construir determinados objetos, esta atitude demonstrou, mais uma vez, a envolvimento desta criança no projeto, tendo-se esta lembrado de trazer esse material para a escola para que pudesse ser realizada uma atividade do projeto com o mesmo – particularmente, um instrumento musical do Brasil.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 15 de novembro
Nome das crianças: RC	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 15	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Durante uma conversa no tapete, a educadora perguntou às crianças qual era o seu maior sonho. O RC levantou o braço e disse “É ter a família junta para sempre!”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Através desta situação, e conhecendo, já, previamente, parte da história de vida da criança, foi possível verificar que o RC dá, de facto, uma grande importância aos adultos que vivem com ele – isto é, à sua família – querendo, por isso, que esta permaneça junto dele “para sempre”, como o próprio disse. Neste contexto, considero importante destacar que é fundamental questionar as crianças, sendo que é através das respostas que estas muitas vezes nos dão, que ficamos a compreender melhor o seu mundo – isto é, aquilo que estas pensam e sentem, bem como as suas necessidades. Assim, e enfatizando o que foi referido anteriormente, é crucial conversar com as crianças para que se possa ter um maior conhecimento do seu contexto familiar, emoções, gostos, dificuldades e interesses.	

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 16 de novembro
Nome das crianças: I	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 16	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: A educadora pediu às crianças que fizessem um desenho sobre a história “O botão invisível”. O I desenhou, assim, pela primeira vez, na sala, a figura humana. “Foste tu que desenhaste sozinho, I?”, perguntei. Ele olhou para mim e acenou com a cabeça que sim. “Que lindo, I! Desenhaste sozinho! Muito bem!”, disse eu.	Área curricular: Formação Pessoal e Social; Artes.
Análise/interpretação: Fiquei bastante contente nesta situação porque foi a primeira vez que o I, perante uma proposta de desenho, por parte da educadora, não desenhou garatujas, desenhando, ao invés disso, uma figura humana. Esta foi, de facto, uma grande conquista no que concerne ao seu desenvolvimento, tendo-me deixado, por isso, e tal como já referido anteriormente, bastante orgulhosa e satisfeita. Face a isto, achei que seria importante congratular a criança para que esta compreendesse que tinha feito algo bastante positivo e, então, voltasse a repeti-lo.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: RC Nº de crianças presentes: 16		Data: 16 de novembro Nº de adultos presentes: 3 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Depois do almoço, a educadora pediu a algumas crianças que se sentassem na mesa a desenhar botões para que pudéssemos fazer um cartaz para colar na sala. O RC sentou-se na mesa e perguntou-me “Podemos começar, Flávia?”. Respondi-lhe	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

que sim. Ele começou a riscar a folha que eu lhe tinha dado. Virei a folha ao contrário e disse-lhe “É para desenhar os botões da história, assim, olha”, enquanto desenhava um botão na sua folha. Ele pegou na caneta e voltou a riscar a folha. Depois, pegou no copo das canetas, despejou-as a todas pela mesa e começou a mandar as canetas ao ar. Aproximei-me dele e perguntei “Porque é que estás a fazer isso?”. Ele olhou para mim e riu-se. “Vá amor, desenha lá os botões para ires brincar”, disse eu. Ele voltou a riscar a folha, a mandar as folhas pelo ar e a atirar-se para o chão. “Flávia, o RC está a atirar as canetas e a empurrar-me”, disse a G. Aproximei-me dele, tirei-lhe a folha e as canetas da frente e perguntei “Não vais desenhar o que a D pediu?”. Ele voltou a rir-se. Afastei a folha e as canetas dele e disse “Pronto, então não desenhes”. Ele começou a chorar, enquanto dizia “Eu quero as canetas”. Voltei a aproximar-me dele e disse-lhe “RC, agora não te vou dar as canetas. As canetas estão aqui para fazermos o trabalho que a D pediu. Tu não paras de riscar a folha, de empurrar a G, de atirar as folhas pelo ar e de te mandar para o chão... Agora não tas vou dar!”. Ele continuou a chorar. Passados alguns minutos limpou as lágrimas e perguntou-me “Já posso, Flávia?”. Olhei para ele e perguntei “Já estás mais calmo?”. Ele puxou uma folha para si, pegou

numa caneta e começou a desenhar um botão, enquanto me dizia que sim. “Desenha lá, então. Se precisares de ajuda, chama a Flávia, sim?”, disse-lhe eu enquanto lhe dava uma festinha na cara.	
Análise/interpretação: Nesta situação foi visível que embora inicialmente a criança se tenha ido sentar numa cadeira, a sorrir, e tenha mostrado entusiasmo no começo da atividade, tendo-me, até, perguntado se já a podia começar, ao longo da mesma este começou a mostrar, na minha perspetiva, algumas atitudes que estavam a destabilizar o resto das crianças que estavam à volta e, de certo modo, a “testar-me” – rindo-se sempre que eu falava com ele – riscando continuamente a folha – mesmo depois de eu a ter auxiliado e esclarecido relativamente à forma como esta poderia desenhar os botões – atirando as canetas pelo ar e mandando-se para o chão. Por esse motivo, e embora tenha tentado falar com a criança em diferentes momentos, com vista a ajudá-la na atividade e a compreender o motivo pelo qual ela estava a adotar este tipo de comportamentos – embora suspeite que estas atitudes poderão estar relacionadas com o facto de o RC não querer fazer a atividade e, ao invés disso, querer ir brincar – achei, a determinado momento, que a atitude a tomar seria a de retirar os materiais que estavam à sua frente. Assim, acabei, mesmo, por fazê-lo, tendo a criança começado a chorar, enquanto pedia pelas canetas. Por esse motivo, e ainda que me tenha custado ter visto o RC a chorar, mantive a minha decisão, tendo-lhe explicado o porquê de o estar a fazer – desta forma, penso que a criança compreendeu que estava a ter uma atitude incorreta perante mim e as outras crianças, tendo, por esse motivo, na minha perceção, retomado a atividade, passados uns minutos, de uma forma calma. Deste modo, considero importante destacar que é fundamental falar com as crianças sobre as suas atitudes, para que estas compreendam que estão a tomar atitudes positivas/negativas e o motivo pelo qual atuamos de determinada forma e, para além disso, ao observarmos que esta age com frustração, torna-se fundamental dar-lhe tempo para se acalmar e refletir. Foi exatamente por esse motivo que atuei da forma mencionada acima – tentei conversar com a criança várias vezes durante a atividade; retirei-lhe os materiais, explicando-lhe o motivo; e deixei a criança acalmar-se e refletir.	

Nota de campo nº 3	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 16 de novembro
Nome das crianças: -----	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 1	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Durante a tarde, a mãe do I foi lá busca-lo. O I começou a correr pela sala e sentou-se na área da garagem. A mãe entrou pela sala e perguntou-me “Desculpem. Posso entrar”. “Claro que sim!”, respondi. Ela dirigiu-se para a garagem e começou a ver os carros com que o filho estava a brincar. “Já viu que o I ontem desenhou, pela primeira vez aqui na sala, a figura humana?”, perguntei, a sorrir. “Já tinha visto! Não trouxe o telemóvel para tirar uma fotografia. Posso ir ver?”, perguntou. “Claro que sim! Está ali”, disse eu, enquanto ia com a mãe da criança até à parede na qual estava exposto o trabalho da criança. A mãe sorriu a olhar para o trabalho. Olhei para a mãe e disse “E hoje estivemos a fazer um trabalho com números e ele já faz a contagem muito bem!”. Depois disso, ficámos cerca de 10 minutos a conversar sobre o I, principalmente no que respeita aos progressos que os pais têm notado em casa, no I, e nós na sala.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Penso que esta conversa com a mãe do I foi fundamental não só para que fosse criada uma melhor relação entre mim e a mesma, crucial para um bom trabalho em equipa, como também porque permitiu que a mãe tomasse conhecimento do que tem vindo a ser feito na sala – e qual a evolução que tem sido observada no I e as suas dificuldades – e eu, particularmente, conseguisse compreender aquilo que o I faz em casa com os seus pais, o	

estímulo que lhe é dado e as suas principais potencialidades e dificuldades. Desta forma, será mais fácil existir um trabalho em equipa e haver uma adequação na prática com vista a responder da melhor forma possível às necessidades da criança, com vista a promover o seu desenvolvimento positivo.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 17 de novembro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 19

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a tarde, a educadora pediu às crianças que se sentassem no tapete, referindo que queria falar com as mesmas: “Preciso de falar convosco. Vamos reunir no tapete!”. Já com as crianças reunidas no tapete, a educadora conversou com as mesmas, tendo-lhes dito “A D, a Flávia e a C chamam-vos sempre à atenção quando vocês estão a gritar muito na sala e conversam sempre convosco, mas vocês não ouvem. Vocês são os meninos mais crescidos do jardim de infância e são os que gritam mais! O que é que a D, a Flávia e a C podem fazer para vocês não gritarem na sala?”. Houve várias crianças que começaram a pôr o dedo no ar, tendo surgido respostas como: “Os meninos não vão ao recreio” (R); “Vão para uma cadeira e ficam lá sem fazer nada” (ML); “Podem ir para outra sala” (J). “O que é que vocês acham?”, perguntou a D. Depois, cada uma na sua vez, as crianças foram dizendo qual

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

era a ideia melhor para resolver o problema da sala. No final da “votação”, a educadora concluiu, então: “Pronto, então agora sempre que um menino gritar, vai-se sentar numa cadeira!”.	
Análise/interpretação: Sendo que as crianças da sala F enquanto brincam e falam umas com as outras gritam bastante, e embora seja natural que estas, com o entusiasmo e a sua envolvimento nas atividades desenvolvidas, falem mais alto, este comportamento acaba por causar algum distúrbio em algumas das crianças que, ao realizarem algumas tarefas, perdem a concentração. Para além disso, estes gritos por parte das crianças, principalmente enquanto brincam, leva a que eu e a D muitas vezes tenhamos dificuldade em comunicar com as crianças que estão perto de nós, principalmente quando estamos a explicar ou a desenvolver uma determinada atividade. Assim, durante o dia de hoje, a D tomou a iniciativa de se reunir com as crianças no tapete, de forma a falar com estas sobre este “problema”, tal como é verificado na nota de campo mencionada. Perante isto, a educadora, tentando compreender a posição das crianças e dando-lhes o direito de se expressarem face a um problema, arranjando uma solução para o mesmo, tentou questioná-las no sentido de estas encontrarem, em conjunto, uma estratégia para que as crianças gritem menos dentro da sala. Face a isto, verificou-se que as crianças, depois de uma discussão em grupo, consideraram que a melhor estratégia seria a de sentar numa cadeira as crianças que estivessem a gritar na sala.	

4.9. Semana de 20 a 24 de Novembro

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 20 de novembro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 19	Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Durante a manhã, a educadora estendeu no chão um bocado de papel de cenário – a simular uma passerelle –	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

e, posteriormente, pediu que as crianças desfilassem para mostrarem os seus pijamas. Num segundo momento, a educadora pediu às meninas que se sentassem em várias cadeiras – colocadas ao longo da passerelle – e que os meninos, por sua vez, desfilassem. À medida que cada menino fosse desfilando, cada uma das meninas tinha de “votar” – atribuíam 1 ponto ao menino se tivessem gostado do desfile ou 2 pontos se tivessem gostado muito. No final, era eleito o menino que tinha desfilado melhor. Posteriormente, foi realizado o mesmo jogo, embora fossem as meninas a desfilar e os meninos a votar.	
Análise/interpretação: Penso que a realização desta brincadeira foi fundamental por vários motivos. Em primeiro lugar porque permitiu que as crianças, ao desfilarem, tivessem a oportunidade de mostrar o seu pijama, bem como um outro objeto que fosse importante para elas – com o qual estas costumam dormir (uma almofada, um peluche...) – e sentindo, assim, que estava a ser valorizada. Em segundo lugar porque permitiu que as crianças desenvolvessem uma maior autoconfiança, autoestima e à vontade perante o resto dos colegas e adultos de sala. Em terceiro lugar, por conseguinte, na medida que permitiu que as crianças, cada uma na sua vez, fizessem uma avaliação – isto é, as meninas, por exemplo, depois de os meninos desfilarem, tinham de levantar um papel com o número 1, caso não tivessem gostado ou gostado relativamente do desfile ou um papel com o número 2, caso tivessem gostado bastante do desfile observado. Para além disso, a presente brincadeira, e embora não se tivesse observado quaisquer comportamentos de frustração ou tristeza, potenciaria o facto de as crianças aprenderem a lidar melhor com a sua tristeza e/ou frustração. Por esses motivos, e principalmente por ter sido visível nas crianças que estas tinham gostado bastante de realizar esta brincadeira, penso que será fundamental promover mais momentos de brincadeira nos quais as crianças tenham a oportunidade de, ao brincar, desenvolverem diversas capacidades.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 18		Data: 21 de novembro Nº de adultos presentes: 3 Local: Sala de Atividades
Descrição da situação: Durante a manhã, a educadora explicou às crianças que, durante as próximas semanas, iremos falar sobre o Natal e que, para além disso, iremos decorar a nossa sala e construir alguns objetos para as crianças levarem para casa. Posteriormente, a educadora pediu às crianças para responderem à seguinte pergunta “O que é o Natal?”. Depois de dar algum tempo às crianças, a educadora pediu às mesmas que, cada uma na sua vez, dessem uma resposta. Assim, obteve-se respostas como “É o dia em que se comemora os anos de Jesus”, “É para receber presentes”, “Faz-se árvores e bolas e presentes”, “É para portar bem, porque se portarmos mal, o Pai Natal não vem”, “A mãe faz biscoitos para o Pai Natal”, “O Pai Natal traz presentes”, “É para não vir à escola”... Durante este momento, a educadora foi perguntando às crianças cujos pais não são portugueses se estas festejam o Natal. Percebeu-se, assim, que todas as crianças festejam o Natal.	Área curricular: Conhecimento do Mundo.	
Análise/interpretação: Considero fundamental, antes de mais, que se questione as crianças, bem como os seus pais, relativamente ao facto de estas comemorarem ou não o Natal; isto		

porque é fundamental saber respeitar a cultura de cada criança, bem como das suas famílias, não obrigando nenhuma delas a realizar uma atividade relacionada com o Natal, nos casos em que estas, pela sua religião, ou por qualquer outro motivo, não o fazem. Por esse motivo, acho que foi fundamental a educadora ter tido o cuidado de questionar as crianças, no sentido de compreender se estas festejam o Natal.

Festejando todas elas o Natal, parece-me fundamental, e embora considere que não se deve enveredar por uma vertente muito aprofundada, que estas compreendam o motivo pelo qual se festeja o Natal. Por esse motivo, e antes que a educadora lhe desse a resposta, penso que foi crucial que as crianças pensassem, na sua perspetiva, o que era o Natal. Percebeu-se, assim, que a maior parte das crianças associa o Natal, então, a um dia no qual se recebe e dá presentes e no qual se decora a casa. Assim, parece-me também crucial que as crianças compreendam que o Natal, para além de estar associado a esses aspetos por elas referidos, está, também, associado a uma questão religiosa – ainda assim, penso que terá de se ter cuidado na forma como esta questão é abordada, devendo sê-lo, na minha opinião, de forma superficial – porque, ainda que todas as crianças festejem o Natal, poderão existir crianças cujas famílias apresentam religiões distintas que não acreditam na existência de Deus. Para além disso, considero que seja fundamental que as crianças associem o Natal, à partida, a uma época festiva na qual a família se reúne.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 21 de novembro

Nome das crianças: C

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 19

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a manhã, a C, depois de fazer um desenho, aproximou-se de mim e pediu-me ajuda para escrever o nome. Olhei para ela e disse: “Vai lá buscar o cartão com o teu nome!”. A C foi a correr buscar o cartão com o seu nome e voltou para ao pé de mim, sentando-se numa cadeira ao meu lado.

Área curricular: Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Escrita.

“Ajuda, Flávia”, disse ela, enquanto me dava um beijinho na mão. “Vá, pega no lápis e sente!”, disse-lhe eu, enquanto punha minha mão por cima da dela e a ajudava a contornar o C presente no seu cartão. “Agora escreve essa letra na folha”, disse-lhe. Ela escreveu a letra C. “Agora esta letra – A -, vê lá como se escreve”, voltei a dizer, enquanto punha a minha mão por cima da dela, e a ajudava a contornar a mesma. Ela voltou a escrever o A, sozinha. Repeti o processo para todas as letras – ajudava-a a contornar as mesmas, no seu cartão e, posteriormente, deixava que esta as tentasse escrever no seu desenho. A C conseguiu, assim, escrever o seu nome, sozinha, pela primeira vez. Quando esta acabou de o fazer, olhei para ela e disse, a rir, “Boa amor! Conseguieste escrever o teu nome sozinha pela primeira vez”, abraçando-a. Ela começou a rir-se e a saltar, enquanto me abraçava.	
Análise/interpretação: Embora já tivesse tentado utilizar esta estratégia com a C noutros dias, esta nunca tinha conseguido escrever autonomamente o seu nome. Por esse motivo, fiquei bastante contente por esta o ter conseguido fazer, pela primeira vez, durante o dia de hoje, reproduzindo, por isso, oralmente, a sua conquista: “Boa amor! Conseguieste escrever o teu nome sozinha pela primeira vez!”. Posto isto, verificou-se que a própria criança reconheceu que esta tinha sido, de facto, uma grande conquista, tendo demonstrado uma grande alegria – abraçando-me, rindo e saltando – e tendo-me dito, logo de seguida, que iria mostrar à educadora que tinha conseguido escrever o nome. Face a isto importa salientar, mais uma vez, o quão feliz e orgulhosa fiquei e o quão satisfatório foi ter tido a oportunidade de assistir à conquista desta criança. Daqui em diante será fundamental, então, que continue a estimular a criança a escrever,	

autonomamente, o seu nome, congratulando-a quando esta o fizer, para que esta tenha autoestima para o continuar a fazer.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 22 de novembro

Nome das crianças: S e RS

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 19

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a manhã, a educadora propôs às crianças que fizessem um desenho alusivo ao Natal. Depois de já várias crianças terem acabado de o fazer, sentei-me ao pé da S, no sentido de lhe dar um apoio mais individualizado e porque esta, por duas vezes, veio ter comigo, perguntando “Flávia, podes-me ajudar? Eu não consigo!”. Enquanto ajudava a S a realizar o desenho, o RS aproximou-se de mim e disse: “Posso ajudar a S?”. “Claro que sim! Pode, S?”, respondi eu, enquanto pedia, ainda assim, a autorização da S para que o RS a ajudasse. A S disse que sim. “Podes ir, Flávia. Eu ajudo”, disse o RS, sentando-se ao lado da S. Levantei-me e fui brincar com outras crianças. Passados alguns minutos, as duas crianças vieram ter comigo, a S levantou o desenho e disse: “Olha, Flávia, eu consegui”. “Com a minha ajuda, Flávia”, acrescentou o RS. “Que bom! Está lindo S. Veem? Com ajuda, é tudo muito mais fácil. Obrigada, RS”, respondi. A S foi guardar o

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

desenho e foi brincar.	
Análise/interpretação: Fiquei bastante satisfeita na presente situação, dado que sinto que o estímulo que tenho dado às crianças, no sentido de estas se ajudarem mais umas às outras, se tem, realmente, repercutido nas atitudes das mesmas. Note-se, assim, que o RS, sem que tivesse sido chamado para prestar auxílio à S, ofereceu, autonomamente, a sua ajuda – não só por considerar que esta é uma atitude bastante positiva, como também pelo facto de ter compreendido que a S estava com algumas dificuldades, de acordo com a minha perspetiva. Assim, e para que se possa continuar a assistir a este tipo de comportamentos, por parte das crianças, é necessário continuar a estimulá-las nesse sentido.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Data: 22 de novembro Nome das crianças: RS e JN Nº de adultos presentes: 3 Nº de crianças presentes: 19 Local: Refeitório	
Descrição da situação: Enquanto as crianças se sentavam nas cadeiras, ao chegarem ao refeitório, a JN foi sentar-se ao lado do RS. O RS levantou-se e começou a dirigir-se para outro lugar. A educadora disse: “RS, vai sentar-te no lugar onde estavas”. “Mas eu não quero”, disse ele. “Não queres porquê?”, perguntou a educadora. “Porque eu não gosto da JN e de estar ao pé dela”, disse o RS, enquanto se sentava noutro lugar.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Tendo assistido à presente situação, é importante refletir não só sobre a mesma, como também sobre outras situações semelhantes que têm vindo a ocorrer desde que iniciei a PPS. Assim, é importante ressaltar que não é a primeira vez que o RS se recusa sentar ou dar a mão a uma criança cuja cor de pele é diferente da dele – particularmente à JN, S, JC,	

RC e C. Por esse motivo, é importante tentar compreender o motivo pelo qual a criança adota este tipo de comportamentos face a estas crianças, particularmente, sendo importante que esta compreenda que poderá, até, não brincar com estas crianças, mas que deve respeitá-las nos diversos momentos da rotina, não se recusando, por exemplo, a dar-lhes a mão ou a partilhar brinquedos com estas, no sentido em que tais atitudes poderão provocar frustração nas mesmas. Será importante, então, e tal como referido, tentar conversar com o RS no sentido de perceber quais os motivos que o levam ao afastamento das crianças já mencionadas, realizar uma intervenção na qual as crianças tenham a oportunidade de interagir e partilhar mais umas com as outras e, ainda, realizar um projeto sobre a multiculturalidade, no sentido de não se assistir, mais vezes, a este tipo de exclusão e recusa.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 23 de novembro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades.

Descrição da situação: Durante a tarde, no tapete, e depois de ter mostrado várias imagens de animais que habitam na floresta da Amazónia, perguntei às crianças se estas gostavam de fazer uma atividade relacionada com os mesmos. Para além disso, perguntei às mesmas que atividade gostariam de fazer, ouvindo, conseqüentemente, as suas respostas, entre as quais: “podíamos pegar numa cartolina e cortar esses animais e depois colar na cartolina” (MN); “podíamos desenhar uma cobra e colar” (F); “fazemos desenhos desses animais e depois colamos numa folha” (G); “fazemos a nossa floresta” (M). Tendo-me deparado com diversas respostas por parte das

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

crianças, perguntei-lhes, então, se podíamos realizar a atividade sugerida por uma maior quantidade de crianças – desenhar os animais da floresta da Amazónia, colando-os, posteriormente, numa cartolina – mas acabando, ainda assim, por conciliar várias das ideias referidas pelo grupo.	
Análise/interpretação: Tendo as crianças mostrado um grande interesse, a meio da realização do projeto sobre o Brasil, relativamente aos animais que vivem nesse mesmo país, achei que seria interessante levar algumas imagens de alguns dos animais que habitam, particularmente, na floresta da Amazónia para mostrar às mesmas. No entanto, não foi realizada qualquer planificação – isto é, a minha ideia era a de lhes mostrar, somente, imagens de alguns animais perguntando-lhes, posteriormente, se gostavam de fazer alguma atividade relacionada com os mesmos e se sim, qual. Neste sentido, e tal como é possível observar na nota de campo mencionada, as crianças, mostrando um grande entusiasmo e alegria face às imagens que lhes estavam a ser mostradas, acabaram, então, por sugerir que realizássemos a atividade também já evidenciada anteriormente. Considero, então, fundamental, face a isto, referir que é fundamental que nem sempre sejam realizadas planificações de atividades, dando, pelo contrário, liberdade às crianças para que estas possam escolher, livremente, o que pretendem fazer. Desta forma, considero que as atividades ganham um maior significado para as crianças, fazendo com que estas se envolvam mais nas mesmas.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: MN e ML Nº de crianças presentes: 17		Data: 23 de novembro Nº de adultos presentes: 3 Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Durante a manhã, a MN veio ter comigo e disse: “Flávia, vou marcar as presenças. Quem é que está cá?”. Olhei para ela e, a rir, respondi-lhe “Não sei.	Área curricular: Linguagem Oral e Escrita.	

Vê lá tu quem é que está na sala”. “Como é que se escreve João?”, perguntou-me ela. Depois, acrescentou: “Podias dizer-me as letras?”. “Sim amor. Vá, é um J”, disse eu. “E mais?”, perguntou. “Um O, um A e um O”, continuei. “Assim, Flávia?”, disse-me ela, enquanto me mostrava o que tinha escrito. Depois, a ML olhou para o Gustavo e perguntou-lhe “Gustavo, como é o teu nome?”. O G começou a soletrar, enquanto a ML e a MN escreviam, cada uma na sua folha, as letras que estavam a ouvir. Depois, fizeram o mesmo com o nome do Afonso – o A ia soletrando as letras, enquanto a ML e a MN iam escrevendo as mesmas.	
Análise/interpretação: A partir desta situação, bem como de outras às quais tenho vindo a assistir ao longo da PPS, foi possível notar que a ML e a MN apresentam um grande gosto pela escrita, sendo capazes de reconhecer, já, a maior parte das letras do alfabeto, não só quando as veem escritas, como também quando as ouvem. É de notar, ainda, que o G e o A são, também, capazes de soletrar as letras que compõem os seus nomes. Assim, penso que seja fundamental continuar a incentivar as crianças no sentido de estas continuarem a desenvolver este gosto pela leitura e escrita.	

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Data: 23 de novembro Nome das crianças: G Nº de adultos presentes: 3 Nº de crianças presentes: ----- Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a manhã fui falar com a educadora, no sentido de compreender o motivo pelo qual a G já não	Área curricular: -----

vem à escola, desde segunda-feira. Posto isto, foi possível compreender, e depois de a educadora ter falado com a mãe da G, que esta criança não vem à escola desde dia 20 de novembro, dado que está a fazer dieta, para que possa iniciar um tratamento que irá retardar o problema com o qual esta se deparou: a puberdade precoce.	
Análise/interpretação: Sendo que a puberdade precoce é um problema bastante raro, é fundamental, de facto, que exista uma boa comunicação entre a escola/família, com vista a compreender qual a melhor forma de lidar com o mesmo, para que se possa dar a resposta mais adequada às necessidades da criança. Para além disso, e sabendo, já, que a G apresenta este problema, e ainda que esta vá iniciar o tratamento em breve, é fundamental que nós, enquanto adultas presentes na vida da criança, tomemos conhecimento do mesmo. Desta forma, assim, será possível observar mais atentamente a criança, com vista a compreender se existe alguma alteração física ou comportamental na mesma, devido às mudanças no corpo que estão inerentes ao início da puberdade.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Data: 24 de novembro Nome das crianças: Grupo no geral Nº de adultos presentes: 3 Nº de crianças presentes: 16 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a manhã, e depois e a educadora ter lido uma história – no âmbito do projeto RESCUR – que abordava diferentes emoções, esta colou em diferentes locais da sala desenhos da Helena e do Samuel (personagens da história), alusivos a essas mesmas emoções – um desenho do Samuel com medo; um desenho do Samuel com raiva;	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

um desenho da Helena feliz; e um desenho da Helena triste. Posteriormente, a educadora ia referindo diferentes situações, pedindo às crianças que se deslocassem para perto da imagem mais indicada, consoante o que poderiam sentir naquela situação (ex: ganharam um prémio de melhor comportamento da escola e a vossa família fez-vos uma surpresa para comemorar → neste caso, as crianças deslocar-se-iam para perto da imagem da Helena feliz). Foram referidas situações como: “Entrou um menino novo para a sala e vocês querem brincar e conversar com ele, mas ele não fala português”; “perderam um brinquedo de que gostavam muito”; “estavam a passear com os vossos pais no parque e, de repente, perdem-se”...	
Análise/interpretação: Penso que a realização desta atividade foi bastante interessante porque permitiu que as crianças refletissem sobre diversas situações, percecionando de que forma se sentiriam perante as mesmas. Para além disso, através desta atividade, as crianças tiveram a oportunidade, novamente, de relembrar o quão importante é partilharmos com o outro o que estamos a sentir. Importa referir que, durante a atividade, foi visível que a maior parte das crianças foi capaz de se posicionar em frente ao desenho referente a uma emoção, explicando o motivo pelo qual, naquela situação, sentiria tal emoção. No entanto, foi possível verificar que algumas crianças – nomeadamente o RR, a S, a C e o A – nem sempre percebiam o que lhes era dito, não dando respostas diretas ao que lhes era perguntado (ex: quando a educadora proferiu a situação: “perderam um brinquedo de que gostavam muito”, o A e a S posicionaram-se à frente da Helena feliz; face a isto, depois de a educadora lhes perguntar o motivo pelo qual se tinham posicionado naquele local, estes deram respostas como: “porque os amigos brincam comigo”). Assim, e face ao exemplo dado, percebe-se que as crianças têm facilidade em referir motivos pelos quais ficam contentes/tristes/com medo/com raiva mas que, ainda assim, ao ouvirem uma	

situação específica, ainda têm dificuldade em colocar-se no lugar do outro, refletindo, assim, de que forma achavam que esse “outro” se poderia estar a sentir. Por esse motivo, penso que seja crucial continuar a realizar atividades nas quais as crianças tenham a oportunidade de refletir e de tomar um posicionamento face a algo.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 24 de novembro

Nome das crianças: -----

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: -----

Local: Sala de Atividades.

Descrição da situação: Durante a tarde, a avó do RC foi busca-lo à sala. “RC, está ali a tua avó. Podes ir”, disse eu. O RC levantou-se e dirigiu-se comigo até à sua avó. Quando cheguei ao pé dela, esta perguntou “Flávia, ele esteve de castigo hoje?”. Olhei para a avó, a sorrir e disse: “Hoje não! Quer dizer... de manhã ele estava um bocadinho agitado, mas depois acalmou e esteve muito bem durante o dia!”. “Correu tudo bem? De certeza?”, perguntou-me ela. “Correu sim, avó! Não se preocupe. Hoje o dia correu muito bem!”, respondi. “Boa R! Assim tenho uma surpresa para ti! Se não te tivesses portado bem, não havia nada para ninguém”, disse a avó do RC. “É o quê?”, perguntou o RC. “Um chupa!”, disse a avó. O RC sorriu, enquanto gritava de felicidade. “Uau, que sorte, RC!”, disse eu. A avó do RC, posteriormente, contou-me algumas situações que têm ocorrido com o RC em casa.

Área curricular: -----

Análise/interpretação: Fiquei bastante satisfeita nesta situação no sentido em que foi possível verificar que as famílias, particularmente a do RC, já são capazes de falar, também, comigo sobre diversos assuntos relacionados com as crianças. Note-se, assim, que a avó do RC, depois de eu me aproximar desta, dirigiu-se a mim com o objetivo de compreender como tinha corrido o dia do seu neto na escola; para além disso, esta contou-me, ainda, diversas situações que têm vindo a ocorrer com o RC em casa. Assim, é fundamental continuar a promover esta relação positiva entre mim e as famílias das crianças, de tal como que estas me continuem a ver, cada vez mais, como uma adulta que também é responsável pelas crianças da sala, e, como tal, tenham confiança para falar comigo sobre alguns assuntos relacionados com as crianças.

4.10. Semana de 27 de novembro a 1 de dezembro

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 27 de novembro
Nome das crianças: -----	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: -----	Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Durante a hora do acolhimento, a avó do M chamou-me e disse: “Olá Flávia. Olha, o M está com um bocado de expetoração. Ele tem um lenço aqui para se for preciso assoar-se!”. “Olá, bom dia! Tudo bem, não se preocupe. Nós vamos vendo como é que ele está”, respondi. “Obrigada! Até logo. Xau M, até logo”. À tarde, quando a avó do M o veio buscar, dirigi-me a ela e disse: “Olá! Ele esteve bem durante o dia. Ainda lhe perguntei algumas vezes se se queria assoar, mas ele disse sempre que não”. “Ah pois, ele é um bocado teimoso para se assoar”, disse a avó, enquanto o assoava. “Mas ainda se assoou 2 vezes, mas	Área curricular: -----

não esteve muito aflito. Correu tudo bem”, respondi. “Obrigada Flávia, até amanhã”, disse a avó. “Até amanhã! Beijinhos M”, disse eu, a sorrir.	
Análise/interpretação: Mais uma vez, é importante destacar que fiquei bastante satisfeita nesta situação no sentido em que as famílias começam a ver-me, cada vez mais, como uma das adultas responsáveis pela sala F, transmitindo-me, assim, informações significativas relativamente às crianças – neste caso, particularmente, foi a avó do M que me alertou para o facto de este estar com alguma expetoração sendo necessário, assim, incentivá-lo a assoar-se para que não piore. Face a esta informação transmitida pela avó, achei que seria fundamental descansá-la, referindo que iria estar atenta ao longo do dia. Por fim, ao final da tarde, quando esta voltou à escola para o vir buscar, achei que seria crucial, mais uma vez, dirigir-me à mesma, evidenciando o facto de eu ter estado atenta ao longo do dia ao M, devido ao facto de este estar um pouco constipado. Penso, assim, que a avó desenvolveu um maior sentido de confiança em mim porque compreendeu que, de facto, eu estive atenta e preocupada com o M, ao longo do dia. Desta forma, considero que a avó desta criança terá uma maior tendência para me transmitir informações importantes relativamente a esta criança, sentindo-se mais descansada ao deixá-la na escola, no sentido em que tem a perceção de que o M tem pessoas preocupadas e atentas em seu redor, que pretendem responder da melhor forma possível às suas necessidades.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Data: 27 de novembro Nome das crianças: MN Nº de adultos presentes: 2 Nº de crianças presentes: 17 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Na sexta-feira, no âmbito do projeto RESCUR, a educadora enviou para casa uma ficha para as crianças preencherem com os pais – para preencherem esta ficha, as crianças tinham de refletir	Área curricular: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo.

relativamente áquilo que sentiriam caso se mudassem para um país diferente, no qual não conhecessem ninguém (tristes, zangadas, felizes ou com medo). Era pedido, ainda, que as crianças fizessem um desenho desse mesmo país. Durante a manhã de hoje, então, a MN aproximou-se da educadora e disse: “D, já fiz o trabalho com a minha mãe, olha!”. Quando a educadora abriu a folha viu, então, que a MN tinha referido que se se mudasse para outro país, sentir-se-ia triste – importa ressaltar que o país no qual esta se inspirou para a realização do trabalho foi o Brasil tendo, por isso, desenhado, no local indicado, a bandeira desse mesmo país. Ao abrir a folha, a educadora chamou-me de imediato: “Flávia, olha o que a MN fez!” “Ahhhh, desenhaste a bandeira do Brasil! Que linda!! Fizeste com a mãe?”, perguntei. “Sim Fláviazinha, mas desenhei a bandeira sozinha!”.	
Análise/interpretação: Fiquei bastante contente nesta situação, na medida em que, mais uma vez, foi possível verificar o quão envolvida esta criança está no projeto, tendo idealizado, por isso, na realização da atividade proposta, que o país para o qual iria viver seria o Brasil e tendo desenhado, ainda, a bandeira desse mesmo país.	

Nota de campo nº 3

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 27 de novembro

Nome das crianças: I

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 17		Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Durante a manhã, enquanto todas as crianças estavam sentadas no tapete, o I levantou-se e dirigiu-se à caixa na qual estão os papéis com os números que são utilizados para marcar os dias do mês. Olhei para ele e perguntei: “O que é que estás a fazer, I?”. “Vou mudar o dia!”, respondeu o I. “Boa! Ontem foi dia 26. Hoje é dia...”, acrescentei. “Vinte e sete”, respondeu o I. “Boa!”, disse-lhe eu. Ele continuou à procura do cartão com o número 27. Quando o encontrou, dirigiu-se até à parede, retirou o cartão referente ao dia 24 (de sexta-feira) e trocou-o pelo de dia 27.	Área curricular: Matemática.	
Análise/interpretação: Nesta situação foi bem visível que o I, para além de já saber efetuar a contagem é, ainda, capaz de reconhecer os diferentes números, quando os visualiza – importa destacar, neste contexto, que a mãe do I já tinha mencionado que este conseguia realizar este tipo de ações em casa. Ainda assim, esta foi a primeira vez na qual se pôde assistir à realização este tipo de ações, por parte do I, na escola – esta foi, assim, de facto, uma conquista bastante significativa no desenvolvimento da criança.		

Nota de campo nº 1			
Nome do observador: Flávia Mota		Data: 28 de novembro	
Nome das crianças: JN e A		Nº de adultos presentes: 2	
Nº de crianças presentes: 16		Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: A JN estava a utilizar uma tesoura para cortar um pedaço de papel. Quando a pousou, o A pegou na tesoura e começou a utiliza-la. “Flávia, o A me tirou a		Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

tesoura”, disse a JN, enquanto encolhia os braços e fazia beicinho. O A parou de utilizar a tesoura e pousou-a no chão. Quando a JN se aproximou para lha tirar, este puxou-a para outro lado e disse, a gritar: “Eu estou a usar, JN!”. A JN voltou a fazer beicinho, bateu com a mão no chão e disse, quase a chorar “Mas eu preciso, A. Tens de partilhar!”. O A ignorou-a. “Flávia, ele não me dá a tesoura”, disse a JN. “Tens de partilhar ela, A”, voltou a dizer a JN, a gritar. O A disse: “Está bem! Mas quando acabares dá-me. Eu também preciso para cortar isto, olha”. A JN pegou na tesoura e agradeceu. Quando acabou de a utilizar, devolveu-a ao A.	
Análise/interpretação: Fiquei bastante satisfeita na presente situação dado que, mais uma vez, foi possível observar que uma criança – o A – foi capaz de, perante um conflito, pensar numa estratégia para a resolução do mesmo, colocando-a em prática. Assim, é absolutamente fulcral que se continue a estimular uma resolução de conflitos, por parte das crianças, para que estas comecem a ser progressivamente mais capazes de o fazer de forma autónoma. Importa destacar, na presente situação, que embora se tivesse começado a assistir a uma atitude de frustração por parte da JN, bem como a um comportamento egocêntrico por parte do A, optei, realmente, por não intervir, tomando o papel de observadora, no sentido de compreender qual seria o rumo que tomaria o conflito ao qual estava a assistir. Assim, felizmente, foi possível assistir a uma resolução autónoma do conflito por parte de uma das crianças – o A. Neste sentido, e tal como referido anteriormente, penso que seja fundamental, por vezes, e face a alguns conflitos, que eu tome o papel de observadora no sentido de compreender se as estratégias que tenho vindo a utilizar com as crianças, em diferentes conflitos, têm surtido efeito e, como tal, se estas os têm utilizado. Acrescento, ainda, que o facto de ir intercalando este papel de observadora com uma postura ativa na resolução de conflitos irá permitir, realmente, que as crianças comecem a ser mais autónomas na resolução dos seus conflitos, distanciando-se no apoio do adulto.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: JN e RC Nº de crianças presentes: 18 Data: 29 de novembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a tarde, a educadora, depois de as crianças se sentarem à volta da mesa para se cantar os parabéns ao G, distribuiu 1 guardanapo por cada uma. A JN, que tinha ido à terapia da fala, chegou entretanto – esquecemo-nos de lhe dar um guardanapo – e sentou-se ao pé do RC. Vendo que o RC tinha um guardanapo e ela não, tirou-lhe o guardanapo, enquanto gritava: “Eu não tenho. Me dá, RC”. “É meu, JN”, disse o RC. “Mas eu não tenho”, disse a JN, enquanto fazia beicinho e começava a choramingar. O RC pegou no seu guardanapo, rasgou-o ao meio e deu metade à JN. “Olhem o RC a partilhar. Palmas para o RC”, disse a educadora. Todas as crianças bateram palmas. A educadora foi ter com o RC e deu-lhe um beijinho.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Nesta situação, mais uma vez, fiquei bastante satisfeita dado que foi possível assistir a uma atitude de partilha, por parte do RC, face a um conflito no qual este estava envolvido – isto é, depois de a JN lhe ter retirado o guardanapo, que este puxou de volta, com alguma força, e de esta ter começado a choramingar, dizendo que não tinha nenhum guardanapo para si, este adotou uma postura bastante correta, dividindo o seu guardanapo ao meio e dividindo-o com a JN. Esta foi, assim, de facto, uma atitude com a qual fiquei bastante satisfeita porque demonstrou, mais uma vez, que as crianças já começam a ter a capacidade para pensar em estratégias para resolver os seus conflitos. Assim, dever-se-á continuar a incentivar este tipo de comportamentos, para que estes se voltem a repetir de forma mais frequente.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: I Nº de crianças presentes: 18		Data: 29 de novembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Durante a manhã, enquanto o I estava a marcar as presenças com a ajuda da educadora, esta disse: “a seguir é...” (enquanto consultava a tabela para ver o nome que se seguia na mesma). Nesta continuidade, o I disse: “RS”. A educadora e eu olhámos uma para a outra, espantadas. Depois a educadora disse: “Isso mesmo, I. Muito bem!”. Durante a manhã, ainda, foi proposto às crianças que realizassem uma ficha na qual, de acordo com os números apresentados, desenhassem, dentro de árvores de Natal, o número correspondente (ex: ao lado de uma árvore de Natal aparecia representado o número 8 e, por isso, as crianças, depois de detetarem o número representado, teriam de desenhar, dentro da árvore, o número de bolas correspondente). Sentei-me ao lado do I e fui-lhe perguntando: “Que número é este?”, sendo que a criança respondia sempre de forma correta e rápida às perguntas colocadas. Enquanto este pintava o seu desenho fui, então, auxiliar outras crianças na realização do trabalho. Passados alguns minutos, o I chamou-me, dizendo “Escrevi o meu nome”, enquanto me mostrava a folha. Quando olhei para a folha, o I tinha, efetivamente, escrito o	Área curricular: Matemática; Linguagem Oral e Escrita.	

seu nome.	
Análise/interpretação: Tendo já falado com a mãe do I relativamente a esta mesma criança e a tudo aquilo que esta já demonstra ser capaz de fazer em casa (que ainda não tinha sido observado na escola: principalmente a questão da contagem), fiquei bastante satisfeita durante o dia de hoje por ter sido possível observar que o I, para além de reconhecer, facilmente, os diversos números que lhe eram apresentados, apresenta, ainda, facilidade na contagem – associando um objeto e um só número. Para além disso, foi bastante gratificante compreender que o I, apesar de, por vezes, parecer estar um pouco irrequieto no tapete durante o momento no qual se marca as presenças, já tem a perceção da ordem pela qual os nomes são mencionados – por esse motivo, então, esta, durante a chamada, e após a educadora ter perguntado qual era o nome que vinha a seguir, esta criança conseguiu proferir, rapidamente, o mesmo: o do RS. Por fim, penso que é, ainda, bastante importante evidenciar, a felicidade que senti no momento em que observei que o I tinha, realmente, escrito o seu nome pela primeira vez, sem qualquer auxílio. Assim, é fundamental continuar a estimular a criança a escrever o seu nome para que esta seja progressivamente mais capaz de o fazer com facilidade e, ainda, sem a ajuda do adulto.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: RS, D, R, G Nº de crianças presentes: 18 Data: 30 de novembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Enquanto estava com algumas crianças, numa mesa, a pintar um desenho do Pai Natal, o RS olhou para mim e perguntou: “Flávia, há cor de pele?”. Olhei para ele e perguntei: “O que é isso?”. O RS riu-se e disse: “É a cor da nossa pele”. “Da nossa? De quem?”, perguntei, enquanto sorria. “Da minha”, respondeu-me. “Ahh... então o D não tem cor de pele?”, perguntei ao RS. O R e o RS responderam-me, em conjunto “Não!”.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

“Então?”, perguntei. “Não é cor de pele. É castanho”, respondeu o R. “Ai é? Então? O D também tem cor de pele. Todos nós temos cor de pele. A cor do D, por exemplo, é um bocadinho mais escura que a nossa, mas é cor de pele na mesma”, respondi. Entretanto, baixei-me e peguei na mão do D, colocando-a em cima da mesa e disse: “Olhem lá para aqui. A minha pele é um bocadinho mais clarinha do que a dele, mas temos os dois cor-de-pele”. A G levantou-se e veio a correr ter comigo “Pois é Flávia. A minha pele é mais branca que a tua”. “Exatamente amor!”, respondi. O RS voltou a perguntar: “Flávia, não há cor de pele?”. Levantei-me, peguei numa caneta castanha e pus á frente dele: “Há, toma!”. “Isso não é cor de pele!”, disse o RS. “É sim, RS”, disse a G. O R continuou “É, é!”. “Pois é, RS. Olha lá, a JN não tem a cor de pele assim, mais escura?”, respondi. O RS olhou para trás – para a JN – e disse: “Sim”. Pegou na caneta castanha e pintou a cara do Pai Natal dessa cor. O D pegou, também, nessa cor e pintou o Pai Natal com a mesma.	
Análise/interpretação: Considero que esta foi, de facto, uma situação bastante interessante, no sentido em que, através da mesma, foi possível abordar a questão da cor-de-pele, questão essa que tanta polémica tem causado nos últimos anos. Assim, aproveitei o facto de o RS me ter solicitado por uma caneta cor de pele para o questionar, no sentido que compreender qual era a sua perspetiva relativamente à temática: “O que é cor-de-pele?”. Neste sentido, foi possível compreender que o RS e o R consideravam que a cor-de-pele era a sua própria cor – e que, por isso, as crianças com uma cor mais escura (nomeadamente a JN e o D)	

não tinham cor de pele. Por esse motivo, achei que seria fundamental explicar às crianças que todas as pessoas têm cor de pele, embora umas tenham a pele um pouco mais clara ou escura do que a nossa – comparando, por isso, a minha cor de pele com a do D que, inicialmente, mostrou um pouco de retraimento, não querendo mostrar a sua mão, mas que rapidamente sorriu quando compreendeu que estava a ser visto como igual, isto é, que não existia qualquer tipo de racismo da minha parte pelo facto de a sua cor de pele ser diferente da minha. Face a isto, foi possível observar que a G rapidamente compreendeu a explicação, tendo corrido para perto de mim, enquanto referia que a sua pele era mais clara do que a minha.

Ainda assim, e contrariamente à G, o RS voltou a perguntar se existia uma caneta “cor de pele”. Nesta continuidade, achei que seria interessante colocar à sua frente uma caneta castanha, enquanto referia “Há, toma!”. Ainda assim, esta criança evidenciou que esta caneta não era cor de pele. Assim, e mostrando-lhe um exemplo, pedi que este olhasse para a JN, que estava atrás de si, para este comprovar que aquela cor era, efetivamente, cor de pele. Nesse momento, também a G e o R concordaram comigo. O RS, por fim, acabou por concordar que castanho era uma cor de pele, pintando, por fim, a cara do Pai Natal dessa mesma cor. O D acabou, também, por pintar o Pai Natal dessa cor.

Não tendo tido esta conversa com todas as crianças do grupo, penso que será fundamental abordar esta questão perto de todas as crianças, para que estas compreendam, de facto, que existem várias “cor de pele” e evitando, assim, que existam quaisquer atitudes de racismo perante a existência de diferentes cores de pele na sala e, assim, todas as crianças se sintam iguais umas às outras.

4.11. Semana de 4 a 8 de dezembro

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 4 de dezembro

Nome das crianças: JN

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 19

Local: Sala de Atividades.

Descrição da situação: Durante a tarde, chamei a JN para que esta viesse fazer a avaliação pessoal do projeto realizado sobre o

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

Brasil. Neste contexto, e depois de pedir à mesma que observasse com atenção as fotografias que eu tinha trazido sobre as diversas atividades realizadas durante o projeto, perguntando-lhe, simultaneamente, se a mesma se lembrava de todas, questionei-a: “Diz-me lá qual foi a atividade destas que tu gostaste mais de fazer!”. A JN, depois de olhar para todas as imagens, atentamente, disse: “esta”, enquanto apontava para fotografias retiradas enquanto as crianças estavam a fazer os brigadeiros. “Foi a dos brigadeiros, a que mais gostaste? Porquê?”, perguntei. A JN respondeu-me “Porque eu gosto de fazer brigadeiros”. “Então e qual foi a atividade que gostaste menos de fazer?”, perguntei-lhe. Ela olhou para mim e apontou para a atividade dos brigadeiros, enquanto se ria. “Foi essa amor? Mas essa não foi a que gostaste mais?”, perguntei-lhe. “Sim!”, respondeu. “Então vá, olha com atenção para todas e diz-me lá qual foi aquela que gostaste menos. Podes pensar com calma!”, disse eu. “Flávia, posso ir à casa de banho?”, perguntou-me a JN. “Claro que sim, vai lá”, disse-lhe. Quando ela voltou, aproximou-se de mim e disse: “Flávia, eu posso fazer um desenho bem rápido?”. “Podes amor, mas antes podes vir acabar de fazer aquilo comigo, bem rápido, também?”, perguntei-lhe. Ela sorriu e sentou-se na cadeira ao pé de mim. “Então vá, pensa lá. Qual foi a

que gostaste menos de fazer?”, voltei a perguntar. A JN começou a olhar para os lados. “Não sabes?”, perguntei. “Sei”, disse ela. Depois, começou a olhar para o teto e a rir-se. Depois, pegou nas folhas e começou a dizer “Hmmmmmm”, continuamente, como se estivesse a pensar no que iria responder. “Não queres fazer isto agora?”, perguntei. “Quero”, disse ela. Depois, continuou a dizer “hmmm”, continuamente, sem me dar uma resposta. “Flávia, posso ir brincar?”. “Podes JN, mas eu estou um bocadinho triste contigo! Porque estou aqui a fazer isto contigo e tu disseste que querias fazer, mas não paras de te rir, de olhar para o teto e de perguntar se queres ir fazer outras coisas. Mas vá, vai lá brincar. Fazemos isto noutro dia”, disse eu, enquanto guardava as folhas que estávamos a utilizar. “Desculpa Flávia. Me desculpa”, disse ela, agarrada a mim. “Não faz mal, vai lá brincar amor”, disse eu. “Está bem, mas desculpa Flávia, desculpa. Eu gostei de todas as atividades, está bem?”. “Ok amor, obrigada pela ajuda!”, disse eu, a sorrir. A JN foi brincar.	
Análise/interpretação: Nesta situação, nota-se uma certa disparidade nos comportamentos demonstrados pela JN; isto porque se por um lado ela mostra interesse em observar as fotografias que lhe são apresentadas, respondendo, rapidamente, quando lhe é perguntado qual a atividade que esta gostou mais de realizar, por outro lado esta, num segundo momento, e embora continue a afirmar que quer fazer a avaliação comigo, esta começa a dispersar: pedindo para ir à casa de banho, para ir fazer desenhos, para ir brincar, rindo a olhar para o teto e, ainda, rindo-se sempre que lhe é colocada uma pergunta por mim. Por esse	

motivo, e tendo perguntado, claramente, à criança se ela queria fazer a avaliação naquele momento, dando-lhe liberdade de escolha, e tendo-me deparado com uma resposta positiva por parte da mesma, acabou por me deixar um pouco triste que a mesma comesse a dispersar. Assim, e num último momento, quando esta me perguntou, novamente, se podia ir brincar, afirmei que sim, enfatizando, ainda assim, aquilo que eu estava a sentir, no momento: “Podes JN, mas eu estou um bocadinho triste contigo! Porque estou aqui a fazer isto contigo e tu disseste que querias fazer, mas não paras de te rir, de olhar para o teto e de perguntar se queres ir fazer outras coisas. Mas vá, vai lá brincar. Fazemos isto noutro dia”. Foi neste contexto que a criança compreendeu que eu tinha, realmente, ficado triste – assim, esta acabou, na minha perceção, e tendo tido a consciência de que, talvez, não tivesse agido da forma mais correta, por me pedir, continuamente, desculpa. Perante este pedido de desculpas, e para que esta não se sentisse frustrada, mostrei, desde logo, que apesar de ter ficado triste, no momento, não ficava chateada nem aborrecida por esta ir brincar, tendo-a incentivado a fazê-lo. A criança acabou, por fim, por me responder à pergunta que outrora lhe tinha colocado. Nesse sentido, achei que seria adequado agradecer a ajuda disponibilizada, enfatizando, mais uma vez, que não estava aborrecida e incentivando-a, mais uma vez, a ir brincar.

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: M e MN Nº de crianças presentes: 19 Data: 4 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Enquanto realizava a avaliação do projeto com cada uma das crianças, individualmente, foi possível destacar que, quando lhes era perguntado qual o motivo que as tinha feito gostar mais de uma atividade, eram dadas respostas como: “Porque estive a pintar com a ajuda dos meus amigos” (MN) e “Porque eu não conseguia fazer sozinho e assim tive a ajuda da G” (M).	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Fiquei bastante surpreendida e satisfeita nesta situação porque cada vez tem sido mais visível, principalmente a partir do momento em que comecei a enfatizar o trabalho a pares e em pequenos grupos, na minha intervenção, que as crianças têm mostrado compreender que, de facto, quando existe interajuda, torna-se mais fácil realizar quaisquer atividades; é exemplo disso mesmo, assim, as afirmações realizadas pelas crianças que demonstram, então, claramente, a importância que estas atribuem ao trabalho a pares e em pequenos grupos, dados os benefícios que estes apresentam: “Porque estive a pintar com a ajuda dos meus amigos” (MN) e “Porque eu não conseguia fazer sozinho e assim tive a ajuda da G” (M). Note-se, ainda, que, particularmente através da afirmação feita pelo M, as crianças começam a ter a perceção que o trabalho em grupo permite ultrapassar as suas dificuldades pessoais. Assim, é fundamental continuar a incentivar o trabalho a pares e em pequenos grupos para que, deste modo, as crianças continuem a tomar a perceção da importância dos mesmos, isto é, dos benefícios que este pode trazer.	

Nota de campo nº 3	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 4 de dezembro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 19	Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Durante a avaliação do projeto em grande grupo, e sempre que eram colocadas perguntas relativamente aos conhecimentos que as crianças tinham adquirido ao longo do mesmo, verificou-se um grande entusiasmo por parte das crianças, começando algumas delas a levantarem-se, correndo na minha direção, para me darem as respostas. Para além disso, as crianças, sempre que lhes eram colocadas questões, começavam a falar ao mesmo tempo. Durante esta conversa, foi possível verificar que as crianças, ao longo do projeto, adquiriram conhecimentos como: “vestem-se igual a nós” (MN), “dançam samba” (RS), “comem brigadeiros” (F), “arroz e feijão” (D), “feijoada” (RC), “carnes grelhadas” (MN) “e não gostam de sopa” (J), “vivem lá cobras (...) jacaré (...) macaco de cara branca e preta (...) ariranha (...) arara” (MN, D, JC, MN, C, JC), “tocam atabaque (...) repinique (...) reco-reco (...) e maraca” (A, JC, S e RS); “falam português do Brasil” (ML); “É na América do Sul” (MN), entre outros.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Fiquei bastante satisfeita durante o momento da avaliação do projeto, por parte do grupo, tendo sido possível verificar que todas as crianças – embora umas, naturalmente, tenham apreendido mais informação do que outras – conseguiram adquirir alguns conhecimentos relativamente ao projeto realizado. Ao longo desta avaliação foi possível	

verificar, também, que as crianças conseguiram dar respostas a todas as perguntas que tinham realizado inicialmente e que constam na teia “O que queremos saber...”. Assim, mais uma vez, destaco o quão satisfeita e orgulhosa fiquei porque, realmente, as crianças, para além de se terem envolvido totalmente nas atividades realizadas no projeto, conseguiram adquirir a maior parte dos conhecimentos que foram transmitidos durante o mesmo.

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: Grupo no geral Nº de crianças presentes: 19		Data: 5 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Durante a manhã, enquanto a educadora e a auxiliar preparavam alguns materiais para a realização de uma atividade, reuni-me com as crianças no tapete, explicando-lhes que ia ser introduzido um novo material na sala: o “mapa” dos conflitos. Expliquei-lhes, assim, que como tenho observado que o grupo resolve maioritariamente os seus conflitos através de agressão, ia começar a apontar os conflitos ocorridos durante o dia nesse mesmo mapa para que, no final da semana, pudéssemos discutir novas estratégias para resolver os conflitos que as crianças não conseguiram resolver, de forma autónoma. Durante esta conversa, perguntei, então, às crianças que formas podíamos utilizar para resolver os conflitos, para além da agressão, que as crianças utilizam, na maior parte das vezes. Assim, as crianças responderam: “Partilhar” (MN), “Podemos falar” (MN), “E pedir desculpa” (F), “Podemos pedir desculpa e dar abraços e beijinhos” (RS), “E falar com a D, com a C e contigo” (R), “Sim, podemos ir pedir ajuda” (ML). Durante esta conversa, enfatizei, ainda, outras estratégias para que as crianças se comesçassem a familiarizar com as	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

mesmas: “ou podemos esperar que um menino acabe de brincar com um brinquedo e depois brincamos nós, não é?”. As crianças concordarem, referindo “É uma boa ideia” (S).	
Análise/interpretação: Em primeiro lugar, importa salientar que considero que as crianças reagiram de uma forma bastante positiva e entusiástica à introdução do novo material na sala; isto é, em determinado momento pensei que, por exemplo, a JN pudesse reagir com alguma frustração por tomar a perceção que anotar quaisquer informações na tabela era considerado um castigo. Ainda assim, e tal como referido anteriormente, as crianças reagiram de forma bastante positiva à introdução das mesma, tendo várias crianças afirmado que se acontecesse algum conflito na sala que eu não visse, que estas me iriam dizer para que eu o pudesse apontar na tabela. Na presente situação, ainda, ressalvo o facto de ter sido possível verificar que as crianças, ao me ouvirem falar sobre os seus conflitos e das estratégias que estas utilizam, maioritariamente, para os resolver – através da agressão física e verbal (não foram utilizado estes termos com as crianças, para que estas pudessem acompanhar todas as conversa da melhor forma possível) – não mostraram qualquer frustração e, pelo contrário, admitiram que, de facto, era dessa forma que resolviam os seus problemas. Ainda assim, foi possível verificar que as crianças, de forma geral, têm a perceção de diversas estratégias que podem ser utilizadas durante um conflito, para lá da agressão. Assim, penso que a questão que tem, efetivamente, de ser trabalhada, neste contexto, passa, mesmo, por passar da “teoria” que as crianças apresentam, para a prática; isto é, já tendo as crianças a perceção de diferentes estratégias que podem ser utilizadas, o fundamental, neste caso, é que estas consigam refletir sobre o que se está a passar, no momento, colocando em prática a estratégia mais adequada, de acordo com os conhecimentos que estas já possuem.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: F, C e S Nº de crianças presentes: 19		Data: 6 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Durante a manhã, enquanto eu estava a ajudar o D a fazer um desenho, o F veio a correr ter comigo e disse: “Flávia, a S bateu à C e a C está a chorar porque quer a mala”. Levantei-me e fui ter com as crianças, para conseguir compreender o que se tinha passado: “Então? O que é que se passa?”. A C agarrou-se a mim, a chorar, enquanto chuchava o dedo polegar. A S ficou a olhar para mim. A C disse: “Eu tinha a mala e a S tirou”. “Foi isso que aconteceu, S?”, perguntei eu. A S ficou a olhar para mim e não me respondeu. “amor, tens de me responder, para eu conseguir perceber o que se passou. Foi isso que aconteceu?”, voltei a perguntar. A S acenou que sim. “E tu ficaste triste, não foi C?”, perguntei eu. A C disse que sim, continuando a chuchar o dedo. “E tu, S? Também estás triste?”. A S disse que sim. “Porquê?”, perguntei. A S disse “Porque eu queria a mala”. “Pois amor, eu percebo. Mas olhem, há ali mais malas. Se calhar podiam partilhar esta mala, como costumam fazer, ou então uma de vocês podia ir ali buscar outra mala e cada uma fica com a sua”, disse eu. A S foi buscar outra mala e perguntou-me “Já posso brincar?”. “Podes, sim, vai lá!”,	Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

respondi. A C deu-me beijinhos na mão, pegou na mala com que estava a brincar anteriormente e foi brincar com a S.	
Análise/interpretação: Nesta situação, antes de mais, importa ressaltar que foi visível, pela primeira vez, que uma criança que não estava envolvida no conflito que estava a ocorrer veio ter comigo, a correr, informando-me do que se estava a passar – penso, neste sentido, que este comportamento está associado ao facto de eu ter pedido às crianças, aquando da introdução do mapa dos conflitos na sala, que estas me informassem sempre que ocorresse um conflito que eu não estivesse a ver. Assim, e ainda relacionado com este comportamento por parte do F, importa destacar que fiquei bastante satisfeita porque, de facto, leva-me a crer que a tabela introduzida na sala já começa a ter algumas repercussões nos comportamentos adotados pelas crianças. Para além disso, foi possível verificar, e particularmente no que diz respeito à C e à S, que ambas as crianças continuam a ter bastante dificuldade, apesar da intervenção que tem vindo a ser feita, a resolver os seus conflitos de forma autónoma, reagindo, perante os mesmos, de outras formas que não as mais adequadas mas que, ainda assim, naturais, devido ao pensamento ainda egocêntrico das crianças: agressão física, choro e atitudes passivas. Por esse motivo, e mais uma vez, ao intervir na situação, optei por, antes de mais, tentar compreender o que se tinha passado, valorizando as emoções das crianças. Num segundo momento, por conseguinte, e tendo tido a perceção de que estas teriam dificuldade em encontrar uma solução agradável para ambas as crianças, para a resolução do conflito, dei duas opções possíveis às mesmas, no sentido de as auxiliar. Assim, neste sentido, e tendo-lhes dado duas alternativas: “Se calhar podiam partilhar esta mala, como costumam fazer, ou então uma de vocês podia ir ali buscar outra mala e cada uma fica com a sua”, foi possível verificar uma iniciativa por parte da S em ir buscar outra mala para brincar. Nesta continuidade, as crianças voltaram a brincar juntas tal como no momento anterior. Face a isto, considero importante destacar que é fundamental, realmente, que deve continuar a ser feita uma intervenção para que estas crianças, particularmente, comecem a ganhar autonomia na resolução dos seus conflitos.	

Nota de campo nº 2 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: G, RS e I Nº de crianças presentes: 19 Data: 6 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a tarde, comecei a ouvir o I a chorar. Dirigi-me para junto dele, sentei-o ao meu colo e perguntei-lhe a ele e ao RS “O que se passou?”. A G, que estava a dar festinhas ao I, disse: “O RS estava a brincar com o barco e o I tirou o barco e depois o RS bateu ao I”. “Foi isso que aconteceu?”, perguntei às crianças. O RS olhou para mim e disse: “Sim”. O I parou de chorar. “E agora meninos? O que é que vamos fazer?”, perguntei. “Eu vou brincar com ele, os dois juntos, Flávia”, disse o RS. “Que boa ideia, RS! É isso mesmo. Quando há problemas assim na sala, por causa de brinquedos, podemos partilhar. Assim podem os dois brincar com o mesmo brinquedo”. O RS sorriu e o I levantou-se e começou a brincar com o barco. A G olhou para mim e disse: “Flávia, temos de apontar lá no quadro”. “Pois temos amor. Anda lá apontar comigo!”, disse eu.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Face à presente nota de campo, parece-me importante analisar duas principais vertentes: a primeira, relacionada com o facto de, embora se tenha verificado um comportamento agressivo, por parte do RS, e uma atitude passiva, por parte do I – o choro – foi possível, ainda assim, observar-se que o RS conseguiu, autonomamente, quando questionado, arranjar uma estratégia para o conflito no qual estava envolvido, partilhando o brinquedo com o I; a segunda, por conseguinte, relacionada a questão de a G, depois de ter sido resolvido o conflito, me ter sugerido que apontássemos o mesmo na tabela dos conflitos. Assim, nota-se, e à	

semelhança do que foi referido na nota de campo anterior, que as crianças já se começam, realmente, a familiarizar com a tabela introduzida na sala.

Desta forma, é fundamental que continue a ser feita uma intervenção associada à resolução de conflitos para que as crianças continuem a mostrar autonomia na resolução de conflitos, arranjando diversas estratégias para os resolverem.

Nota de campo nº 3 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: R e S Nº de crianças presentes: 19 Data: 6 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: A ML e a S estavam a brincar juntas na área da loja – onde só podem brincar 2 crianças de cada vez. O R aproximou-se dessa mesma área e começou também ele a brincar na mesma, pegando em vários alimentos, fingindo que estava a comê-los. A S olhou para ele e disse: “Só podem estar aqui 2 meninos. Eu e a ML chegámos primeiro, sai!”, enquanto o empurrava para trás. Aproximei-me das crianças e perguntei: “S, porque é que empurraste o R?”. A S olhou para mim e disse: “Porque só podem estar aqui a brincar 2 meninos e eu e a ML já estávamos aqui”. “Mas tipo Flávia, posso dizer-te uma coisa?”, perguntou o R. “Podes, claro!”, disse eu. “É que tipo, a S e a ML já estão aqui há muito tempo”, disse o R. “Eu vou brincar para outro local”, disse a S, enquanto puxava a ML. “Isso é uma boa ideia amor. E quando o R sair daqui, podem voltar. Podem ir trocando uns com os outros”, disse eu. “Anda ML, vamos para a casinha”, disse ela. O R continuou a brincar na área da loja.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Nesta situação fiquei bastante satisfeita porque, mais uma vez, foi possível observar que a S, particularmente, e face ao conflito no qual se envolveu, demonstrou a capacidade para pensar numa estratégia para a resolução do mesmo, colocando-a em prática; isto é, tendo esta a perceção de que na área da loja só podem brincar duas crianças de cada vez,	

bem como do facto de estarem, de momento, 3 crianças nessa mesma área, esta tomou a iniciativa de ir brincar com a ML para outro local. Neste sentido, achei que seria fundamental congratular a criança para que esta compreendesse que tinha adotado um comportamento bastante positivo. Desta maneira, na minha perspetiva, esta criança terá uma maior tendência para repetir este tipo de comportamentos durante um conflito. Para além disso, e tendo esta criança sido congratulada pelo comportamento adotado, as crianças que estavam à sua volta tomaram, também, a percepção de que a sua atitude tinha sido positiva e, deste modo, também elas poderão ter uma maior tendência, em conflitos futuros, para adotar este tipo de estratégias, de forma autónoma.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 7 de dezembro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 3

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades.

Descrição da situação: Durante a manhã, depois de ter reunido todas as crianças junto à parede na qual estão afixadas todas as teias e trabalhos associados ao projeto sobre o Brasil, foram sendo feitas várias perguntas às mesmas, no sentido de ser feita a divulgação do mesmo à professora que estava a orientar o meu projeto. Assim, foi possível verificar que as mesmas descobriram várias coisas, tais como: “O Brasil é longe”, “Fica na América do Sul”, “Tem lá ariranha, araras, jacarés, a borboleta cruzada”, “Comem feijão e brigadeiros”, “Eles falam português do Brasil”, “Dançam samba”, “Tocam no atabaque, no repinique”, entre outros.

Área curricular: Conhecimento do Mundo.

Análise/interpretação: Fiquei bastante satisfeita durante este momento porque foi, efetivamente, possível de verificar que o grupo apreendeu tudo aquilo que foi ensinado ao longo de todo o projeto e que, então, estas conseguiram arranjar respostas para todas as perguntas e questões que tinham no início do mesmo, tais como: “O que comem lá”, “Com o que é que eles brincam”, “Os animais que vivem lá”, “Porque é que não falam como nós”, “Eles vestem-se da mesma maneira?”, “As brincadeiras”, “A música” e “Onde é que é o Brasil?”. Assim, considero que a realização deste projeto foi bastante gratificante para as crianças porque, realmente, permitiu que estas apreendessem muitos conhecimentos novos relativamente ao Brasil. Para além disso, penso que o mesmo, e embora nunca tivessem sido verificadas atitudes de exclusão face à S, permitiu que as crianças desenvolvessem um maior respeito por crianças de outros países, tendo tornado a perceção do quão ricos são os outros países do mundo e que, realmente, existem vários aspetos que, especificamente no que diz respeito ao Brasil, fazem este mesmo país ser parecido com Portugal.

4.12. Semana de 11 a 15 de dezembro

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 11 de dezembro

Nome das crianças: Grupo no geral

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 19

Local: Sala de Atividades.

Descrição da situação: Durante a tarde foi realizada com as crianças a primeira reunião semanal relativa à resolução de conflitos, associada ao mapa dos conflitos introduzido na sala, dia 4. Assim, introduzi a conversa: “Então, como na quinta-feira eu não pude ficar cá à tarde, hoje vamos fazer a nossa primeira reunião semanal porque na semana passada houve muitos conflitos aqui na sala!”. O A levantou-se e disse: “Eu sei Flávia, eu e o F tivemos um problema”. “Pois foi, e lembras-te

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

de como foi?”, perguntei. “Foi por causa de um pião”, disse a MN. “Porque queríamos os dois o pião, Flávia”, disse o F. “E então? O que é que aconteceu?”, perguntei. “Começámos a bater um ao outro”, disse o A. “Pois foi! Então deixa-me lá ver se foi assim... Oiçam lá meninos.... O A estava a brincar com um pião, mas o F também queria muito brincar com o pião e então tirou-lho e o A ficou um bocadinho chateado e bateu ao A e depois o F bateu ao A”, disse eu.

“E então, o que é que eles podiam ter feito em vez de se terem batido um ao outro?”, perguntei. A MN pôs o dedo no ar “Podiam ter pedido ajuda a ti ou à D”. “Boa amor! Mas, então, se a D, eu e a C não estivéssemos na sala? Como é que eles podiam resolver o problema?”, continuei. “Eles podiam conversar”, disse a S. “Podíamos partilhar”, disse o A. “Isso mesmo! Podiam partilhar, conversar...”. “Ou então podiam pedir desculpas e dar beijinhos”, disse a JC. “Sim, podiam, mas olha... só é preciso pedir desculpa se chegarmos a fazer alguma coisa mal e se eles tivessem partilhado ou conversado, não se tinham batido um ao outro e não era preciso pedir desculpa! Mas muito bem... e mais?”. As crianças voltaram a repetir as estratégias já referidas. O RS pôs o dedo no ar. “Diz Rafael”, disse eu. “O A podia ter dito: olha, eu vou brincar agora e depois dou-te”,

disse o RS. “Boa! Então agora já sabem que quando dois meninos quiserem o mesmo brinquedo podemos partilhar, conversar ou esperar pela nossa vez!”, disse eu. “Olhem, e também houve um problema entre a S e a J. A S não queria que a J se sentasse ao pé dela e bateu à J. O que é que elas podiam ter feito?”, perguntei. “A J podia sentar-se na ponta do tapete”, disse o RS. “Ou então a S podia dizer: J, agora não me apetece sentar ao pé de ti”, disse a MN. “Boa! Isso são boas soluções. Podiam ter conversado. Assim tinha sido mais fácil”, disse eu. “Então agora já sabemos várias estratégias que podemos utilizar quando houver problemas aqui na sala”, acrescentei. As crianças acenaram e disseram que sim, a gritar. De seguida, as crianças foram brincar.	
Análise/interpretação: Tendo ocorrido a primeira reunião semanal, referente à semana de 4 a 8 de dezembro, no que diz respeito à resolução de conflitos, associada ao mapa dos conflitos introduzido na sala, importa ressaltar que considero que esta mesma reunião correu bastante bem. Neste sentido, importa destacar que as crianças, ao contactarem com os conflitos apontados no mapa, demonstram lembrar-se de todos eles. Para além disso, foi possível verificar que, face a um conflito específico, com características próprias, as crianças foram capazes de propor estratégias adequadas que poderiam ter sido utilizadas para resolver os mesmos. Note-se, ainda assim, que a primeira estratégia referida pelas crianças, na presente conversa, e face a qualquer conflito que fosse abordado, passava pelo pedido de auxílio a um adulto da sala. Ora, sendo o meu objetivo que as crianças adquiram a capacidade para pensar nas suas próprias estratégias, colocando-as em prática, sem que seja necessária a intervenção do adulto – e ganhando, assim, uma maior autonomia e uma maior independência, neste contexto, face ao adulto – note-se que fui sempre desafiando as crianças a pensarem, exatamente, em	

estratégias distintas para resolverem os problemas concretos que lhes estavam a ser apresentados. Assim, verifica-se que as crianças conseguiram sugerir, no que respeita ao conflito entre o A e o F, estratégias como: conversar, partilhar, uma das crianças esperar pela sua vez / ir brincar com outro brinquedo enquanto aquele com o qual esta pretende brincar está a ser utilizado... Por outro lado, note-se que face a um conflito absolutamente distinto – entre a S e a J, relacionado com um momento da rotina – as crianças mostraram a capacidade para referir outro tipo de estratégias, mais baseadas na conversação. Assim, e tal como já havia sido referido noutra nota de campo, da semana anterior, é importante que as crianças passem, então, da teoria para a prática, mostrando, realmente, autonomia na resolução dos conflitos. Note-se, nesta continuidade, que após ter sido realizada esta reunião semanal, ocorreram 4 conflitos na sala, sendo que em todos eles as crianças mostraram autonomia no que diz respeito à sua resolução – ver tabela da investigação (4 a 15 de dezembro e 8 a 24 de janeiro – conflitos 6 a 9) ou a reflexão diária de 11 de dezembro.

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 12 de dezembro
Nome das crianças: ML	Nº de adultos presentes: 3
Nº de crianças presentes: 18	Local: Refeitório
Descrição da situação: Hoje, durante o almoço, a ML, depois de comer a sopa toda, chamou-me e entregou-me a tijela da mesma. Olhei para ela e perguntei: “Comeste a sopa toda?”. Ela sorriu e disse, baixinho, que sim. “Boa! E agora, vamos tentar comer o prato principal todo? Hoje é massinha com feijão!”, acrescentei. Ela olhou para mim, encolheu a cabeça e, envergonhada, ao mesmo tempo que mostrava alguma reticência, sorriu e acenou que sim com a cabeça. Coloquei o prato à frente da ML. Passados alguns minutos, olhei	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

para ela e esta estava a comer.	
Análise/interpretação: Fiquei bastante satisfeita com esta criança no sentido em que a mesma, desde há alguns dias, quando se apercebe que se está a aproximar a hora do almoço, começa a referir que tem dores de barriga, enquanto chora. Para além disso, durante o almoço propriamente dito, esta criança, durante vários dias, não comeu nada ao almoço (apenas pão). Neste sentido, e tal como referido anteriormente, fiquei bastante satisfeita por ter verificado que esta criança, embora tenha choramingado, inicialmente, quando entrou no refeitório, tenha, realmente, almoçado. Face a isto, e generalizando um pouco, importa referir que, perante estes casos, é fundamental que se tente, ao invés de obrigar as crianças a comerem – como tantas vezes é observável noutros contextos – se tente conversar com elas, no sentido de compreender o motivo pelo qual estas, neste caso, não querem almoçar. Abordando este contexto, especificamente, torna-se, ainda, mais fundamental compreender o motivo inerente a este comportamento no sentido em que esta criança sempre almoçou bastante bem, nunca “reclamando” ou mostrando repugnância face a um determinado alimento que não os legumes. Perante isto, importa salientar que ao falar com esta criança, foi possível compreender que a mesma recusa/recusava almoçar no sentido em que não gosta da comida da escola. Ainda assim, e fazendo uma comparação com comportamentos anteriores adotados por esta criança anteriormente, é possível afirmar que a mesma nunca tinha mostrado este tipo de atitudes. Assim, torna-se fundamental continuar a conversar com a criança no sentido de compreender se existe mais algum motivo para o comportamento adotado; é importante, ainda, conversar com os pais da criança, para que se possa compreender de que forma é que a criança se comporta à hora da refeição, em casa. É importante, ainda, arranjar alguma estratégia específica ou solução para que a criança comece, efetivamente, a almoçar – nem que seja em menores quantidades, no sentido em que não é possível que uma criança fique o dia inteiro, na escola, sem comer quaisquer tipo de alimentos para além de leite, bolachas e pão. Assim, realmente, torna-se fundamental repensar em algumas estratégias para a hora da refeição com a ML.	

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota		Data: 13 de dezembro	
Nome das crianças: C		Nº de adultos presentes: 2	
Nº de crianças presentes: 18		Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois da leitura de uma história, no tapete, a educadora pediu às crianças que se sentassem nas mesas. Todas as crianças se levantaram, começando a sentar-se nas cadeiras, excetuando a S e a C. Aproximei-me das crianças e disse: “Vá, vamos para as cadeiras, pode ser?”. A S começou a levantar-se. A C disse “eu não quero!”. “Então? Mas já estão ali todos os meninos da sala amor. Só faltas tu e a S”, disse eu. A S foi-se sentar numa cadeira. “Pronto amor, então se não queres vir, fica aqui no tapete”, disse eu. Passados alguns segundos, enquanto eu orientava as crianças, nas mesas, a C começou a chorar. Aproximei-me dela e disse: “O que se passa? Porque é que estás a chorar?”. Ela levantou-se, deu-me a mão e agarrou-se a mim, continuando a chorar. “Queres ir sentar-se ali numa cadeira a fazer o desenho?”, perguntei, então me baixava e lhe dava as duas mãos, fazendo-lhe festinhas na mesma. Ela continuou a chorar, agarrada a mim, enquanto acenava que não. “Olha, tens de me explicar porque é que estás a chorar, senão não percebo”, disse eu. “Vem sentar-te aqui ao pé de mim para conversarmos”, acrescentei, enquanto puxava uma cadeira para a criança e me sentava noutra. A criança continuou a chorar, acenando		Área curricular: Formação Pessoal e Social.	

que não se queria sentar. “Olha, mas eu assim não te consigo ajudar. Tens de me dizer o que se passa”, continuei. “Senta-te lá aqui amor”, disse eu. A C sentou-se e deu-me a mão. “Estás a chorar porque ficaste sozinha no tapete?”, perguntei. A C acenou que sim. “Mas olha, C, a D disse para nos sentarmos nas mesas para fazermos o trabalho e todos os meninos se foram sentar menos tu. Tu disseste que não querias ir e eu deixei-te ficar no tapete, mas foste tu que quiseste assim, não foi?”, perguntei. A criança acenou que não. “Então amor? Eu disse-te para nos irmos sentar nas mesas e tu disseste que não querias. Tu é que decidiste o que querias fazer”, disse eu. A criança começou a acalmar-se. “Já estás mais calma, agora?”, perguntei. A criança acenou que sim e deu-me um beijinho. “Podemos fazer o trabalho, agora?”, perguntei. A criança disse que sim. “Boa! Então olha, até vou buscar uma caixa de lápis só para ti”, disse eu. “Eu vou pintar com todas as cores”, disse a C, a sorrir.	
Análise/interpretação: Nesta situação foi possível verificar, primeiramente, que a C mostrou não quer realizar a proposta feita pela educadora. Neste sentido, assim, não querendo obrigar a criança a realizar algo contra a sua vontade – embora ainda tenha insistido uma vez com a mesma – enfatizei que a mesma poderia, então, ficar sentada no tapete. Face a isto, então, foi possível observar uma grande tristeza e frustração por parte da C, tendo esta começado, então, a chorar. Nesta continuidade, considere que seria fundamental conversar com a criança para compreender melhor o motivo pelo qual esta tinha começado a chorar, ajudando-a a ultrapassar, então, a frustração que a mesma estava a sentir, naquele momento. Ainda assim, a criança não mostrou disponibilidade, naquele momento, para conversar sobre aquilo que estava a sentir,	

mostrando, pelo contrário, uma grande necessidade de receber carinho – abraçando-se, então, a mim, enquanto me dava a mão. Nesse sentido, retribui o carinho que esta necessitava de receber, tentando compreender, ainda assim, o motivo pelo qual esta estava a chorar – embora, conhecendo esta criança, compreendesse o motivo pelo qual esta estava a demonstrar este comportamento – no sentido em que acho que é fundamental que as crianças falem sobre as suas emoções e problemas, para que consigam desenvolver uma maior capacidade para gerir os mesmos. Ainda que a criança tenha demonstrado, continuamente, uma indisponibilidade para explicar o motivo pelo qual se estava a sentir aborrecida, achei que seria crucial tentar falar “com e pela criança”, refletindo sobre o que tinha acontecido; isto é, tentando fazer compreender a criança – e nunca desvalorizando os seus sentimentos – que esta tinha ficado, apenas, no tapete porque tinha demonstrado não querer realizar a proposta da educadora e que, por esse motivo, a sua vontade tinha sido respeitada – enfatizando que não tinha sido “castigada”. Embora no início a criança tenha mostrado alguma reticência relativamente à conversa, denotando que não sido isso que se tinha passado, achei importante voltar a relatar a situação, com calma, para que esta compreendesse, realmente, que o que se tinha passado tinha repercutido uma escolha da própria criança e não um “castigo”. A criança, assim, durante a conversa e dado ao afeto que lhe foi dado durante a mesma, acabou, então, por se acalmar, iniciando, assim, a atividade proposta.

Nota de campo nº 2

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 13 de dezembro

Nome das crianças: M

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 18

Local: Sala de Atividades

Descrição da situação: Durante a tarde, aproximei-me do M e disse-lhe “amor, tens de pedir aos pais para responderem lá na folha que a Flávia pôs à porta da sala sobre o nosso projeto”. “Mas Flávia, é a minha avó que me vem buscar”, disse o M. “Ah, pois é amor. Então podes dizer à avó para ela responder”,

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

acrescentei. “A minha avó não sabe escrever”, disse o M.	
Análise/interpretação: Esta situação deixou-me bastante reflexiva relativamente ao contexto no qual estou a realizar a PPS; isto porque, de facto, já tinha conhecimento de que as famílias das crianças da sala F, de forma maioritária, é pertencente a uma classe social média-baixa e que, para além disso, tem baixas habilitações literárias (maioritariamente do 4º ao 9º ano). Ainda assim, penso que, por vezes, ao contactar com as famílias, nem sempre se associa o facto de estas terem, de modo geral, habilitações literárias reduzidas ao facto de as mesmas, possivelmente, não saberem escrever e ler, até porque, ainda de modo geral, estas aparentam ter idades entre os 25-50 (pais e avós, particularmente), levando-me, à partida, a crer que as mesmas, à partida, não teriam esse tipo de dificuldades. Ainda assim, e tal como referido, é importante conhecer o contexto no qual estamos inseridas, no sentido de ter em maior atenção as características das famílias que dele fazem parte e que, de facto, são bastante relevantes para o exercício da nossa prática profissional. O facto de me ter deparado, assim, com esta situação foi uma mais-valia no sentido em que, desta forma, terei mais atenção a essas características, ao contactar com as famílias.	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: C Nº de crianças presentes: 18 Data: 14 de dezembro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades	
Descrição da situação: Depois de ocorrer um conflito entre a C e a S, disse às crianças que, tal como é habitual, iria apontar o conflito ocorrido no “mapa dos conflitos”. Nesta continuidade, a C começou a chorar, enquanto me agarrava na mão e dizia “Não quero, não quero!”. Expliquei, então, à criança: “amor, isto não é um castigo! Já sabes que a Flávia aponta na tabela todos os conflitos que	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

acontecem na sala para, no final da semana, falarmos sobre isso!”. “Eu não quero”, disse a C, enquanto se sentava na área da biblioteca a chorar. “Queres vir apontar comigo?”, perguntei. A criança não me respondeu. “C, eu não estou zangada convosco. Só vou apontar lá na tabela para no final da semana falarmos sobre isso e vocês aprenderem uma maneira de resolverem os problemas da sala”, disse eu. A criança começou a acalmar-se. Fui à tabela e apontei o conflito. Quando olhei para trás, a criança já estava, novamente, a brincar com a S.	
Análise/interpretação: Em primeiro lugar, e embora o mapa dos conflitos já tenha sido introduzido na sala no início de Dezembro, importa salientar que, a partir da presente situação, foi possível verificar que a C, particularmente, ainda não compreendeu, realmente, o objetivo desse mesmo mapa, tendo reagido, por esse motivo, da forma como é destacado na presente nota de campo, isto é, chorando, enquanto dizia “Não quero, não quero”. Por esse motivo, e tendo assistido a uma reação realmente frustrante por parte da C – que provavelmente terá encarado a questão de se apontar os conflitos na tabela como um “castigo”, daí a sua reação – achei que seria fundamental explicar-lhe, mais uma vez, o que se pretendia com o mapa dos conflitos introduzido na sala. Assim, tentei reforçar que o facto de ir apontar na tabela o conflito ocorrido não correspondia, de todo, a algum tipo de castigo, mas sim, somente, como uma “nota”, isto é, como uma forma de nos lembrarmos o que se tinha sucedido para que, então, no final da semana pudéssemos conversar sobre o conflito ocorrido, bem como uma possível forma de o resolver. Nesta continuidade, estimei, ainda, a criança a vir ajudar-me a apontar na tabela o conflito ocorrido. Ainda assim, tendo verificado que a criança continuava a mostrar uma atitude de frustração perante a situação, achei que seria crucial voltar a explicar, de outra forma, o objetivo da tabela: “C, eu não estou zangada convosco. Só vou apontar lá na tabela para no final da semana falarmos sobre isso e vocês aprenderem uma maneira de resolverem os problemas da sala” (Nota de campo nº1). Neste sentido, assim, a criança, tendo compreendido,	

na minha perspetiva, o objetivo do mapa, acabou por se acalmar, retomando, por fim, a sua brincadeira.

4.13. Semana de 8 a 12 de janeiro

Nota de campo nº 1	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 8 de janeiro
Nome das crianças: Grupo no geral	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: À medida que as crianças iam chegando, estas iam-se dirigindo a mim, gritando: “Fláviaaaaa”, enquanto se agarravam a mim, dando-me beijinhos e abraços e afirmando que tinham tido saudades minhas. Algumas perguntavam-me, ainda, onde é que eu tinha estado. Durante estes momentos, a educadora mencionou que, na semana passada, as crianças tinham perguntado bastante por mim, questionando-a se eu não iria mais.	Área curricular: Formação Pessoal e Social.
Análise/interpretação: Achei fundamental apresentar a presente nota de campo no sentido em que, e embora já esteja a realizar o estágio há 3 meses, fiquei, mais uma vez, bastante feliz por ter tido a perceção – tanto pelas reações das crianças, como pelos comentários realizados pela educadora – que as crianças sentiram, realmente a minha falta, denotando, assim, a excelente relação que tem sido – e continua a ser – estabelecida com as mesmas ao longo da PPS.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 8 de janeiro
Nome das crianças: S.	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 17	Local: Sala de Atividades.

Descrição da situação: Depois da realização de um trabalho alusivo ao Inverno, pedi à S que fosse buscar o cartão com o seu nome para que, então, pudéssemos escrever o seu nome no trabalho. Depois de a criança ter ido buscar o seu cartão, então, pedi para ela pegar no lápis e, segurando, também, na mão dela, disse-lhe: “Vá, vamos passar por cima da cobrinha”, enquanto a ajudava a passar o lápis por cima do S para que esta pudesse “sentir” a sua forma. A criança riu-se “é a cobrinha”. Depois de o ter feito 3 ou 4 vezes, tirei a minha mão de cima da dela e disse: “Vá, desenha lá na tua folha a cobrinha”. A S. escreveu, assim, a primeira letra. “Vá, agora vamos passar por cima do caracol”, disse eu. “É o caracol, Flávia”, disse ela, a rir-se. “Agora põe lá o caracol ao pé da cobrinha”, disse-lhe eu. A S desenhou a letra “e”. O procedimento foi repetido para todas as letras, sendo atribuído o nome de um animal a cada uma das letras. A criança, assim, escreveu sozinha, pela primeira vez, o seu nome. No final, ela disse: “Eu consegui”, começando a sorrir e esticando-me a mão para eu lhe dar “mais cinco”.	Área curricular: Linguagem Oral e Escrita.
Análise/interpretação: Fiquei bastante feliz por ter tido a oportunidade de assistir a esta conquista, por parte da S, considerando que, até então, esta desenhava, no lugar das letras, apenas círculos, escrevendo, pelo contrário, o seu nome, apenas quando o adulto colocava a mão por cima da sua e a ajudava a fazê-lo. Não querendo, então, mais uma vez dar esse tipo de auxílio à criança, achei que seria fundamental arranjar uma estratégia que fizesse sentido para a mesma e a partir da qual, então, esta conseguisse escrever, com maior facilidade, o seu nome –	

ou pelo menos que o tentasse fazer, no sentido em que, muitas vezes, quando esta era solicitada a fazê-lo, esta não o fazia, referindo expressões como: “Eu não consigo”. Nesse sentido, então, hoje tentei ajudar a criança a passar o lápis por cima de cada uma das letras do seu nome – presentes no seu cartão – associando cada uma delas a um animal (ex: o S a uma cobra; o e a um caracol, o l a uma girafa...). Desta forma, assim, e tendo a criança mostrado bastante satisfação e alegria ao estar a ser realizada esta associação, esta acabou por se envolver mais naquilo que estava a fazer, repetindo os animais que eu ia referindo e conseguindo, então, escrever o seu nome, pela primeira vez – note-se que, na última letra, e não me ocorrendo qualquer tipo de animal, foi a própria S que sugeriu um animal que pudesse ser associado à última letra do seu nome. Assim, penso que será fundamental continuar a utilizar esta estratégia com a criança para que esta se continue a familiarizar com a mesma e comece a ter, então, uma maior facilidade a escrever o seu nome, de tal modo que, a certo momento, seja capaz de o fazer sem o auxílio do adulto.

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota

Data: 9 de janeiro

Nome das crianças: RC e I

Nº de adultos presentes: 2

Nº de crianças presentes: 17

Local: Sala de Atividades.

Descrição da situação: O RC estava a brincar na garagem. O I entrou nessa mesma área e tirou ao RC um dos carros que este estava a brincar. O RC veio ter comigo: “Flávia, eu estava a brincar na garagem e o I sentou-se lá e tirou-me o carro que eu estava a usar na brincadeira e eu já pedi por favor para ele me dar e disse-lhe para ele brincar depois mas ele não dá!”. “E agora, RC? O que é que podemos fazer?”, perguntei. “Oh, eu não sei. Eu já pedi por favor e ele não me dá”, disse ele. “Hm... então se já pediste por favor e ele não te dá o

Área curricular: Formação Pessoal e Social.

carro na mesma, secalhar é melhor pensarmos noutra solução. O que é que fazemos?”, perguntei. “Hmmm...”, disse o RC enquanto se sentava no meu colo. “Eu estou triste, porque eu estava a acabar a brincadeira”, disse ele. “Pois amor, eu sei que estás triste. Eu também fico triste quando me tiram alguma coisa. Ele não te devia ter tirado o carro, devia ter esperado, mas pronto. Sabes que ele é o mais pequenino da sala e às vezes faz isso. Temos de o ajudar!”. “Sim, Flávia. Eu vou deixar o I brincar com o carro. Depois eu volto a brincar. Vou buscar outro”.	
Análise/interpretação: Fiquei bastante satisfeita na presente situação no sentido em que, e embora seja visível que, num primeiro momento, o RC me pediu auxílio para a resolução do conflito, este demonstrou, durante essa mesma conversa, já ter tentado utilizar a sua própria estratégia para o resolver – porém, sem êxito. Nessa continuidade, assim, e valorizando sempre as emoções das crianças, questionei-a no sentido de a desafiar, então, a pensar noutra estratégia que pudesse ser utilizada para resolver o conflito, já que o I não pretendia colaborar com o RC na estratégia por ele pensado previamente. Assim, o RC acabou por, autonomamente, pensar numa estratégia adequada para a situação vivenciada, colocando-a, então, em prática. Após ele ter colocado esta estratégia em prática, achei que seria fundamental dirigir-me, também, ao I, no sentido de falar com ele sobre o que se tinha sucedido, enfatizando a atitude tomada pelo RC, para que este compreendesse que tinha sido uma atitude correta e, num próximo conflito, a pudesse, também ele, adotar. É importante evidenciar que o RC continuou a brincadeira sem o carro que o I lhe tinha retirado mas que, após eu ter conversado com o I sobre o que tinha ocorrido, este se juntou ao RC, tendo estes começado a brincar juntos com o carro já mencionado.	

Nota de campo nº 1

Nome do observador: Flávia Mota		Data: 10 de janeiro	
Nome das crianças: -----		Nº de adultos presentes: 2	
Nº de crianças presentes: 18		Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Durante a manhã, a avó do D chamou-me. Após ter chegado ao pé da mesma, esta referiu: “Lá aquele papel... aquele dos...”. “Dos conflitos, sim”, continuei. “Sim, isso. Eu já levei para casa, mas ainda não preenchi. Hoje vou estar com a minha filha e vamos preencher juntas, mas eu não percebo aquilo”. “O que é que não percebe?”, perguntei. “Não percebo. O D não se mete em conflitos”, disse a avó. “Eu percebo, avó. O questionário não é especificamente sobre o D. É sobre o grupo em geral. O grupo costuma envolver-se muito em conflitos aqui na sala, mas é algo natural. É principalmente por causa de brinquedos. Eles querem brincar com os mesmos brinquedos e acaba por haver alguma tensão”, disse eu. “Pois. Lá em casa o D não faz nada disso. Às vezes põe-se com birras com a irmã, mas eu digo logo para ele a deixar em paz porque ela é mais nova e ele larga-a”, disse a avó. “Pois. Por acaso o D não costuma envolver-se muito em conflitos aqui na sala. Mas é o grupo, em geral. É natural, porque são muitas crianças dentro de uma sala. Por isso é que queremos ajudá-los a arranjar estratégias para resolverem os conflitos... para eles saberem resolvê-los sempre que aconteçam problemas aqui na sala”, disse eu. “Ah, tá bem.		Área curricular: -----	

Se ele tiver problemas na sala digam-me! Vá, eu vou preencher lá com a mãe dele”, disse a avó. “Combinado. Muito obrigada!”, disse eu.	
Análise/interpretação: Perante a situação apresentada, e tendo sido visível que a avó do D estava a mostrar alguma reticência face ao questionário apresentado – provavelmente por ter entendido que eu me referia, especialmente, ao D e não ao grupo em geral – achei que seria fundamental esclarecer a avó desta criança. Neste sentido, assim, e não sendo, realmente, o D uma das crianças que se envolve mais em conflitos na sala, esclareci a avó, afirmando que os conflitos ocorrentes não eram respeitantes, especificamente, ao D, mas sim ao grupo em geral. Acrescentei, ainda, que o facto de ocorrerem conflitos na sala era algo natural – mesmo que os mesmos não ocorram em casa – no sentido em que, na escola, existem muitas crianças dentro da mesma sala e, por esse motivo, naturalmente, acaba por existir um maior confronto entre elas, especialmente quando estas querem brincar com o mesmo brinquedo. Notando, ainda assim, alguma reticência por parte da avó, que me clarificou, referindo que o D não se envolvia em conflitos em casa, optei por voltar a referir que a ocorrência de conflitos era algo normal em contexto de jardim de infância e que, mais uma vez, nestas ocorrências não estava envolvido, especificamente, o D, mas sim o grupo, em geral. Expliquei, ainda, de forma breve, que o meu objetivo era que as crianças, mesmo não se envolvendo em conflitos, apreendessem estratégias para os resolverem caso tal acontecesse. Embora tenha sentido, ainda assim, alguma reticência por parte da avó – embora menor relativamente à sentida inicialmente – a avó acabou por enfatizar que iria, efetivamente, preencher o questionário.	

Nota de campo nº 2	
Nome do observador: Flávia Mota	Data: 10 de janeiro
Nome das crianças: JN	Nº de adultos presentes: 2
Nº de crianças presentes: 18	Local: Sala de Atividades.
Descrição da situação: Enquanto estava a fazer um desenho proposto pela educadora, a JN perguntou-me “Flávia, podes-me ajudar a fazer um casaco?”, enquanto me dava a caneta	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

que tinha na mão. “Posso amor, claro. Mas não vou fazer por ti. Vou desenhar aqui noutra folha e tu tentas desenhar. Tu consegues desenhar, eu sei! Tu fazes desenhos tão tão lindos!”, disse eu, enquanto me sentava e desenhava noutra folha um casaco. “Mas Flávia, eu não consigo”, disse a JN, a choramingar. “Amor, mas olha... se eu fizer por ti, aí é que não consegues mesmo! Tens de tentar... Não posso fazer por ti!”, disse eu. “Mas eu não consigo, Flávia”, disse ela, enquanto empurrava a sua folha para a minha frente. “JN, não vou fazer por ti. Posso-te ajudar, mas sem desenhar por ti. Eu vou desenhar nesta folha e tu vais imitando, então, pode ser? Eu sei que consegues”, disse eu. Ela puxou a folha para si e começou a imitar os movimentos que eu ia fazendo com a caneta, desenhando o dito casaco na sua folha. A determinado momento, a caneta escorregou-lhe da mão e riscou um bocadinho da folha. “Olha, Flávia. Não está igual. Eu não consigo, eu não consigo”, disse ela, a chorar. “Não consegues? Já desenhaste quase tudo amor. Olha, está muito mais giro do que o meu. A Flávia é que não sabe desenhar”, disse eu, a rir-me. “Mas eu não consigo. Não está igual ao teu”, continuou ela, enquanto chorava. “Mas não é por não estar igual ao meu que é menos especial! Está lindo, porque foste tu a fazer. E conseguiste! Vês? Estavas a dizer que não conseguias!”,

disse eu. “Vá, só faltam os botões”, disse eu, desenhando 3 botões na sua folha. “Desenha lá mais botões”, continuei. A JN pegou na caneta, desenhando mais botões, pintou o casaco e depois olhou para mim e disse: “Olha, afinal eu consegui, Flávia”, enquanto sorria.	
Análise/interpretação: Importa salientar, antes de mais, que após me ter sido pedida ajuda por parte da JN, enfatizei logo que iria, efetivamente, ajudá-la, embora essa ajuda não significasse que iria fazer o desenho por ela – pelo contrário, mencionei que desenharia um casaco noutra folha para que esta o tentasse reproduzir, à sua maneira. Nesta continuidade, e tendo sido claramente visível uma baixa autoestima por parte da criança que, durante a situação mencionada, repetiu várias vezes “Eu não consigo”, mostrando acreditar que não tinha capacidades para realizar a atividade em questão, achei que seria fundamental, antes de mais, mostrar que eu acreditava nas suas capacidades e que esta seria, de facto, capaz de fazer o desenho, autonomamente. Ainda assim, e tendo esta continuado a afirmar que não iria conseguir, tentei explicar-lhe que, caso eu fizesse o desenho por ela, esta não iria, de facto, conseguir e que, por esse motivo, para que ela pudesse ser capaz de o fazer no futuro, autonomamente, esta teria de, pelo menos, tentar. Tentei, ainda, perante a frustração da criança, elogiá-la a ela e ao seu desenho, ajudando-a, por fim, a realizar o seu desenho, incentivando-a a continuar o mesmo, para que, então, a sua frustração não se intensificasse. Por fim, a criança acabou por, a sorrir, referir “Olha, afinal eu consegui, Flávia”. Penso, então, que o comportamento que adotei durante toda a situação foi a mais adequada dado que, se por um lado, a ajudei a realizar o desenho, por outro lado não o realizei, realmente, por ela – isto é, não desenhei na sua folha. Para além disso, tentei sempre incentivar a criança a continuar a desenhar, elogiando as suas capacidades e mostrando que acredito, realmente, naquilo que esta é capaz de fazer. Nesta continuidade, assim, a criança acabou, realmente, por conseguir terminar o desenho, tendo ela própria enfatizado, no final “Afinal eu consegui”. É importante, assim, continuar a incentivar a criança a realizar as atividades nas quais esta tem uma maior dificuldade/aquelas que sabemos que a criança é capaz de realizar, embora esta não acredite que é capaz de as realizar, “recusando-se” a fazê-las. Desta forma, assim, a criança irá desenvolver a sua autoestima. -	

Nota de campo nº 1 Nome do observador: Flávia Mota Nome das crianças: G, RS e RO Nº de crianças presentes: 19 Data: 11 de janeiro Nº de adultos presentes: 2 Local: Sala de Atividades.	
Descrição da situação: Enquanto o G, o RS e o RO estavam a jogar a um jogo de memória, o RS chamou-me, a choramingar: “Flávia, o G é sempre o primeiro! Eu também quero e o G não deixa”. “Hm... tive uma ideia”, disse eu, enquanto me dirigia para o cantinho do desenho. Entretanto, cheguei ao pé das crianças e dividi uma parte da folha em 3. As crianças perguntaram: “O que é isso?”. “Já vão ver! Então é assim... eu vou desenhar aqui o número 1, aqui o número 2 e aqui o número 3”, disse eu, enquanto escrevia os números – cada um numa folha. “E agora, Flávia?”, perguntou o G. “Então... agora vou embrulhar estes papéis muito bem embrulhadinhos e cada um de vocês vai tirar um papel. Quem tirar o número 1, vai ser o primeiro a começar a jogar. Quem tirar o 2, vai ser o 2º e quem tirar o número 3, vai ser o 3º”, disse eu. Depois de embrulhados os papéis, estendi-os às crianças e cada uma delas tirou um: “Ahhhhh... sou o 1º”, disse o G a rir. “Eu sou o 2º”, disse o RS, também contente. “Bolas, calhou-me o 3, Flávia”, disse o RO, a sorrir. “Boa! Então vá, o G é o primeiro, o RS o segundo e o RO em terceiro. Quando acabarem o jogo, dobram os	Área curricular: Formação Pessoal e Social.

papelinhos e fazem outra vez para verem quem vai ser o 1º a jogar”. As crianças começaram a jogar. Passados alguns minutos, olhei para as mesmas e estas estavam a embrulhar os papéis, tendo tirado, novamente, à sorte qual a ordem pela qual iriam jogar o próximo jogo.	
Análise/interpretação: Perante a frustração que o RS estava a sentir, dado o facto de o G, aparentemente, ser sempre o primeiro a começar a jogo, achei que seria fundamental ajudar as crianças a arranjar uma estratégia através da qual estas pudessem “decidir” qual a ordem pela qual estas jogariam sem que fossem as próprias a escolher, diretamente, não existindo, assim, conflitos entre elas e evitando que fosse sempre a mesma criança a iniciar o jogo. Nesta continuidade, assim, achei que seria interessante – e simples – recorrer a pedaços de papel nos quais estivessem desenhados números de 1 a 3 (até porque as crianças já reconhecem facilmente estes números), sendo todos eles dobrados para que, posteriormente, cada uma delas pudesse tirar um dos mesmos, sendo decidido, a partir destes, qual a ordem pela qual as crianças realizariam o jogo: isto é, a criança que tirasse o papel com o número 1, jogaria em primeiro lugar; a criança com o número 2, jogaria em 2º lugar... É importante evidenciar que sugeri às crianças que estas utilizassem mais vezes esta estratégia para que, então, fossem evitados conflitos entre as mesmas, bem como a frustração de alguma delas por ser, por exemplo, sempre a última a jogar. Note-se que, num momento posterior, foi possível observar as crianças a utilizarem essa mesma estratégia sem que fosse necessário o meu auxílio.	

5. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

5.1. Autoavaliação – Reflexões Diárias e Semanais

5.1.1. Semana de 2 a 6 de outubro

Reflexão diária – 2 de outubro de 2017

Durante o presente dia – 2 de outubro de 2017 – ocorreram diversas situações sobre as quais é importante refletir. Ainda assim, e considerando que na presente reflexão é possível abordar, apenas, uma das situações observadas, optei por refletir

sobre a nota de campo nº 5, referente a um momento de leitura de um poema por parte da educadora.

Esta decisão deriva do facto de, na minha opinião, a hora do conto ser um dos mais importantes da rotina, não só em contexto de creche como, particularmente, em contexto de jardim de infância. Tal perceção está relacionada com a questão de eu considerar que este tipo de momentos têm repercussões bastante positivas no desenvolvimento da criança a vários níveis permitindo, por exemplo, o desenvolvimento da sua capacidade de atenção, a promoção da sua satisfação e prazer pela leitura, o desenvolvimento da memória (por exemplo através do reconto da história) e o desenvolvimento da linguagem – através do alargamento do vocabulário, do reconto e da elaboração de frases complexas para responder a questões colocadas pela educadora. Para além disso, é também através destes momentos que as crianças têm a oportunidade de contactar com diferentes tipos de livros: fábulas, enciclopédias, poesias, entre outros. Assim, torna-se fundamental que o educador seja flexível e proporcione essas mesmas oportunidades às crianças, tal como a educadora da sala F tem vindo a fazer ao longo do presente ano.

Nesta situação, particularmente, considero, então, que foi fundamental a educadora ter trazido uma nova forma de leitura para a sala – a poesia – e ter falado um pouco com as crianças sobre a mesma. Para além disso, considero crucial o facto de esta ter tido o cuidado de escolher um poema cuja temática é adequada à época na qual nos encontramos – o outono – fazendo, assim, com que o mesmo adquirisse um maior significado para as crianças.

Para além disso, considero importante acrescentar que a leitura do poema, juntamente com as crianças, permitiu, também, que estas tivessem a oportunidade de desenvolver o seu vocabulário e explorar a sua voz, ao ser proposto pela educadora que as mesmas fossem repetindo os diversos versos do poema, de diferentes formas – variando a intensidade e altura com que os mesmos eram ditos (“agora com voz de gigante”, “agora muito baixinho”...).

Assim, em suma, é fulcral realizar mais atividades deste género, nas quais as crianças, através da brincadeira, tenham a oportunidade de se desenvolver a vários níveis.

Reflexão diária – 3 de outubro de 2017

Na presente reflexão optei por refletir sobre a nota de campo nº 2, de dia 3 de outubro de 2017, alusiva a uma situação de interajuda entre crianças.

Nessa situação, como é possível observar na nota de campo referida anteriormente, depois de a educadora ter distribuído alguns desenhos pelas crianças para que estas os pintassem, a S., mesmo depois de ter pintado uma parte do desenho autonomamente, chamou-me, afirmando que não conseguia pintar sozinha e pedindo-me, então, ajuda.

Já tendo reparado, anteriormente, que esta criança ainda tem algumas dificuldades em segurar nos lápis para pintar, achei importante incentivá-la a continuar, afirmando que sabia que esta o conseguia fazer sozinha porque já a tinha visto a fazê-lo anteriormente e, ainda, elogiando o seu desenho. Tal decisão teve como objetivo promover a autonomia da criança, o desenvolvimento da sua motricidade fina, bem como da sua autoestima. Ainda assim, e mesmo depois de ter dito à criança “Eu sei que consegues! Já pintaste um bocadinho! Continua! Está tão bonito”, esta continuou a afirmar que não era capaz de o fazer sozinha.

Assim, a minha segunda estratégia passou por, ao invés de ser eu a ajudar a criança, pedir ao RS para a ajudar (“RS, S. diz que não consegue pintar sozinha. Podias ajudá-la?”), tendo esta criança aceite a sugestão rapidamente e, desde logo, ter explicado à S. de que maneira é que esta podia segurar no lápis para, então, pintar mais facilmente o desenho. Perante isto, foi possível observar que a S. observou, atentamente, o RS, tendo seguido as sugestões que este lhe estava a dar e conseguindo, assim, continuar a pintar o seu desenho autonomamente, enquanto sorria.

É importante referir que optei por utilizar esta estratégia para que a S., em primeiro lugar, conseguisse compreender que, para além dos adultos da sala, existem outros intervenientes que a podem auxiliar em diversas situações – outras crianças. Para além disso, ao utilizar esta estratégia pude promover a autoestima das duas crianças: do RS porque considero que lhe dei a entender que este estava a realizar bastante bem a tarefa e que, como tal, tinha capacidades e competências para ajudar a S. a realizar essa mesma tarefa; e da S. porque, ao receber a ajuda de outra criança, também acabou por

compreender que ela é capaz, realmente, de realizar aquele tipo de ações de forma autónoma.

É fundamental, ainda, referir que, ao ter utilizado a estratégia referida anteriormente, foi possível promover uma interação cooperativa e interajuda entre crianças, recorrendo à zona de desenvolvimento proximal. É, assim, crucial continuar a promover esta interajuda entre crianças, na medida em que, através desta, as crianças têm a oportunidade de desenvolver relações sociais mais positivas.

Reflexão diária – 4 de outubro de 2017

Na presente reflexão, pretendo refletir sobre a nota de campo nº 1, do dia 4 de outubro, referente a duas brincadeiras que surgiram no recreio, depois de observar as crianças a brincar.

Assim, tal como é possível observar nessa mesma nota de campo, depois de ter observado que as crianças, naturalmente, gostam bastante de correr e que uma das principais brincadeiras que estas têm no recreio é a do jogo da apanhada, achei que estas iriam gostar de conhecer novas brincadeiras relacionadas, também, com esse jogo.

Deste modo, neste dia, optei por chamar as crianças e propor-lhes que jogássemos a “um jogo da apanhada diferente” (Nota de campo nº 1). Tendo visto que as crianças estavam a demonstrar bastante entusiasmo por conhecer uma nova brincadeira, acabei, então, por lhes explicar as regras deste novo jogo, tendo elas reagido com bastante agrado e começado, desde logo, a realizar esta nova brincadeira. Depois de terem realizado este jogo, achei que seria engraçado mostrar, ainda, outra variante do mesmo, explicando-lhes, então, de que forma podiam jogar à apanhada de outra forma. Mais uma vez, estas demonstraram ter gostado bastante da ideia e começaram a jogar imediatamente a este novo jogo. Neste momento, achei que seria importante também eu me integrar no jogo, para que as crianças sentissem, mais uma vez, que me podem procurar em diversos momentos, especificamente, neste caso, para momentos de brincadeira.

Penso que o facto de ter ensinado às crianças estes dois novos jogos foi fundamental porque, deste modo, as crianças, quando estiverem no recreio, terão a oportunidade não só de realizar as suas próprias brincadeiras, decorrentes da sua

imaginação, como também estas novas brincadeiras que eu lhes dei a oportunidade de conhecer.

Para além disso, e tal como referi na nota de campo nº 1, considero que a realização deste tipo de brincadeiras permite que as crianças desenvolvam melhores relações sociais (principalmente nesta fase do ano em que existem muitas crianças que entraram para o jardim de infância pela primeira vez), aprendam a cooperar umas com as outras para atingir determinados objetivos (no caso do segundo jogo que lhes ensinei, em que as crianças tinham de correr de mãos dadas e todas para o mesmo lado para poderem apanhar o resto das crianças) e, ainda, para que comecem a desenvolver a capacidade de pensar em estratégias para jogar – para isto, é fundamental que o educador, numa primeira fase, as ajude a pensar nessas estratégias; assim, quando começámos a jogar ao segundo jogo, optei por me juntar com as três crianças que, naquele momento, estavam a apanhar para as ajudar a pensar numa estratégia (“Então, quem é que vocês querem apanhar agora?” “Então temos de correr todos para ir apanhar o X”...).

Para além dos benefícios que estes tipos de brincadeiras têm para as crianças, promovendo um desenvolvimento mais saudável das mesmas, penso que o facto de ter sugerido às crianças que brincássemos a estes jogos e de me ter juntado às mesmas nessas mesmas brincadeiras, permitiu que, mais uma vez, me aproximasse das crianças e fortalecesse as relações que estabeleço com estas.

Reflexão diária – 6 de outubro de 2017

Durante o dia de hoje, observei e intervim numa situação sobre a qual considero importante refletir, estando ela relacionada com a partilha de um brinquedo, remetendo-nos, assim, para a nota de campo nº 2 de dia 6 de outubro.

Tal como é possível verificar nessa nota de campo, o RC e o RS estavam a andar de baloiço, tendo-se aproximado uma criança – o T – que demonstrou vontade em andar, também, no mesmo. Assim, acabei por intervir na situação, questionando o RC e o RS no sentido de um deles trocar de lugar com o T. Posto isto, é possível observar que o RC respondeu logo que não, contrariamente ao RS que, calmamente, referiu que ia parar o baloiço para, então, dar o seu lugar à outra criança.

Dado o comportamento adequado por parte do RS, e para que este compreendesse que tinha adotado um comportamento bastante positivo e no qual tinha demonstrado um elevado sentido de partilha, achei crucial aproximar-me do mesmo e congratula-lo pelo seu comportamento, para que, desta forma, ele compreendesse, tal como referido, que tinha agido de uma forma positiva e, conseqüentemente, tivesse mais tendência para repetir este tipo de comportamentos futuramente.

Nesta situação, torna-se, ainda, fundamental refletir sobre o comportamento adotado pelo RS que, desde logo, referiu que não queria dar o seu lugar ao T. Para além disso, e passados alguns minutos, verifiquei que o RC estava a repetir o mesmo tipo de comportamento, isto é, estava a recusar-se a dar o seu lugar ao G porque esta criança já tinha andado de baloiço anteriormente.

Perante isto, achei importante aproximar-me da criança para falar com ela sobre a resposta que esta tinha dado. Assim, tentei fazê-la compreender que, efetivamente, o G já tinha andado de baloiço mas que o próprio RC também estava a andar naquele momento. Dado que o RC continuou a insistir em dar a mesma resposta “Mas eu quero andar mais e ele já andou” (Nota de campo nº 2), tentei, novamente, explicar à mesma que ambos já tinham, efetivamente, andado no baloiço, mas que era importante que se fossem realizando estas trocas para que todos tivessem oportunidade de andar mais do que uma vez. Para além disso, enfatizei que a questão de partilhar é bastante importante para que todas as crianças fiquem satisfeitas. Neste sentido, a criança, embora não totalmente satisfeita, acabou por sair do baloiço e por dar o seu lugar ao G.

Para que a criança não ficasse com algum tipo de frustração e, ainda, para que esta compreendesse que o comportamento adotado tinha sido bastante positivo, à semelhança do comportamento que o RS tinha adotado anteriormente, congratulei-a e voltei a reforçar a ideia de que o RC poderia voltar a andar no baloiço assim que o G saísse do mesmo.

Em suma, considero fundamental desenvolver o sentido de partilha entre crianças em contexto de jardim de infância, para que estas comecem a ser progressivamente mais capazes de partilhar sem que seja necessária a intervenção de um adulto.

Reflexão semanal – 2 a 6 de outubro de 2017

Na presente reflexão semanal, e considerando que nos encontramos no início do ano letivo, pretendo refletir sobre a importância do estabelecimento de interações e relações sociais positivas para o desenvolvimento da criança, não só no que respeita às relações estabelecidas entre as próprias crianças, como também às relações que estas estabelecem com os adultos da sala.

Assim, antes de mais, importa clarificar o conceito de interações sociais que, segundo Monteiro (2012, citado por Mória, 215) correspondem às trocas sociais entre dois ou mais intervenientes “as quais as acções dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento do outro” (p. 30).

Na minha perspetiva, a atividade de brincar está profundamente relacionada com as interações sociais. Por esse motivo, considero importante dar continuidade à presente reflexão citando Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as quais referem que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança (...) que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e que se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (pp. 9-10). Neste sentido, e indo ao encontro do que foi referido anteriormente, considero que a brincadeira é uma excelente forma de promover o estabelecimento de interações sociais entre crianças e entre crianças-adulto.

Por este motivo, na minha perspetiva, é fundamental que o educador tenha a capacidade para aproveitar esses momentos, fomentando interações entre crianças. Para além disso, e caso seja possível, é crucial que o próprio educador tente entrar nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças – dando-lhes a oportunidade de escolherem como e com o que querem brincar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) – estabelecendo interações ricas com estas e tendo, também, assim, a oportunidade de conhecer melhor cada uma das crianças que tem na sua sala.

No entanto, e tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011, citado por Rosa, 2014), é importante que o educador não force quaisquer tipo de interações sociais e que vá dando espaço à criança para que esta possa escolher, efetivamente, e tal como referido anteriormente, com o que é que deseja brincar, bem como os parceiros que

pretende ter durante a brincadeira. É por esse motivo que, na minha perspectiva, o educador, numa sala de creche ou de jardim de infância, ao aproximar-se de uma criança, deve perguntar-lhe antecipadamente se pode ou não envolver-se numa brincadeira com a mesma. Reforçando esta ideia, Hay et al (2004, citado por Mória, 2015) afirma que é necessário que se promova as interações entre criança-criança e criança-adulto de forma progressiva e segura, respeitando o tempo de adaptação e as características de cada criança porque, de facto, a forma como são estabelecidas as interações na educação infantil têm muita influência no desenvolvimento de inúmeras capacidades na criança – “ao nível social, cognitivo e à própria autorregulação das suas emoções” (p. 32).

Na continuidade do que foi referido anteriormente, Hohmann e Weikart (2011, citado por Rosa, 2014), reforçam a importância do estabelecimento de interações sociais desde idade precoce no sentido em que é a partir destas “que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (p. 6). Enfatizando esta ideia, Bronson (2000, citado por Mória, 2015) afirma que as interações que a criança estabelece com as crianças e adultos que a rodeiam têm influência nos comportamentos sociais ou antissociais que esta possa vir a adotar. Assim, crianças que estabeleçam relações sociais positivas na infância, terão, possivelmente, uma mais facilidade em estabelecer relações sociais positivas ao longo da sua vida, enquanto que as crianças que não tenham sido tão estimuladas ao nível das interações na infância poderão vir a ter uma maior dificuldade e retraimento, no futuro, no que respeita a interações sociais.

No entanto, é importante salientar que a predisposição que a criança apresenta para interagir com o outro depende de vários fatores, nomeadamente: as suas características pessoais – naturalmente existem crianças que são mais sociáveis do que outras – o contexto em que ocorrem as interações, as crianças ou adultos com as quais estão a interagir, bem como as “vivências familiares” (Schaffer, 1996, citado por Mória, 2015, p. 32).

Assim, é fulcral que o educador, especificamente, tenha especial cuidado com todos os fatores que influenciam as interações sociais, tal como referido anteriormente, dada a importância que as mesmas têm no desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, afetivo, motor e psicológico da criança (Katz, 2006 & Vasconcelos, 2009, citado

por Mória, 2015). Eckerman (1989, citado por Mória, 2015) acrescenta, especificando, que é através das interações que as crianças “aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências” (p. 34).

Para além disso, as crianças ao interagirem: deparam-se com vários conflitos (porque o x tirou o brinquedo ao y...) e veem-se obrigadas a arranjar estratégias para os resolver; desenvolvem a capacidade de cooperação; desenvolvem o sentido de partilha; aprendem a lidar melhor com as suas emoções, entre outros aspetos, tal como defende, também, Williams et al (2010, citado por Mória, 2015).

Concluindo, as interações têm uma importância extrema para o desenvolvimento da criança em diversas vertentes, tal como explicitado ao longo da presente reflexão. Dadas as implicações das interações em idade pré-escolar para o desenvolvimento das crianças, é, então, absolutamente fundamental que o educador, respeitando sempre as características de cada criança, bem como uma série de outros fatores que lhes estão inerentes, potencie essas mesmas interações – criança/criança e criança/adulto.

5.1.2. Semana de 9 a 13 de outubro

Reflexão diária – 9 de outubro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº 3 de dia 9 de outubro de 2017, referente à introdução de um novo conjunto de materiais na sala – os frascos das emoções.

Tal como é possível observar na nota de campo referida anteriormente, depois de ter sido contada, na sala, a história “O Monstro das Cores”, na qual são abordadas cinco diferentes emoções, cada uma delas associada a uma cor específica – alegria (amarelo), tristeza (azul), raiva (vermelho), medo (preto) e calma (verde) – a educadora considerou que seria interessante introduzir na sala um novo conjunto de materiais, também eles abordados na história – os frascos das emoções.

No entanto, antes de o fazer, a educadora conversou com as crianças sobre a história, fazendo-lhes diversas perguntas sobre as emoções ouvida ao longo da mesma, bem como as cores que lhes estavam associadas. Depois de a educadora verificar que a

maioria das crianças estava, então, familiarizada com as diferentes emoções abordadas, bem como as respectivas cores, esta procedeu, então, à construção dos novos materiais.

No final do dia, depois dos materiais construídos, a educadora reuniu, então, o grupo no tapete e explicou que, a partir daquele dia, iria existir um novo momento na rotina das crianças. Clarificou, assim, as crianças, referindo que, todos os dias, antes de as crianças irem para casa, estas deveriam pensar em qual teria sido a emoção mais sentida ao longo do dia e, partindo daí, teriam de colocar, à vez, uma tira da cor associada a essa mesma emoção dentro do respetivo saco, explicando o motivo pelo qual tinham escolhido essa mesma tira.

Neste sentido, considero fundamental referir, antes de mais, e à semelhança do que já foi enfatizado na análise da nota de campo, que considero absolutamente fulcral que a introdução destes materiais tenha estado associado a um acontecimento específico da rotina das crianças – a leitura do livro – dado que, deste modo, estes materiais acabaram por adquirir um maior significado para as mesmas.

Para além disso, e também como já referido, penso que este novo momento da rotina, associado a estes materiais, será uma mais-valia para as crianças porque permitirá que estas tenham a oportunidade de expressar os seus sentimentos, expressão essa que, muitas vezes, não lhes é permitida ou por falta de oportunidade ou porque algumas crianças não têm tanto à vontade para partilhar as suas emoções. Assim, este momento dar-lhes-á esta oportunidade, promoverá a sua autoconfiança e o seu à vontade com o resto do grupo e dos adultos da sala e permitirá, ainda, o desenvolvimento da sua linguagem.

Este momento terá, ainda, muitos benefícios para os adultos da sala, especificamente para mim e para a educadora, porque permitirá que nós consigamos compreender melhor os pensamentos das crianças, as suas características e necessidades, bem como o contexto familiar em que estas se inserem (é, muitas vezes, através destes momentos que nos apercebemos de certos acontecimentos ocorridos em casa e da relação que as crianças estabelecem com os seus familiares) permitindo, também, em consequência, que consigamos intervir da melhor forma possível.

Em suma, é fundamental continuar a privilegiar este momento na rotina das crianças, dado que este tem benefícios não só para as crianças, como também para os adultos que as acompanham.

Reflexão diária – 10 de outubro de 2017

Perante o dia de hoje, optei por refletir sobre a nota de campo nº 1, referente a uma situação de conflito vivenciada pelas crianças S e JC, embora a presente reflexão esteja fortemente direcionada para o comportamento adotado pela JC ao longo de toda a situação.

Tal como é possível observar, então, nessa nota de campo, a situação iniciou-se quando a S veio ter comigo, a gritar, referindo “Oh Flávia, a JC bateu-me” (Nota de campo nº1). Não querendo deixar passar a situação sem falar com as crianças, optei, então, por me sentar num banco existente na área da casinha, chamar as crianças e conversar com as mesmas sobre o sucedido. Tal decisão deriva do facto de eu considerar que, numa fase inicial, é importante que o educador medie algumas conversas entre crianças, nomeadamente depois de ocorrerem conflitos, tendo como objetivo que as crianças, essencialmente, compreendam o lado uma da outra e para que, então, se possam pensar em estratégias a utilizar caso ocorram situações semelhantes. Através desta mediação inicial do adulto, as crianças começarão, assim, a ser progressivamente mais capazes para resolver os seus próprios conflitos, através de estratégias específicas pensadas por elas mesmas e colocadas em prática, também, por elas.

Voltando à nota de campo, novamente, e de forma mais específica, é importante ressaltar que, durante toda a situação, a JC apresentou comportamentos bastante específicos sobre os quais se torna importante refletir, nomeadamente: baixar a cabeça, depois de eu lhe perguntar o motivo pelo qual esta tinha batido à S; olhar para mim sem emitir qualquer tipo de resposta e falar baixinho.

Tais comportamentos levam-me, então, a querer que esta criança poderá ter alguma dificuldade em exprimir-se face a situações de conflito, nomeadamente a explicar o motivo pelo qual reage de determinada forma.

Contrariamente à hipótese anterior, a criança até poderá ter facilidade em exprimir-se mas acaba por não o fazer porque pode ter medo que existam consequências – este medo poderá derivar, por exemplo, do facto de os adultos com quem esta contacta, em casa, reagirem de forma diferente, nomeadamente através de gritos. Esta hipótese explicaria o motivo pelo qual a criança começou a responder-me a partir do momento em que ressalvei que não me ia zangar com ela e que, pelo contrário, estava, apenas, a tentar compreender o que se tinha passado para puder ajudar as crianças – isto é, a criança compreendeu que eu não iria agir da mesma forma e, por esse motivo, ganhou confiança em mim, demonstrou uma maior calma e acabou por responder a algumas perguntas que lhe fiz, tendo-se, no final, dirigido a mim para me dar um beijinho. No entanto, considero que não é possível tirar uma conclusão final relativamente ao motivo pelo qual a criança reagiu desta forma, dado que esta reação poderá ter sido meramente pontual.

Ainda assim, é fundamental continuar a atentar os comportamentos da criança em situações de conflito, abordando-a, nestes momentos, de forma calma para que esta compreenda que tem liberdade para falar com os adultos de sala sobre os seus sentimentos e que o nosso objetivo é ajudá-la.

Considero, então, que através desta maior atenção à criança e desta abordagem mais calma em situações de conflito nas quais esta está envolvida, especificamente, esta criança irá progressivamente ser mais capaz para controlar as suas emoções e arranjar as suas próprias estratégias para resolver diversos conflitos.

Reflexão diária – 11 de outubro de 2017

Na presente reflexão irei incidir o meu enfoque sob a nota de campo nº1 de dia 11 de outubro, referente a uma situação ocorrida com a MN, cujo ponto de partida correspondeu ao facto de esta criança me ter pedido ajuda na elaboração de um desenho.

Atentando à nota de campo mencionada, verifica-se que a MN se dirigiu a mim com o intuito de me pedir ajuda para elaborar uma parte do seu desenho, tal como referido anteriormente. Neste sentido, e tal como costume fazer quando alguma criança me pede ajuda, tentei, primeiramente, incentivar a MN a elaborar a parte do desenho na qual esta estava a demonstrar alguma dificuldade (“Claro que consegues. Tu desenhavas

tão bem! Tenta lá imaginar e desenhar” – nota de campo nº 1). Este incentivo, embora seja dado a todas as crianças quando estas demonstram dificuldade em realizar alguma ação específica, foi dado, especificamente desta forma a esta criança porque esta costuma ter bastante facilidade nas artes visuais, nunca tendo pedido ajuda a nenhum adulto de sala, nesta área específica, durante as semanas de estágio que vivenciei até hoje na presente instituição.

Por esse motivo, e podendo ser este assunto discutível, pelo facto de esta ter sido uma das poucas situações nas quais esta pediu auxílio, optei por auxiliá-la, num segundo momento, depois de esta me ter dito “mas ajuda-me só agora” (Nota de campo nº1), sem ter insistido com a criança mais uma vez.

Assim, acabei por ajudar a criança a desenhar aquilo que ela pretendia, tendo acordado com ela, ainda assim, que caso esta quisesse desenhar o mesmo objeto noutra desenhos, teria de ser ela a tentar fazê-lo.

Passados alguns minutos, e tal como é observável na nota de campo abordada, a criança voltou a pedir-me ajuda para desenhar uma camisola no seu desenho. Desta vez, contrariamente à anterior, optei por, em tom de brincadeira e enquanto me ria, responder negativamente à criança, lembrando-a do acordo que tínhamos realizado, tendo como objetivo, então, que esta tentasse desenhar sozinha a camisola da boneca.

O facto de ter lembrado a criança do acordo feito, bem como da motivação que lhe dei para esta continuar e para tentar realizar o desenho autonomamente, foi possível, então, verificar que a criança acabou, realmente, por tentar desenhar de forma autónoma, tendo-o conseguido fazer com sucesso. Assim, achei que seria fundamental congratular a criança, enfatizando que sempre soube que esta iria conseguir e que os desenhos que esta faz são, realmente, muito bonitos – “Eu já sabia que ias conseguir. Os teus desenhos são lindos!” (Nota de campo nº 1).

Em suma, e agora de forma mais geral, considero que, quando alguma criança pede ajuda a um adulto, é fundamental que este, antes de mais, tente incentivar a autonomia da criança, mostrando acreditar nas suas capacidades, para que esta se sinta mais autoconfiante e, então, mais predisposta para realizar uma determinada ação. Ainda assim, considero que o educador também tem o dever de ajudar a criança, ou de

pedir a outra criança para a auxiliar, caso veja que a criança está a desenvolver algum tipo de frustração por não estar a receber a ajuda necessária.

Reflexão diária – 12 de outubro de 2017

Na presente reflexão optei por refletir sobre a nota de campo nº 2 de dia 12 de outubro, referente a uma situação ocorrida com a C, situação essa na qual a criança reagiu com alguma frustração e tristeza ao facto de não poder utilizar um objeto que, no momento, esta desejava. Esta escolha da minha parte deriva do facto de já ter observado que a criança, quando contrariada, reage da mesma forma e, para além disso, do facto de achar que encontrei uma solução adequada para lidar com a C neste tipo de situações.

Assim, e como é possível observar na nota de campo referida anteriormente, a C, depois de a ter chamado para realizar uma atividade e após ter-lhe explicado em que é que consistia a mesma, insistiu que queria cortar as folhas que tinha disponíveis com a tesoura cor-de-rosa, tesoura essa que estava, no momento, a ser utilizada por outra criança.

Nesse sentido, achei que fosse importante dar outras soluções à criança e, por esse motivo, sugeri-lhe, em dois momentos distintos, que rasgasse as folhas com as mãos, solução essa à qual ela me respondeu “Não consigo. Quero a tesoura cor-de-rosa” (Nota de campo nº 2), e, por outro lado, que fosse procurar outra tesoura na sala, preferencialmente da cor que esta desejava. Ainda assim, e tal como é possível observar na nota de campo referida anteriormente, a C não aceitou nenhuma das sugestões dadas, tendo optado por se afastar da mesa e por chuchar o polegar, demonstrando a sua tristeza e frustração.

Perante isto, e dado que considero que não seja adequado insistir e pressionar as crianças a realizar algo que não lhes desperta vontade no momento, para que não lhes seja causada uma maior tristeza e frustração, optei por dar algum espaço à C. Ainda assim, achei que fosse importante dirigir-me à criança, calmamente e a sorrir, para que esta sentisse que eu não estava chateada com a situação e que estava ali para a ajudar e apoiar. Assim, e tal como é possível observar na nota de campo nº 2, enfatizei, junto da criança, que iria continuar na mesa com as outras crianças a realizar a atividade e que,

quando esta desejasse, poder-se-ia dirigir a mim para que eu a ajudasse na atividade proposta.

Neste sentido, passados alguns minutos, a criança voltou a arrastar a cadeira para junto da mesa, mostrando-lhe já disponível e com vontade e predisposição para retomar a atividade.

Concluo, então, que o facto de não ter pressionado a criança no momento em que esta mais sentiu tristeza e frustração, dando-lhe liberdade para se afastar e acalmar, constitui uma mais-valia para que esta, posteriormente, mostrasse vontade e predisposição para continuar a atividade.

Assim, e tal como referido acima, é importante dar este espaço à criança, quando se vê que esta necessita, dando-lhe tempo para esta se acalmar e dando-lhe, ainda, a possibilidade para retomar uma determinada ação quando está mais predisposta para o fazer. É importante evidenciar, ainda, que considero que a opção que tomei permitiu-me criar uma relação de maior proximidade com a criança – isto porque esta tomou a perceção de que eu compreendia a sua frustração e tristeza e de que estava ali para a ajudar.

Reflexão diária – 13 de outubro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº 2 de dia 13 de outubro, referente a uma situação de conflito entre as crianças RS e RC.

Assim, antes de mais, é importante evidenciar que, tal como é possível observar na nota de campo evidenciada, tudo começou quando observei que o RC estava a chorar. Nesse sentido, e tendo reparado que provavelmente se trataria de uma situação de conflito na qual o RC tinha sido a criança que mais tinha ficado frustrada e triste, optei por me aproximar da criança, sentar-me no tapete e coloca-la no meu colo, com o objetivo de a confortar e tendo-lhe perguntado, assim, o que se tinha passado. A criança, nesse momento, e tal como é evidenciado na nota de campo, proferiu algumas palavras, por entre o choro, e, como tal, acabei por não compreender tudo aquilo que esta tinha dito. Assim, achei que a melhor opção seria esperar que a criança se acalmasse para que, posteriormente, pudesse, então, explicar-me a situação – “Não percebi amor. Vou-te dar um bocadinho para acalmares e já me dizes” (Nota de campo nº 2).

Depois de a criança se acalmar, tornou-se possível, então, compreender o que esta me estava a dizer – que o RS lhe tinha tirado o carro. Não querendo dar uma solução direta à criança, e dado que uma das minhas intencionalidades na PPS será que as crianças comecem a pensar e em colocar em prática estratégias para os seus conflitos, achei que seria mais adequado chamar o RS para que, nesta primeira fase, eu pudesse ajudar a pensar nessa mesma estratégia e, como tal, a resolver o conflito.

Ainda assim, como é possível verificar na nota de campo, as crianças, demonstrando o seu pensamento naturalmente egocêntrico, característico das crianças do pré-escolar, não conseguiram arranjar, por elas próprias, uma estratégia satisfatória para ambas (“Pronto, então se não sabemos quem é que tinha primeiro, temos de arranjar uma solução. O que é que podemos fazer? O RC ficou a olhar para mim e o RS começou a brincar com o carro que tinha na mão” – Nota de campo nº 2). Foi nesse sentido, e para que as crianças se comesçassem a familiarizar com diferentes estratégias de resolução de conflitos, que optei por lhes sugerir duas hipóteses: brincarem juntas com o carro ou esperar que o RS acabasse de brincar para que, posteriormente, o RC pudesse brincar. Ainda assim, as crianças não se conseguiram descentrar dos seus interesses, como, à partida, seria de esperar e, então, não foram capazes de referir qual seria a melhor opção.

Foi neste contexto, e aproveitando a aproximação do G, que acabei por pedir o auxílio do G para ajudar as outras crianças a pensar na melhor solução. Assim, apresentei as hipóteses ao G e, depois de considerar ambas, este considerou que a 2ª opção seria a melhor para as crianças – esperar que o RS acabasse de brincar para que, depois, pudesse dar o brinquedo à RC. Na medida em que nenhuma das outras crianças de opôs, acabei, então, por sugerir, finalmente, às crianças que fosse essa a estratégia utilizada, tendo-me o RS respondido logo afirmativamente.

O RC, pelo contrário, continuou a dizer-me que queria brincar com aquele carro em específico. Por esse motivo, achei que seria importante enfatizar que o que tinha ficado decidido tinha sido que o RS iria brincar com o carro e que, quando acabasse, o disponibilizaria ao RC. Seguidamente, e para que a criança se descentrasse, em parte, da frustração que ainda estava a sentir, sugeri-lhe que fossemos brincar com outra coisa

enquanto o RS estava a brincar com o carro – ajudei, então, a criança a colocar uma parte da estratégia em prática.

Em modo de conclusão, foi possível verificar que o RC e o RS, tal como evidenciado anteriormente, ainda têm muita dificuldade em descentrar-se dos seus interesses, naturalmente, e em pensar em estratégias para resolver os seus conflitos. Assim, e referindo-me a mim, especificamente, é fundamental que continue a mediar estes conflitos para que as crianças sejam progressivamente mais capazes de resolver os seus conflitos autonomamente. Para além disso, é fundamental que, sempre que possível, envolva outras crianças na resolução de conflitos – pedindo sugestões, entre outros – para que estas também se comecem a familiarizar com diferentes estratégias de resolução de conflitos caso, algum dia, seja necessário que as próprias as utilizem.

Reflexão semanal – 9 a 13 de outubro de 2017

Na presente reflexão semanal, e dado que, durante a semana de 9 a 13 de outubro, foi bastante abordada em sala a temática das emoções, levando, até, à introdução de novos materiais na sala com vista a desenvolver a capacidade das crianças para refletirem sobre o seu dia e, posteriormente, referirem qual a emoção que mais tinham sentido durante o mesmo, justificando-o (Ver nota de campo nº 3 de dia 9 de outubro), optei por refletir sobre a importância das emoções do pré-escolar.

Assim, antes de mais, é importante esclarecer qual o conceito de emoções que, de acordo com André e Lelord (2002, citado por Catarreira, 2015), correspondem a reações súbitas “de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações)” (p. 27). Dando continuidade a esta ideia, Moreira (2010), refere que as emoções correspondem às respostas que o nosso corpo dá aquilo que nos rodeia.

Neste sentido, particularmente no jardim de infância, é fundamental que se valorizem e se dê importância às emoções das crianças, arranjando diversos momentos nos quais as crianças tenham a oportunidade de se expressar, dado que estas, segundo Freitas-Magalhães (2007, citado por Catarreira, 2015), fazem parte do dia-a-dia de qualquer indivíduo e, como tal, é crucial que se aprenda a refletir sobre as mesmas, expressando-as. É, muitas vezes, através destes momentos de expressão emocional que

se fica a conhecer melhor as características das crianças e, por vezes, os contextos nos quais estas se inserem, para além da escola.

De acordo com Franco (2009), é extremamente importante reconhecer e identificar as emoções, particularmente em contexto de jardim de infância, dado que, desta forma, “estamos a tomar consciência destas, o que nos leva a uma melhor perceção e controlo das emoções e, portanto, compreender o que os outros estão a sentir” (p. 29).

É, então, através do reconhecimento das nossas emoções que começamos, também, a ter perceção do que o outro está a sentir, permitindo, assim, a construção de melhores relações sociais, nas quais existe uma maior compreensão por parte das crianças no que diz respeito às emoções. Enfatizando a ideia referida anteriormente, Steiner e Perry (2001, citado por Catarreira, 2015) evidenciam que o desenvolvimento emocional permite a criação de melhores relações sociais, nas quais existirão maiores “possibilidades de afeto entre pessoas” (p. 30).

A oportunidade que é dada, ainda, às crianças, em contexto pré-escolar, para que estas expressem os seus sentimentos, permite, ainda, desenvolver a sua linguagem oral, na medida em que esta terá de refletir sobre o que está a sentir para que, posteriormente, o possa expressar através de frases complexas, esclarecendo-as, ainda, caso estas não sejam desde logo compreendidas (Gottman & Declarie, 1999). Os mesmos autores mencionam, ainda, que é através dos momentos de partilha de emoções e sentimentos, em grupo ou a pares (criança-criança ou criança-adulto) começam a “saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas” (p. 31).

Dando continuidade à ideia de que é fundamental abordar as emoções no pré-escolar, Goleman (2003, citado por Cardeira, 2012), menciona, e indo ao encontro de algumas ideias já referidas anteriormente, que as crianças que são estimuladas a refletir e a expressar as suas emoções desde cedo ganham uma maior consciência emocional, aprendem a reconhecer mais facilmente as emoções dos outros que a rodeiam, apresentando uma postura mais empática relativamente a estes, e, para além disso, tornam-se progressivamente mais capazes de controlar as suas próprias emoções, nomeadamente em momentos de conflitos.

Assim, e agora atentando mais ao contexto de estágio no qual estou inserida, torna-se fundamental criar um momento da rotina na qual as crianças, de uma forma mais lúdica, possam ter a oportunidade de referir de que forma se sentiram durante o dia, justificando-a. Deste modo, por um lado a criança tem a possibilidade de demonstrar como se sentiu num determinado dia e, por outro lado, vê-se “obrigada” a, através da linguagem, explicar o/os motivo/s pelos quais se sentiu dessa forma (Ver nota de campo nº 3 de dia 9 de outubro).

Refletir e expressar as emoções no contexto pré-escolar, de acordo com Alzina (2000, citado por Cardeira, 2012), torna-se, ainda, crucial dado que permite uma melhoria das competências sociais e relações interpessoais das crianças, tal como já mencionado, uma melhoria da sua autoestima e uma melhor adaptação das mesmas ao contexto escolar. O mesmo autor evidencia, em contradição do que foi referido anteriormente, que esta expressão de emoções no pré-escolar permite “uma diminuição de sentimentos negativos (...) das condutas antissociais e agressivas (...) pode prevenir situações de danos na saúde física e/ou mental do indivíduo” (p. 9).

O mesmo autor enumera, ainda, um conjunto de fatores que demonstram o quão benéfico é a expressão das emoções, desde cedo, por parte da criança, indo ao encontro de várias das ideias que foram sendo evidenciadas ao longo da presente reflexão, nomeadamente: (i) permitem um maior autoconhecimento das emoções; (ii) permite um maior controlo das próprias emoções; (iii) desenvolvimento da sensibilidade relativamente às emoções do outro; (iv) e reduzir a possibilidade de ocorrerem emoções negativas – embora seja crucial que as crianças também as sintam para que, desta forma, de acordo com a minha perspetiva, compreendam que estas existam e, então, aprendam a lidar com as mesmas.

Enfatizando todas as ideias mencionadas ao longo da presente reflexão, Zazzo (1968, citado por Alexandroff, 2012) refere que as emoções têm uma importância acrescida na construção da identidade da criança.

Concluindo, e agora debruçando-me mais no contexto da PPS, é absolutamente fundamental continuar a dar a oportunidade às crianças, em momentos em grande grupo ou através de conversas mais isoladas – educador/criança – para que estas reflitam sobre o que estão a sentir e, posteriormente, expressem as suas próprias emoções. Desta

forma, para além de serem crianças melhores relações sociais e um maior à vontade entre crianças e entre criança/educador, a criança terá, ainda, a oportunidade de desenvolver a sua linguagem, compreender melhor as suas emoções e as do outro, tornando-se mais empática, controlar melhor as suas emoções e, ainda, construir, progressivamente, a sua identidade. Percebe-se, assim, que as emoções têm, de facto, uma importância extrema para o desenvolvimento das crianças.

5.1.3. Semana de 16 a 20 de outubro

Reflexão diária – 16 de outubro de 2017

Na presente reflexão, e dado que a minha investigação incidirá sob a resolução de conflitos, optei por refletir sobre a nota de campo nº 4 de dia 16 de outubro, referente, exatamente, a uma situação de conflito por parte das crianças R e RC.

Assim, e tal como é possível verificar nessa mesma nota de campo, o conflito das crianças teve como ponto de partida o facto de ambos quererem ser os primeiros na fila, ao irem para a sessão de Educação Física.

Tendo-me apercebido desta situação, achei que o primeiro passo a tomar seria o de separar, imediatamente, as crianças evitando, assim, que ocorresse algum tipo de lesão das mesmas. Ainda assim, o R conseguiu empurrar o RC antes que eu os conseguisse separar, completamente, tal como é possível verificar na nota de campo nº 4. Deste modo, o RC acabou por cair, batendo com o braço no armário e tendo, então, começado a chorar. Neste sentido, achei que a postura mais correta a adotar, de imediato, seria a de ajudar a criança a levantar-se, verificando se esta se tinha magoado e, independentemente de a mesma se ter magoado ou não, confortá-la para que esta se acalmasse.

Em simultâneo, e dando, assim, início à minha investigação, optei por perguntar ao R o que se tinha passado dado que, e ainda que tivesse visto o início da situação e, como tal, intervindo na mesma, é fundamental conhecer sempre o ponto de vista das crianças. Assim, questionei o R no sentido de compreender o que se tinha passado, tendo-me ele respondido: “Ele caiu sozinho” (Nota de campo nº 4).

Ao deparar-me com esta resposta por parte da criança, e dado que sabia que não tinha sido isso que tinha acontecido, optei por voltar a perguntar, calmamente, à criança, o que se tinha realmente passado. Neste sentido, e talvez pelo facto de a criança ter percecionado que eu não me iria zangar, nem lhe atribuir alguma consequência pelo comportamento adotado, esta acabou por assumir, em parte, a culpa, tendo pedido desculpa ao RC e tendo-me explicado, posteriormente, o motivo pelo qual se tinha iniciado o conflito.

Tendo esta compreendido que a forma como esta tinha reagido não tinha correspondido ao comportamento mais correto, abordei, então, o RC, perguntando-lhe, também, o motivo pelo qual este tinha, também, empurrado o R, tendo-me esta criança respondido de imediato.

Apesar de, desde início, as crianças saberem o motivo pelo qual se estavam a envolver no conflito, considerei que seria fundamental estes conversarem, ainda que eu tenha sido a mediadora da conversa, para que estas pudessem compreender melhor o ponto de vista um do outro. Já tendo elas tido esta percepção – de que ambas se estavam, efetivamente, a empurrar porque queriam ir à frente na fila – tentei fazê-las compreender que a agressão não permite resolver os seus problemas.

Ao verificar que, aparentemente, as crianças o tinham compreendido, optei, então, por, numa fase final, salientar que, em momentos de conflito, caso estas apresentem dificuldade em resolvê-lo de forma autónoma, o adulto é um excelente interveniente para os ajudar na resolução desses mesmos conflitos. Por fim, ajudei, então, as crianças a arranjar uma solução para a resolução do conflito no qual se tinham envolvido.

Em suma, é fundamental que eu, especificamente, auxilie as crianças, numa fase inicial, a resolverem os seus conflitos, servindo como mediadora e ajudando-as a pensar em estratégias e a coloca-las em prática para que estas sejam progressivamente mais capazes de o fazer de forma autónoma, sem que seja necessária a intervenção de um adulto.

Reflexão diária – 17 de outubro de 2017

A presente reflexão incidirá sob a nota de campo nº 2 de dia 17 de outubro, referente a uma situação ocorrida com a JC, durante o momento de arrumação da sala.

Decidi refletir sobre esta nota de campo na medida em que a JC, nos momentos em que lhe é dito para arrumar a sala – particularmente a casinha, dado que é a área na qual esta brinca, maioritariamente – esta reage com alguma raiva e frustração, sentando-se no chão e fazendo beicinho ou uma carra de demonstra irritação. Por outro lado, neste tipo de situações, esta criança costuma, também, reagir de uma forma completamente oposta, começando a correr pela sala, de um lado para o outro, e a rir-se, não arrumando, por esse motivo, a casinha. Deste modo, compreende-se que esta criança tem bastante dificuldade em lidar e aceitar, muitas vezes, aquilo que lhe é dito. Nesse sentido, torna-se importante dar uma atenção privilegiada a esta criança com o objetivo a ajudar a aceitar melhor o que é dito por outras crianças e pelos adultos, para que esta não reaja de forma negativa.

Pelo contrário, durante o dia de hoje, depois de lhe ser dada, apenas, uma vez, a indicação para que começasse a arrumar a casinha, para que pudéssemos ir almoçar, esta começou, de imediato, a arrumar a mesma, sem demonstrar qualquer tipo de frustração ou raiva. Contrariamente à JC, a S, que também tinha estado a brincar na casinha, não estava a arrumar a mesma, comportamento esse que também é bastante frequente nesta criança.

Por esse motivo, decidi juntar-me às crianças para as ajudar na arrumação da casinha. Desta forma, se por um lado pude incentivar a S a começar a arrumar a casinha, dado que esta, ao invés de o estar a fazer, andava de um lado para o outro, pela casinha, a apanhar um objeto, ocasionalmente, por outro lado tive a oportunidade de incentivar a JC a continuar a arrumar esse mesmo espaço – considero importante afirmar, neste contexto, de uma das estratégias que se poderá utilizar para incentivar as crianças a arrumar a sala, será a de o próprio adulto adotar esse comportamento, ajudando-as nessa mesma tarefa.

Ainda como é possível observar na nota de campo mencionada, a JC arrumou, assim, pela primeira vez, muito rapidamente, a área da casinha, sem ter demonstrado algum sentimento negativo. Nesse sentido, achei que seria fundamental congratular a criança pelo comportamento positivo que esta tinha adotado: “Muito bem, JC, estou

muito contente contigo hoje. Vês? Quando tu arrumas a casinha, eu, a D e a C ficamos muito contentes contigo” (Nota de campo nº 3), para que, desta forma, a pudesse incentivar a repetir este tipo de ações noutras situações.

Em modo de conclusão, e tal como já referido anteriormente, importa destacar que, ao longo do estágio, nos momentos de arrumação da sala, para além de ajudar, de forma geral, todas as crianças nessa tarefa, irei dar uma atenção privilegiada à JC. Esta atenção tem como principal objetivo que esta comece a reagir de forma mais positiva a este momento, especificamente, e que, para além disso, comece a arrumar mais facilmente a casinha, de tal modo que, a determinada altura, esta seja capaz de o fazer autonomamente, sem o auxílio do adulto, e sem reagir de forma negativa, tal como já mencionado anteriormente.

Reflexão diária – 18 de outubro de 2017

Na presente reflexão incidirei o meu foco na nota de campo nº 3 de dia 18 de outubro, referente a uma situação de conflito entre as crianças G, JC e JN.

Tal como referente na nota de campo já mencionada, nesta situação é importante destacar que por um lado é verificável um comportamento de interajuda entre as crianças JC e G, crianças essas que estavam a realizar juntas um jogo. Por outro lado, é possível observar uma atitude de exclusão por parte dessas mesmas crianças face à JN, atitude essa que é demonstrada, por exemplo, através dos constantes afastamentos dessa mesma criança em todos os momentos em que esta tentava participar na construção do tangram, bem como nos constantes gritos direcionados à JN, principalmente por parte da G: “Tu não sabes!”, inferiorizando-a.

É importante destacar, neste sentido, que tais atitudes de exclusão poderão estar relacionados com o facto de a JC e a G não estarem habituadas a brincar com a JN, tentando, por isso, afastá-la em momentos nos quais esta se tenta incluir em diferentes brincadeiras nos quais estas estão a participar.

Por esse motivo, ao longo de toda a situação, fui separando as crianças, com vista a evitar alguma situação de agressão. Para além disso, tentei incentivar as crianças a deixarem a JN participar na construção do jogo na medida em que esta tinha a capacidade para o fazer. Ainda assim, as outras crianças mantiveram os seus

comportamentos, continuando a afastar a JN e a afirmar que esta “não sabia” fazer aquele jogo. Deste modo, achei fundamental continuar a falar com as crianças, levando-as a crer que seria fulcral que estas a ajudassem a JN, ao considerarem que esta não tinha capacidade para construir o tangram, para que, desta forma, esta aprendesse a realizar aquele jogo e, assim, em situações futuras, pudesse ajudá-las a realizá-lo.

Ainda assim, e tal como é possível verificar na nota de campo mencionada, a JC e a G continuaram, de forma constante, a excluir a JN da brincadeira. Por esse motivo, e sendo a JN uma criança, naturalmente, mais sensível, também devido à sua necessidade educativa especial, esta acabou por demonstrar um comportamento de raiva, atirando a peça que tinha na sua mão contra o chão. Posteriormente, também a G acabou por repetir esse mesmo comportamento, atirando as peças que tinha na sua pose contra o chão, virando o jogo ao contrário – fazendo cair todas as peças que já lá estavam colocadas – e saindo, então, do local onde estavam a realizar o jogo.

Ainda assim, e este é um aspeto que também é crucial abordar, verifica-se que a criança, pouco tempo depois, tomou a perceção de que não tinha agido de forma correta e, por esse motivo, acabou por voltar ao local onde outrora estava, pedindo desculpa à JC pelo seu comportamento e continuando, depois, a acabar o jogo, juntamente com a JC. Importa destacar, no entanto, que a G não pediu desculpa à JN pelas atitudes negativas que lhe tinha dirigido.

Desta forma, e em modo de conclusão, importa destacar que é fundamental existir uma intervenção no sentido de ajudar a JC, particularmente, a relacionar-se socialmente com outras crianças, para além daquelas com quem esta está habituada a brincar, nomeadamente a S e a C, bem como a controlar as suas emoções, evitando que esta reaja com tanta raiva e frustração perante algumas situações, embora seja natural que esta tenha demonstrado frustração nesta situação, especificamente, dada a exclusão que estava a ser alvo. Para além disso, e de forma mais geral, é crucial trabalhar com todas as crianças do grupo com vista a estimular a construção de melhores relações sociais com todas as crianças da sala. É fulcral destacar, ainda, que deverá ser feita uma intervenção com o objetivo de as crianças começarem a aceitar-se melhor umas às outras, realizando, mais facilmente, brincadeiras umas com as outras e, ainda, de existir uma promoção de comportamentos de cooperação e interajuda entre as mesmas.

Reflexão diária – 19 de outubro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº2 de dia 19 de outubro, referente a uma situação de conflito entre as crianças ML e JC e o consequente comportamento adotado pela S para a resolução desse mesmo conflito.

Assim, é possível referir, antes de mais, e tal como é possível observar na nota de campo já mencionada, que a ML ainda apresenta, naturalmente, alguma dificuldade em reagir perante os conflitos, mais precisamente em arranjar estratégias para resolver os mesmos. Ainda assim, é importante realçar que, depois de a JC lhe ter tirado a mala com a qual esta estava a brincar, esta tomou uma postura correta. Isto é, ao invés de reagir com algum tipo de agressão – física ou verbal – como, provavelmente, reagiriam muitas das crianças da sala perante a mesma situação, optou por se dirigir logo a mim, pedindo-me auxílio.

É neste contexto que surge a S que, ao ouvir a ML a pedir-me ajuda, vem a correr ter connosco, apresentando, desde logo, uma estratégia para resolver o conflito entre as crianças ML e JC: “Calma ML, a JC te tirou a mala, mas ela logo vai emprestar”. Para que a criança compreendesse que tinha sugerido uma estratégia adequada, optei, então, por congratular a criança, enfatizando o que ela já tinha referido anteriormente e incentivando as crianças a irem, novamente, brincar.

Compreende-se, assim, que a S já começa a ter alguma capacidade para, perante alguns conflitos, pensar em algumas estratégias para a resolução dos mesmos, ainda que estes não estejam diretamente relacionados consigo. Assim, é fundamental continuar a estimular esta capacidade na criança, quer nos conflitos em que esta se envolve – embora nunca tenha verificado a envolvência desta criança num conflito – quer nos conflitos que ocorrem com outras crianças, pedindo o seu auxílio para arranjar estratégias para a resolução dos mesmos.

Desta forma, esta criança familiarizar-se-á e tornar-se-á mais capaz de pensar em diferentes estratégias para resolver conflitos, independentemente de estes ocorrerem ou não com ela, e, para além disso, permitirá que as restantes crianças comecem, também, a contactar com diferentes estratégias, podendo estas utilizá-las noutras situações de

conflito, em momentos futuros, de forma autónoma, sem que seja necessário o auxílio de outras crianças ou adultos.

Reflexão diária – 20 de outubro de 2017

Na presente reflexão irei incidir o meu foco sob dois principais aspetos, os quais são visíveis na nota de campo nº 3 de dia 20 de outubro: a realização de um jogo que estimula, principalmente, o tato e o trabalho em equipa desenvolvido entre mim e a educadora da sala.

Assim, antes de mais, gostaria de referir que o primeiro jogo que foi realizado pelas crianças, sugerido pela educadora, foi bastante interessante na medida em que, de uma forma lúdica, e através da envolvimento de objetos com os quais as crianças estão habituadas a contactar e que, portanto, têm um significado acrescido para estas, foi possível estimular a capacidade tátil das crianças. Para além disso, esta atividade permitiu que as crianças compreendessem que também é possível “ver com as mãos”.

É fundamental destacar, também, que esta atividade permitiu trabalhar a capacidade de atenção das crianças, isto porque estas tinham de olhar, constantemente, para os sapatos das restantes crianças e, enquanto tocavam nos sapatos por baixo do pano, tinham de adivinhar de quem seria o sapato no qual estas estavam a tocar. Para além disso, as crianças, tinham, também de estar atentas às crianças que já tinham os dois sapatos calçados para que, desta forma, não dissessem que o sapato no qual estavam a tocar, por baixo do pano, era de uma das crianças que já estava completamente calçada.

Tendo terminado este jogo, e enquanto a educadora terminava a atividade, lembrei-me, então, de uma atividade semelhante que já tinha realizado na escola. Assim, nesse momento, sugeri à educadora que realizássemos essa mesma atividade, atividade essa explicitada na nota de campo nº 3, cujo principal objetivo seria que as crianças, através do tato, conseguissem descobrir qual a criança que estava à sua frente.

Tendo sido possível observar que as crianças gostaram bastante da realização de ambas as atividades, considero que será fundamental continuar a realizar atividades que estejam realizadas com esta temática porque para além de permitirem que as crianças

brinquem e se divirtam, permitirá, ainda, estimular algumas das suas capacidades, tal como já referenciado.

Para além disso, optei por refletir sobre a nota de campo nº 3 na medida em que esta demonstra, mais uma vez, a excelente relação que tem vindo a ser criada entre mim e a educadora. Isto é, esta nota de campo acaba por demonstrar, de certo modo, que tem sido realizado um verdadeiro trabalho de equipa, cooperação e interajuda entre mim e a educadora, na medida em que esta aceita sempre as sugestões que lhe dou em diferentes situações – referentes a atividades e momentos no tapete, por exemplo – e, para além disso, também procura saber qual a minha opinião relativamente a determinadas atividades ou momentos da rotina, tal como eu procuro saber quais as sugestões da educadora relativamente a alguns momentos da minha prática.

Assim, compreende-se, e tal como já referido anteriormente, que está a existir um verdadeiro trabalho em equipa que permite, então, que esteja a ser criada uma melhor relação entre mim e a educadora e que, em consequência, tem vindo a possibilitar uma melhor resposta às necessidades e interesses das crianças.

Reflexão semanal – 16 a 20 de outubro de 2017

Durante a semana de 16 a 20 de outubro foram observadas várias situações de interajuda e cooperação entre crianças, levando-me, então, a optar por, na presente reflexão, refletir sobre a importância da interajuda e cooperação entre crianças para o seu desenvolvimento.

Assim, e antes de mais, importa clarificar qual o conceito de interação que, de acordo com Warneken e Tomasello (2007) corresponde a um ato complexo que implica a existência de um objetivo comum por parte de duas ou mais crianças – isto é, de acordo com esses autores, fala-se de interação ou interajuda quando duas ou mais crianças “agem de modo a alcançar um objetivo comum, desempenhando papéis complementares” (p. 116).

É importante salientar, também, depois de já esclarecido o conceito de interação, que, de acordo com Williams, Ontai e Mastergeorge (2007) “os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem

com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver relações sociais” (p. 112).

Complementando a ideia referida anteriormente, Browneel e Hazen (1999) referem que as diversas interações estabelecidas entre crianças, desde cedo, implicam que estas comecem a apresentar, de forma progressiva, mais comportamentos de cooperação e interajuda, comportamentos esses que, segundo os mesmos autores, permitem o desenvolvimento de diversas capacidades – físicas, linguísticas e cognitivas. Essas capacidades, por sua vez, permitirão o desenvolvimento de relações sociais progressivamente mais complexas (Browneel, 1996; Browneel e Hazen, 1999; e Williams, Mastergeorge e Ontai, 2010)

Sendo a interação tão importante para o desenvolvimento das crianças, tal como mencionado anteriormente, o educador acaba, também, por ter um papel fulcral na sala devendo incentivar comportamentos de cooperação entre crianças para que estas comecem a ser progressivamente mais capazes de repetir esse tipo de comportamentos sem que seja necessário o incentivo e apoio do adulto.

Esse incentivo e ajuda por parte do educador, de acordo com as palavras de Williams et. al (2010), prende-se com “a participação e apoio no decorrer das atividades entre as crianças muito pequenas, facilitando a comunicação entre elas, ajudando-as a resolver problemas ou a executar tarefas que exigem um nível de capacidade superior” (p. 119).

Por esse motivo, e tal como tem sido visível ao longo da minha prática, vários têm sido os momentos nos quais incentivo algumas crianças da sala a procurarem ajuda junto de outras crianças, para que, desta forma, se desenvolvam capacidades de cooperação e interajuda.

Demonstrando, também, a importância de estimular a cooperação entre crianças, Lopes e Silva (2009) referem que, através de momentos de cooperação e interajuda as crianças têm a possibilidade de se aproximarem mais umas das outras, desenvolver a sua linguagem, trocar ideias e brincar.

Para além disso, ao estimularmos uma ou mais criança a ajudarem e a cooperarem com outra que tenha uma maior dificuldade numa tarefa específica, iremos estar a recorrer à Zona de Desenvolvimento Proximal. Desta forma, a criança que está a

ser ajudada irá ter a oportunidade de, através do auxílio de outras crianças, desenvolver algumas das suas competências, competências essas que, ao serem progressivamente mais desenvolvidas, irão permitir que esta desenvolva algumas tarefas de forma autónoma. Por sua vez, esta criança, já tendo algumas competências desenvolvidas, irá auxiliar outra criança que tenham dificuldades em executar alguma ação e assim sucessivamente, permitindo uma cooperação e interajuda constante entre crianças (Fontes & Freixo, 2004)

Reforçando, ainda, a importância da cooperação e interajuda entre crianças, Johnson e Johnson (1999) evidenciam que estas irão permitir um aumento do espírito de grupo, uma maior solidariedade entre crianças, a construção de melhores relações sociais e uma maior aceitação do outro. Para além disso, os mesmos autores referem que estes comportamentos permitirão que haja uma maior integração e inclusão de crianças que, por algum motivo, se distanciam mais do grupo em geral – por esse motivo, e tal como é possível observar em algumas notas de campo, tenho tentado incentivar várias crianças a ajudar a S, em diversas situações, permitindo, assim, que esta desenvolva algumas capacidades que ainda não tem tão desenvolvidas e que, para além disso, comece a integrar-se mais no grupo, em geral, na medida em que esta, no dia-a-dia, costuma brincar e conviver, maioritariamente, apenas com 3 ou 4 crianças.

O desenvolvimento de atitudes interajuda irá permitir, ainda, segundo Lopes e Silva (2009) que as crianças desenvolvam a sua autoestima – as que estão a ser ajudadas porque começam a acreditar, de forma progressiva, que também elas são capazes de desenvolver determinadas ações; e as que estão a ajudar porque, tendo sido “escolhidas” para o fazer, terão a perceção que assim o foi porque têm capacidade para disponibilizar essa mesma ajuda a determinadas crianças.

Em modo de conclusão, e ressaltando algumas ideias defendidas por Lopes e Silva (2009), é importante estimular, então, particularmente em contexto de pré-escolar, atitudes de cooperação e interajuda na medida em que estas têm benefícios a nível social, psicológico e “académicas”, tais como: “estimula e desenvolve as relações sociais”; “estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos”; encoraja a responsabilidade de algumas crianças; promove a autoestima das crianças; estimula as crianças a procurarem, para além da ajuda do adulto, o auxílio de outras crianças, dado

que reconhece que estas também têm capacidade para o fazer; permite uma maior aceitação do outro; desenvolve a linguagem oral; e, para além disso, permite a construção e desenvolvimento de melhores relações sociais.

Compreende-se, assim, a importância de estimular, de forma constante, este tipo de comportamentos de cooperação e interajuda entre crianças, na medida em que levam à criação de “um ciclo”, ciclo esse no qual a criança que é ajudada hoje, ajudará amanhã.

5.1.4. Semana de 23 a 27 de outubro

Reflexão diária – 23 de outubro de 2017

Atendendo à diversidade de situações ocorridas durante o dia de hoje, e ainda que todas elas tenham sido bastante significativas para o meu crescimento pessoal e profissional, optei por, na presente reflexão, refletir sobre a nota de campo nº 6 de dia 23 de outubro, referente a uma situação de frustração por parte da JC, depois de esta ter compreendido que não tinha sido convidada para a festa de anos de outra criança da sala: o F.

Tal como é possível verificar na nota de campo já mencionada anteriormente, a educadora, durante o momento no tapete, explicou às crianças que o F iria realizar, fora da escola, uma festa de anos e que, portanto, tinha convidado alguns dos seus amigos da sala para irem à mesma. Seguidamente, a educadora foi buscar, então, os convites para a festa, chamando, à vez, as crianças que o F tinha convidado, para que estas fossem guardar os convites na sua mochila.

Tendo tido a perceção de que não tinha sido convidada para a festa de anos do F, a JC reagiu, então, à semelhança do que costuma ocorrer em muitas outras situações, com bastante frustração e tristeza tendo passado, então, cerca de 15 minutos, a fazer beicinho, à minha volta, agarrada ao meu braço e às minhas pernas, enquanto repetia, constantemente, frases como “Flávia, eu não tenho convite”, “Eu não vou à festa do F”, “Mas Flávia, eu não tenho”, tendo parado, apenas, quando a educadora anunciou que íamos para a sessão de educação física.

Perante estes comportamentos adotados pela JC, e admitindo que, a determinada altura, dadas as repetições constantes por parte desta criança, fiquei um pouco exausta, tentei, sempre, dar resposta às frases da criança, tentando explicar-lhe que o F não tinha convidado todas as crianças da sala e que as crianças que este não tinha convidado iriam ter a oportunidade de festejar o aniversário dele, na quarta-feira, na escola. Ainda assim, a criança não retardou o seu comportamento, tendo parado de repetir as frases já mencionadas anteriormente somente quando começámos a dirigir-nos para o ginásio.

Já conhecendo as reações que esta criança apresenta perante algumas situações, isto é, tendo já a perceção de que esta costuma reagir com muita frustração quando algo não a agrada, considero que seja fundamental conversar bastante com a criança, principalmente neste tipo de situações, para que esta comece a ter uma maior capacidade para controlar as suas emoções e, então, comece a reagir com uma menor frustração às mesmas.

Em forma de conclusão, gostaria de salientar que a ocorrência desta situação me suscitou algumas dúvidas e questões para as quais ainda não tenho resposta: será que, em situações semelhantes – em que uma criança convida, apenas, alguns colegas para a sua festa de aniversário – tal informação dever ser anunciada a todas as crianças para que, em caso de frustração, estas aprendam a controlar melhor as suas emoções e a lidar melhor com esse sentimento; ou, pelo contrário, dever-se-á evitar ter essas conversas à frente de todo o grupo para que, deste modo, sejam evitadas estas reações negativas por parte das crianças?

Assim, torna-se importante, de facto, refletir sobre as perguntas colocadas anteriormente, com vista a compreender de que forma irei agir na prática enquanto futura educadora de infância.

Reflexão diária – 24 de outubro de 2017

Na presente reflexão irei incidir o meu foco sob a nota de campo nº 3 de dia 24 de outubro, referente a uma atividade proposta pela educadora, relacionada com a área da matemática, especificamente com as formas geométricas.

Assim, tal como é possível verificar na nota de campo já mencionada, durante a presente semana a educadora tem estado a introduzir a temática das formas geométricas

tendo desafiado, então, durante o dia de hoje, as crianças a fazerem a um desenho recorrendo, apenas, a algumas formas geométricas – círculos, quadrados, triângulos e retângulos – recortadas em papel colorido, de diferentes tamanhos.

Tendo observado a maior parte das crianças a realizarem esta atividade, foi, então, possível verificar que, na sua maioria, estas apresentaram bastante facilidade em escolher as diferentes formas que queriam integrar no seu desenho, referindo, ainda, o que pretendiam representar e para o que iria servir cada uma das formas. Neste sentido, foi possível observar desenhos que representavam: bonecos, árvores, flores, casas, sóis, nuvens...

Analisando de forma geral esta atividade, e já tendo referido que, de forma geral, as crianças apresentaram facilidade na sua realização, penso que será importante salientar, ainda, que esta atividade, na minha opinião, foi bastante interessante na medida em que, mais uma vez, a partir de uma forma lúdica, as crianças tiveram a oportunidade de contactarem com diferentes formas geométricas, familiarizando-se com as mesmas e com os seus respetivos nomes. Para além disso, através desta atividade, as crianças foram desafiadas a, a partir daquelas formas, somente, fazerem um desenho que, no seu dia-a-dia, estão habituadas a fazer, apenas, com lápis e canetas.

Desta forma, compreende-se que esta atividade foi bastante importante e interessante, tal como já salientado, porque as crianças, ao serem desafiadas, tiveram a oportunidade de estimular a sua imaginação e, para além disso, viram-se “obrigadas” a fazer representações de objetos/pessoas significativas para si, recorrendo a materiais com os quais não estão tão habituadas a trabalhar – neste caso, as formas geométricas.

Neste sentido, e tal como é afirmado, também, na reflexão da nota de campo já referida anteriormente, penso que seja fundamental continuar a desenvolver este tipo de atividades com as crianças, na medida em que estas são bastante desafiantes, estimulando a capacidade imaginativa das crianças, bem como, tal como referido anteriormente, a capacidade de a criança representar objetos e pessoas através de outros materiais. Desta forma, a criança começará, assim, a apresentar uma maior facilidade em tarefas deste género, em momentos futuros.

Reflexão diária – 25 de outubro de 2017

Ainda que, durante o dia de hoje, tenha ocorrido uma situação particularmente significativa na sala – a receção de uma nova criança – também durante este dia aconteceu uma outra situação que apresentou uma importância extrema para mim, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Neste sentido, na presente reflexão pretendo refletir sobre a nota de campo nº 3 de dia 25 de outubro, referente à situação de acolhimento do R.

Assim, antes de mais, importa salientar, e tal como é possível verificar na nota de campo mencionada, que o dia de hoje, durante o momento de acolhimento das crianças, foi bastante agitado; isto porque, ainda que a maior parte das crianças tenha estado sentada no tapete a brincar e a conversar durante algum tempo, a educadora, por sua vez, estava a conversar com os pais do I, confortando-os relativamente ao primeiro dia do seu filho na sala e, por outro lado, a mãe e o irmão do R estavam à porta da sala a tentar fazer a transição desta criança, que estava bastante triste, da melhor forma possível.

Tendo, após alguns minutos, tido a completa perceção de que o momento de transição daquela criança (escola/família) estava, realmente, a ser bastante complicado, estando a criança a reagir com bastante frustração e tristeza à separação da mãe e do irmão, não querendo, portanto, entrar na sala, considerei que seria um momento absolutamente fundamental para intervir.

O objetivo desta minha intervenção teve, então, como principais objetivos: (i) auxiliar a educadora que, de momento, e embora quisesse, também, auxiliar a mãe do R naquele momento, estava ocupada a conversar com os pais da criança nova na sala – o I; (ii) confortar os familiares da criança que, naquele momento, também estavam, naturalmente, a mostrar alguma inquietação e tristeza ao separarem-se do R, na medida em que este estava a chorar; (iii) criar uma relação positiva com os familiares da criança, de tal forma que estes compreendessem que eu tenho uma relação bastante afetuosa com o R e fazendo-os, então, confiar mais em mim enquanto adulta de sala; (iv) e continuar a construir uma relação afetuosa e segura com a criança, para que esta continuasse a ter a perceção de que eu estou disponível para momentos de brincadeira na sala, mas que, para além disso, também estou disponível para as auxiliar em momentos de maior tristeza e frustração.

Assim, optei por me aproximar da criança e dos seus familiares, ao ter observado que o momento de separação estava, realmente, a ser bastante difícil, tal como já evidenciando, valorizando, antes de mais, o que a criança estava a sentir (“Então Rui, estás triste?” e “Não te apetecia muito vir hoje, não era?” – Nota de campo nº 3). Posteriormente, e já tendo valorizado os sentimentos da criança – algo bastante importante para que as crianças sintam que são compreendidas – considereei que era fundamental arranjar uma estratégia para tornar o momento da separação menos difícil para ambos os intervenientes. Assim, sugeri à criança que esta entrasse na sala e que viesse para ao pé de mim, para o meu colo – “Mas amor, agora a mamã e o mano têm de ir embora. Vens comigo? Ficas ali ao pé de mim, ao meu colo, pode ser?” (Nota de campo nº3), tendo esta proposta sido facilmente aceite pela criança, aceitando esta a mão que eu lhe tinha esticado.

Por fim, despedi-me dos familiares da criança e, ao entrar na sala, fui, realmente, para uma cadeira e sentei o R ao meu colo, confortando-o, até que este se sentisse mais predisposto e calmo para voltar para o tapete, para junto das outras crianças.

Em modo de conclusão, penso que a minha intervenção foi bastante positiva porque permitiu que me aproximasse mais dos familiares do R, tomando estes a perceção da relação afetuosa que eu tenho com o R e que podem, realmente, contar com o meu apoio em diversos momentos, dado que, até janeiro, também farei parte da equipa da sala. Para além disso, e tal como já mencionado anteriormente, a presente situação permitiu que solidificasse a minha relação com o R, tornando-a mais segura e afetuosa.

Reflexão diária – 26 de outubro de 2017

Na presente reflexão, irei refletir sobre a nota de campo nº 2 de dia 26 de outubro, referente à leitura da história na sala da educadora M e aos desafios que foram sendo propostos às crianças das duas salas durante a mesma – note-se, na nota de campo nº 1 que a história foi lida e interpretada, conjuntamente, pelas educadoras D e M.

Optei por refletir sobre esta mesma nota de campo dados os benefícios que considero que a leitura tem para as crianças, bem como todas as questões e propostas que são feitas às crianças nesta continuidade.

Assim, e tal como é visível na nota de campo nº 2, durante a leitura da história, a educadora foi sempre tentando estimular as crianças a repetirem, seguindo a sequência correta da história, as personagens que iam aparecendo na mesma: a mosca fosca, o escaravelho carquelho, o morcelo ralego, o sapo larapo... Tal desafio permitiu, assim, estimular a capacidade de atenção e memorização das crianças, bem como começar a abordar as rimas – note-se, neste contexto, e para continuar a estimular esta familiarização com as rimas e a capacidade de imaginação das crianças, que, no final da leitura da história, a educadora pediu às mesmas para estas cantarem a música das formas geométricas: “eu sou o quadrado, bonito demais, tenho 4 lados, são todos iguais; eu sou o círculo, sou igual à lua, sou o mais bonito lá da minha rua...”, tentando, ainda assim, alterar um pouco a letra, ainda de forma as palavras continuassem a rimar umas com as outras.

Para além disso, considero que foi fundamental a educadora, no final da história, desafiar as crianças a pensarem em finais diferentes para a história. Deste modo, assim, as crianças tiveram a oportunidade, novamente, de desenvolver a sua capacidade de memorização, ao terem de recordar o final da história para que, então, pudessem mudar o mesmo. É de salientar, ainda, que este desafio permitiu que as crianças desenvolvessem o seu raciocínio e linguagem oral, ao terem de elaborar frases complexas para expor o seu pensamento e as suas ideias. Ao exporem o seu raciocínio, as crianças tiveram, ainda, a oportunidade de desenvolver o respeito pelo outro, no sentido em que as crianças tinham de ouvir o que as restantes crianças estavam a dizer, esperando, assim, pela sua vez.

Assim, e tal como referido na análise da nota de campo nº 2, é fundamental continuar a ler várias histórias às crianças, desafiando-as, dado que estas têm bastantes benefícios para as mesmas, estimulando o seu desenvolvimento e aprendizagem positivos.

Reflexão semanal – 23 a 27 de outubro de 2017

Na presente reflexão semanal, e partindo da nota de campo nº 3 de dia 25 de outubro – referente a uma situação que permitiu a construção, a meu ver, de uma melhor relação entre mim e os pais do R, especificamente – bem como do facto de, durante a

semana, termos recebido duas crianças novas na sala, que, obviamente, obrigaram à construção de uma relação entre a educadora e os pais dessas novas crianças, optei por refletir sobre a importância da relação escola/família.

Assim, antes de mais, considero importante referir que, de acordo com Marques (2001), “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p. 21), conhecendo-as melhor que ninguém, pelo que é fundamental que exista uma relação positiva entre a escola/família, para que o educador, assim, possa tomar conhecimento das necessidades e características da criança e lhe possa dar uma melhor resposta.

Para além disso, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o contexto familiar e escolar das crianças são aqueles que mais contribuem para a educação e desenvolvimento das mesmas, pelo que deve existir uma relação positiva, interativa e cooperativa entre estes dois sistemas. Assim, e abordando mais especificamente a perspetiva do educador de infância, é importante frisar que este, ao relacionar-se com cada uma das famílias, deverá ter em consideração que os encarregados de educação e o próprio são ambos “coeducadores da mesma criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28). Neste sentido, este deverá ter em consideração que cada uma das famílias tem características e formas de pensar e agir próprias.

Por este motivo, e para que possa ser criada uma melhor relação entre escola/família, o educador deverá ter o cuidado de, de forma constante, ir realizando “trocas informais (orais ou escritas) (...) momentos planeados (reuniões com cada família)” com as famílias das crianças para que, deste modo, possa conhecer, exatamente, as características, modos de pensar, necessidades, expectativas e opiniões de cada uma (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28).

É, então, através deste conhecimento que o educador de infância adquire de cada uma das famílias, que este aprende quais as melhores estratégias para lidar com cada uma delas. Intensificando esta ideia, Castro & Regattieri (2009, citado por Silva, Vicente, Ferreira & Silva, s.d) afirmam que é realmente importante que o educador de infância conheça de forma apropriada as famílias das crianças da sua sala dado que é desta forma que este irá “medir o êxito de suas ações, identificando demandas,

refletindo dentro da realidade de cada aluno e formulando propostas pedagógicas de acordo com essa realidade” (p. 6).

Para além disso, e referindo, agora, mais especificamente a minha opinião, penso que a criação de uma relação positiva e de confiança entre o educador e as famílias irá permitir que estas, ao deixarem o/a seu/sua filho/a no jardim de infância para irem trabalhar, dia após dia, se sintam mais confortáveis e seguras na medida em que conhecem, realmente, a pessoa que irá ficar responsável pelo/a seu/sua filho/a durante o dia. Enfatizando esta ideia, Villas Boas (2001) refere que, atualmente, as crianças cada vez passam mais tempo no jardim de infância, devido às condições de trabalho a que os seus familiares estão sujeitos, pelo que é fundamental que estes se sintam confortáveis com o local e os intervenientes com quem vão deixar o seu filho. Assim, uma boa relação entre escola/família, irá permitir, exatamente, esse conforto e segurança por parte dos pais das crianças.

Continuando a evidenciar a importância da relação escola/família Davies (1989, citado por Abreu, 2012) refere que, através desta mesma relação, “os pais ficam a compreender melhor o processo educativo dos seus filhos, sentindo-se, dessa forma, mais esclarecidos e seguros, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelos professores/educadores” (p. 17).

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a relação escola/família é, ainda, bastante importante dadas as repercussões que esta tem para o desenvolvimento da criança; isto é, a cooperação e partilha constante entre o educador e as famílias irão permitir que as crianças sintam que esta relação existe e, então, se sintam mais amparadas por ambos os intervenientes, que, em conjunto, irão responder da melhor forma às suas necessidades, interferindo positivamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda sobre a relação escola/família, Diogo (1998) destaca que é através desta mesma relação que se fortalece a socialização da criança e, como tal, se inicia a sua vida em sociedade, bem como a preparação desta para o seu futuro.

Concluindo, e recorrendo, para isso, a algumas das ideias defendidas por Fernández, R., Santiago, G., Núñez, S. & Christian (2011), a relação escola/família tem uma importância extrema para as famílias, para a escola e para a criança. Ao nível da

família porque permite que esta: (i) melhore o tipo de comunicação que estabelece com a escola; (ii) construa uma ideia mais positiva do jardim de infância e dos intervenientes que nele estão inseridos; (iii) e aumente a confiança dos mesmos que, então, se sentem mais seguros ao deixarem os seus filhos na escola porque conhecem aqueles que irão ficar responsáveis pelos seus educandos. Ao nível da escola, por sua vez, na medida em que (i) permite que esta, consoante a informação que recebe das famílias, consiga adaptar melhor as suas práticas de forma a responder melhor às necessidades de cada criança; (ii) e permite que os pais ganhem uma maior confiança e à vontade com a escola para lhe comunicar quaisquer dificuldades que ocorram em casa, relativamente à criança. Por fim, esta relação tem, ainda, repercussões bastante positivas para a criança, quando é estabelecida uma boa relação, tais como: (i) melhora a sua visão sobre o jardim de infância e a sua vontade para frequentar o mesmo; (ii) permite a aquisição de competências sociais; (iii) e, ainda, permite que exista uma aprendizagem e desenvolvimento mais positivos.

Assim, compreende-se o quão fundamental é a construção de uma relação positiva e de cooperação entre a escola e a família, dados os benefícios que esta tem para os diversos intervenientes: escola, família e criança.

5.1.5. Semana de 30 de outubro a 3 de novembro

Reflexão diária – 30 de outubro de 2017

Na presente reflexão diária, irei refletir sobre a nota de campo nº2 de dia 30 de outubro, referente a duas questões: (i) as dificuldades sentidas pelas crianças, no geral, no que respeita à questão da lateralidade; (ii) e a interajuda entre pares, especificamente entre a MN e o I.

Assim, e antes de mais, importa destacar que, no âmbito da sessão de educação física realizada neste dia, foi possível verificar que as crianças, na sua maioria, apresentam uma grande dificuldade em distinguir o lado esquerdo, do lado direito, sendo, por isso, necessário realizar mais atividades nas quais as crianças tenham, então, a oportunidade de distinguir estes dois lados. Ainda assim, e tendo verificado esta

dificuldade por parte das crianças durante a sessão realizada, tomei a iniciativa, com a ajuda da educadora, de auxiliar as crianças, colocando a bola que estas tinham à sua frente na mão direita. Posteriormente, indiquei, então, que, quando eu dissesse “3”, estas deveriam passar a bola para a criança que estava ao seu lado direito (“O F passa para o RO, o RO passa para o G, o G passa para o R, o R passa para mim...”). Ainda assim, verificou-se que as crianças continuaram a ter muita dificuldade nesta distinção – entre esquerda e direita – e, como tal, na transição da bola para um dos lados, especificamente, não fazendo essa transição ou, por outro lado, passado a bola para o lado contrário ao que era pretendido.

Neste sentido, e tal como já referido, torna-se importante continuar a realizar atividades deste género, nos quais as crianças tenham a oportunidade de desenvolver a cooperação, trabalho em grupo, coordenação e a capacidade para distinguir o lado esquerdo, do lado direito.

Ainda que as crianças tenham tido esta dificuldade na atividade, dificuldade essa que eu não esperava – dado que, noutras experiências em jardim de infância, a maior parte das crianças já tinha facilidade em distinguir os lados esquerdo e direito – considero que esta acabou por se constituir uma mais-valia tanto para mim, como para as próprias crianças. Para mim, porque permitiu que eu pensasse em algumas estratégias, no momento, para adaptar a atividade e, ainda, porque permitiu que eu refletisse relativamente a estratégias melhores e mais simplificadas que poderei utilizar caso volte a repetir atividades deste género.

Para as crianças, por outro lado, porque estas se depararam com um conflito e com uma dificuldade que se viram desafiadas a resolver não só com a minha ajuda, como também com a ajuda umas das outras.

Compreende-se, assim, que esta atividade promoveu a interajuda entre crianças. Neste sentido, importa realçar que a MN, especificamente, ao observar que o I, a criança mais nova da sala, estava a ter alguma dificuldade na atividade, optou por ajudá-lo autonomamente, tendo este conseguido, a determinada altura, realizar o que era pedido sem o auxílio da MN.

Tendo-me deparado com esta situação, e já tendo destacado, anteriormente, a importância, de realizar atividades que desenvolvam a coordenação, a capacidade de

distinção entre o lado esquerdo e direito e a interajuda entre crianças, torna-se, ainda, crucial que, no futuro, tenha um maior cuidado na organização do grupo, neste tipo de jogos de roda, colocando as crianças com mais dificuldades em determinadas tarefas ao lado de crianças que têm uma maior facilidade nas mesmas. Assim, ambas as crianças irão sair beneficiadas da situação, desenvolvendo-se de forma mais positiva.

Reflexão diária – 2 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre as notas de campo nº 1 e 2 de dia 2 de novembro que, embora distintas, acabam por estar relacionadas com o mesmo tema: a relação estabelecida entre mim e as crianças.

Assim, e tal como descrito na nota de campo nº1, é possível verificar que, durante o dia de hoje, logo após ter chegado à instituição, a educadora me cumprimentou, afirmando, ainda, que as crianças tinham sentido a minha falta, tendo perguntado diversas vezes porque é que eu não tinha ido à instituição na terça-feira.

Estas afirmações realizadas pela educadora acabaram, também, por ser confirmadas com algumas perguntas e afirmações que as crianças me fizeram logo após terem chegado à sala, tais como: “Porque é que não vieste?”, “Eu queria que me visses mascarado”, “Foste fazer o quê na terça?”...

Nota-se, assim, através das vivências da educadora durante o dia 31 de outubro, no qual eu não estive presente, bem como das perguntas e afirmações realizadas pelas crianças durante o dia de hoje, que as crianças já estabelecem, de facto, uma relação afetuosa e de proximidade comigo, perguntando, assim, por mim em momentos nos quais eu não estou presente e sentindo, por isso, a minha falta.

Leva-me a crer, ainda, que esta relação com as crianças é, realmente, bastante positiva e afetuosa na medida em que a C, mesmo depois de ter estado quase 1 mês sem frequentar a instituição, correu na minha direção, abraçando-me, no dia em que voltou à mesma. Compreende-se, assim, que, mesmo tendo estado longe durante alguns dias, a criança continuou a lembrar-me enquanto uma figura que se preocupa com ela e que lhe dá afeto e, por isso, uma adulta com a qual esta gosta de estar e pela qual sente um carinho mútuo.

Em modo de conclusão, verifica-se, através destas situações, que a relação que tenho tentado estabelecer com as crianças, ao longo do tempo, tem sido de proximidade, confiança e afetuosa, de tal como que as crianças se têm, então, efetivamente, aproximado mutuamente de mim, procurando-me em momentos de frustração ou em momentos de brincadeira e sentindo, também, a minha falta em momentos ou dias nos quais eu não estou presente.

Torna-se, assim, fundamental continuar a construir esta relação positiva com as crianças para que seja vivenciado um melhor ambiente em sala e as crianças se possam desenvolver de forma mais positiva.

Reflexão diária – 3 de novembro de 2017

Na presente reflexão pretendo refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 3 de novembro, referente à exploração realizada pelas crianças com os instrumentos musicais do Brasil construídos pelas mesmas.

Assim, e tal como é possível verificar na nota de campo referida anteriormente, durante a manhã chamei quatro crianças – A, S, F e C – para que estas tivessem a oportunidade de construir, também a pares, um instrumento musical brasileiro. Ainda assim, e enquanto estava a começar a explicar a atividade às crianças, o R e o J, que já tinham construído o seu instrumento no dia anterior, entraram na sala, questionando-me se poderiam ajudar as restantes crianças a construírem os seus instrumentos. Tendo observado esta iniciativa nas crianças, respondi-lhes que sim, destacando, ainda assim, que estas deveriam perguntar às restantes crianças se as podiam ajudar. É importante, ainda, acrescentar, que fiquei bastante satisfeita com esta iniciativa porque, se por um lado demonstra que as crianças estão a ficar cada vez mais sensíveis e predispostas a cooperar e a ajudar o outro, por outro lado veio enfatizar o facto de as crianças estarem envolvidas no projeto, tendo, realmente, gostado da atividade realizada no dia anterior e mostrando, por isso, vontade em voltar a realizá-la.

Entretanto, a C agarrou num instrumento musical – o repinique – e começou a tocar, saltando e dançando pela sala dos materiais, enquanto sorria. Assim, houve 4 outras crianças que se vieram juntar às 6 que já estavam presentes na sala dos materiais, tendo estas começado a tocar nos vários instrumentos musicais já construídos, enquanto

saltavam e dançavam, andando pela nossa sala, pela sala dos materiais e pela sala do lado. É importante ressaltar, neste sentido, que durante esta brincadeira, não houve quaisquer conflitos – isto é, o R e o J, por exemplo, não tentaram retirar o instrumento que estes tinham construído à C. Pelo contrário, foram buscar outro instrumento e começaram a brincar com o mesmo.

Neste sentido, vendo que as crianças estavam, realmente, a disfrutar bastante do momento, mostrando bastante alegria ao explorarem e brincarem com os instrumentos, achei que seria fundamental abdicar na planificação realizada, deixando, assim, as crianças brincarem e explorarem os instrumentos da forma que pretendessem porque, de facto, é através da brincadeira e exploração que as crianças mais aprendem e mais se desenvolvem.

Por esse motivo, acho que agi corretamente, adotando, de facto, aquela que deve ser a postura de uma educadora de infância ou estagiária, isto é, mudar as planificações realizadas em função dos interesses das crianças. Assim, e tal como referido, deixei as crianças brincarem e explorarem os brinquedos, pelo espaço, deixando, por esse motivo, a construção dos restantes instrumentos musicais para outro dia.

É importante evidenciar, por fim, que irei colocar os diversos instrumentos musicais construídos num local específico da sala de atividades, para que as crianças continuem a ter a possibilidade de os explorar e de brincar com os mesmos sempre que desejarem, isto porque, de facto, foi possível observar que as crianças demonstraram um enorme gosto e alegria ao contactarem com estes. Seria, também, interessante e benéfico para as crianças colocar, num local específico da sala, vários objetos reciclados para que as crianças continuem a ter a oportunidade de construir os seus próprios instrumentos, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação.

Reflexão semanal – 30 de outubro a 3 de novembro de 2017

Considerando que, durante a presente semana ocorreram alguns conflitos, e tendo em conta que a minha investigação incidirá sob a resolução de conflitos, em contexto de jardim de infância, achei que seria fundamental refletir sobre a importância da resolução de conflitos, neste mesmo contexto, para o desenvolvimento das crianças, bem como o papel do adulto durante ou após a ocorrência dos mesmos.

Assim, antes de mais, importa referir que, de acordo com Devries e Zan (1998), “o conflito é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento” (p. 22).

Torrego (2003) reforça a ideia de Devries e Zan, referindo que trabalhar estratégias de resolução de conflitos com as crianças, adquire uma importância extrema, desde cedo, permitindo que as mesmas desenvolvam atitudes de respeito pelo outro. O mesmo autor acrescenta, ainda, que trabalhar esta dimensão permite um aumento da capacidade da resolução de conflitos de forma não violenta, embora as crianças, de modo geral, não recorram à agressão física, perante os conflitos em que se envolvem, com o intuito de magoar o outro mas sim, por outro lado, como uma forma de defender o seu interesse, fazendo-o, assim, de certo modo, de forma instintiva.

Para além disso, Torrego (2003) salienta que a resolução de conflitos permite uma melhoria das relações sociais, uma diminuição da intervenção do adulto neste tipo de situações, bem como uma melhor autorregulação por parte das crianças no que diz respeito ao controlo das suas emoções.

Autores como Hohmann e Weikart (2007) referem, ainda, que a resolução autónoma de conflitos, por parte das crianças, irá permitir que estas comecem a desenvolver, de facto, a sua autonomia. Para além disso, os mesmos autores referem que trabalhar esta dimensão com as crianças permite que estas ganhem uma maior autoestima e autoconfiança e comecem a ser progressivamente mais capazes de compreender o ponto de vista do outro, respeitando-o.

Nascimento (2003), enfatizando algumas ideias referidas anteriormente, afirmam que a capacidade para resolver conflitos, por parte das crianças, permite o desenvolvimento de muitas outras componentes, tais como: a comunicação, o sentimento de empatia, a expressão emocional, entre outros.

De acordo com Ashby e Neilsen-Hewett (2012), e tal como referido anteriormente, é inevitável a ocorrência de conflitos a partir do momento em que a criança começa a estabelecer relações sociais. É o trabalho que se faz com as crianças na dimensão da resolução desses conflitos que permite, então, que a mesma adquira competências sociais, estabelecendo e consolidando relações de amizade.

Por fim, Marques (2005) afirma que a resolução autônoma de conflitos por parte das crianças permite que, tal como referido anteriormente, esta comece a ter uma maior capacidade para compreender a perspectiva do outro e, então, se comece a descentrar do pensamento egocêntrico que ainda é, naturalmente, característico nas crianças de idade pré-escolar.

Neste seguimento, Post e Hohmann (2007) referem que o apoio do adulto é indispensável para o florescimento de diversas potencialidades na criança, permitindo que esta construa um conhecimento prático do mundo social e físico. Para além disso, em termos mais específicos, no que concerne à resolução de conflitos, Vinha (2003) afirma que “o papel do educador influencia a forma como as crianças interpretam e solucionam os seus próprios conflitos” (p. 33).

Assim, e de acordo com Nascimento (2003) o educador deve promover, em diversos momentos, o trabalho em grupo, na medida em que, através do mesmo, a criança se vê desafiada a colaborar com o outro e a partilhar para chegar a um objetivo. Este trabalho em grupo e a partilha que ao mesmo está subjacente irá ser, então, crucial para a vivência em grupo e interação entre pares – as crianças começam, assim, a ter uma maior capacidade para partilhar, ao invés de, em algumas situações, disputarem um objeto, como tantas vezes acontece.

O educador apresenta não só uma importância extrema ao auxiliar as crianças, principalmente na fase inicial, a resolver os conflitos nos quais se envolvem, como também na organização do espaço, isto porque a forma como o educador organiza o espaço e os materiais acaba, também, por ter alguma influência na ocorrência de conflitos. Quer isto dizer, então, que se o educador organizar a sala em áreas de interesse bem delineadas e nas quais existam vários materiais distintos, adequados aos interesses das crianças, poderá existir uma menor probabilidade de ocorrerem conflitos (Lino, 2001) – por exemplo: ao organizar a área da casa, o educador deve ter o cuidado de colocar na mesma vários alimentos, vários garfos, vários pratos, entre outros. Esta organização irá permitir, assim, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), que várias crianças possam explorar o espaço, livremente, e que possam, também, brincar na mesma área, simultaneamente, devido à quantidade suficiente de materiais.

Lino (1996) refere, ainda, que o educador pode tentar diminuir a probabilidade de ocorrerem conflitos, através de estratégias como a “ implementação de uma rotina diária consistente e no desenvolvimento de uma relação de apoio entre os adultos e as crianças, uma relação assinalada pelo respeito mútuo, onde o adulto procura conhecer cada criança” (p. 82).

O educador apresenta, também, um papel primordial na vida crianças na medida em que a forma como este reconhece e age perante os sentimentos da criança, fase a um conflito, irá influenciar a própria forma como a criança, progressivamente, reage perante as suas próprias emoções, “evitando que esta questão se dissolva no meio do conflito” (Martins, 2012, p. 25).

De acordo com Green e Rechis (2006, citado em Santos, 2014), o educador tem um papel primordial na vida das crianças, ao promover a resolução autónoma de conflitos entre as mesmas, sendo que a falha do educador nesta dimensão poderá comprometer o desenvolvimento das relações sociais futuras da criança.

Mais especificamente no que respeita às competências e características que o educador deverá ter para auxiliar adequadamente e da melhor forma possível as crianças a resolver os conflitos, Janes (2014) refere aspetos como: (i) possuir uma boa capacidade para comunicar de forma verbal e não-verbal; (ii) apresentar uma postura neutra face aos conflitos; (iii) ter a capacidade para reconhecer os sentimentos das crianças; (iv) e saber escutar. Autores como Munné e Mac-Cragh (2006) acrescentam, ainda, que o educador, ao mediar conflitos, deve demonstrar preocupação pelas crianças, dinamismo, humildade, imparcialidade e “paciência e capacidade de resistência, de forma a superar o stress e o cansaço que o processo de mediação pode provocar e evitar precipitações durante todo o processo” (p. 70).

É importante, face à importância que o educador apresenta ao auxiliar as crianças na resolução de conflitos que as crianças o vejam como um recurso ao qual podem recorrer sempre que têm dificuldade em resolver os conflitos de forma autónoma e não como um juiz, tal como referem Edwards, Gandini e Forman (1999).

Em conclusão, é importante destacar que a resolução autónoma de conflitos têm, efetivamente, benefícios bastante positivos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para além disso, e tal como foi dito ao longo da presente reflexão, o papel do

educador deverá ser, então, o de auxiliar a criança na resolução de conflitos para que, progressivamente, esta seja capaz de o fazer autonomamente e, então, o educador passe, apenas, a tomar o papel de observador, interferindo, apenas, quando é necessário (Vygotsky, 1978). Este tem, então, um papel fundamental, sendo que a forma como ele atua, numa fase inicial, em situações de conflito irá ter influência não só no presente, como no futuro das crianças.

5.1.6. Semana de 6 a 10 de novembro

Reflexão diária – 6 de novembro de 2017

Embora a maior parte da rotina diária, enquanto estagiária, seja passada junto das crianças, as famílias também adquirem um papel fundamental ao longo do período da PPS. Por esse motivo, e tendo recebido, durante o dia de hoje, a resposta da mãe da S à carta enviada aos pais das crianças, referente a um pedido de colaboração para que estas construíssem uma máscara de Carnaval com os seus filhos em casa, considero que seja fulcral refletir sobre a mesma. Assim, a presente reflexão diária, irá incidir sob a nota de campo nº 2 de dia 6 de novembro.

Assim, é importante começar por referir, antes de mais, que na semana passada foi enviada uma carta aos pais de todas as crianças, explicando-lhes que pelo facto de uma criança ter comentado “Já viram que a Sofia não fala português?”, estávamos a realizar, então, um projeto sobre o Brasil. Nessa mesma carta, para além disso, foi pedida a colaboração dos pais das crianças para que estes, em casa, construíssem uma máscara alusiva ao Carnaval do Brasil.

Tendo recebido esta carta, surgiu, então, durante o dia de hoje, uma resposta por parte da mãe da Sofia, na qual esta referia que teria todo o gosto em participar no projeto, o qual achava muito interessante, mas afirmando, ainda assim, que S fala português, embora seja com um sotaque diferente do de Portugal.

Tendo tido a perceção que a mãe da S poderia ter ficado, então, um pouco aborrecida, pensando que eu estava a julgar, também, que a S fala “brasileiro”, como tantas vezes se diz, e com o objetivo de clarificar a mãe da criança, descansando-a, e quebrando qualquer tipo de tensão que pudesse existir entre mim e os familiares da

criança face a este mal-entendido, julguei, assim, que seria fundamental dar resposta à mãe da criança.

Por esse motivo, escrevi uma nova carta à mãe da S, explicando que, de facto, tenho conhecimento de que se fala língua portuguesa no Brasil, embora com um sotaque diferente do que é habitualmente ouvido em Portugal. Para além disso, tentei enfatizar, mais uma vez, que o comentário “Já viram que a Sofia não fala português?”, tinha sido realizado por uma das crianças da sala, que, não estando habituada a ouvir o português do Brasil, achou curioso e natural fazer tal afirmação, dado que, provavelmente, no seu entendimento, a Sofia fala “brasileiro”. Nesta carta tentei, ainda, mostrar à mãe da criança que um dos principais objetivos do projeto é, efetivamente, que as crianças compreendam que a Sofia fala português. Por fim, agradei, mais uma vez, a resposta recebida, bem como a colaboração que a mãe da S se dispôs a dar.

Em conclusão, penso, então, que o envio desta carta irá permitir esclarecer, de melhor forma, a mãe da S relativamente à situação desencadeadora do projeto e, para além disso, irá permitir quebrar qualquer aborrecimento ou tensão entre mim e a mãe da criança dado o mal-entendido ocorrido, tal como referido anteriormente.

Reflexão diária – 7 de novembro de 2017

Na presente reflexão optei por refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 7 de novembro, referente a uma situação de conflito entre as crianças R e F e consequente estratégia utilizada pelo R para resolver esse mesmo conflito. Esta opção derivou do facto de esta decisão tomada pelo R ter consistido numa conquista bastante importante no seu desenvolvimento, porque demonstra que este já começa a ser capaz de pensar em algumas estratégias para resolver os seus conflitos, colocando-as em prática. Por outro lado, este acontecimento teve, ainda, uma importância extrema no âmbito da minha investigação, porque foi a primeira vez na qual uma criança mostrou autonomia da resolução de um conflito no qual esteve envolvida.

Assim, e tal como é possível verificar na nota de campo já mencionada, durante a situação referida, enquanto eu estava a fazer um desenho com a MN, o R aproximou-se de mim, pedindo-me ajuda, enquanto me puxava pela mão. Ao ter chegado ao pé do F, percebi, então, o motivo pelo qual o R me estava a pedir a dita ajuda: “Eu estava a

jogar com beyblade e o F me tirou” (Nota de campo nº1). Tendo-me deparado com esta situação, tentei perceber, também, o ponto de vista do F, com o objetivo de valorizar ambas as crianças e, para além disso, de forma a resolver a situação da melhor forma possível.

Para além disso, e querendo incentivar as crianças a refletirem sobre a situação, com os objetivos de desenvolver a sua autonomia, linguagem, raciocínio e relações sociais, questionei, então, as crianças – “E agora? O que é que fazemos?” (Nota de campo nº1). Nesta continuidade, e embora o F se tenha sentado do tapete, continuando a brincar, foi visível que o R ficou, efetivamente, a pensar na situação, tendo ficado parado durante alguns segundos. Depois, então, desta reflexão, o R acabou por arranjar, autonomamente, uma estratégia para a resolução do conflito, colocando-a em prática: “Eu vou buscar o meu beyblade à mala” (R).

Face a isto, importa referir que fiquei bastante contente com a situação situação, por dois principais motivos, tal como referido na nota de campo nº1: (i) porque o R, antes de mais, conseguiu reconhecer que eu sou uma adulta de sala a quem este pode recorrer em situações de conflito e de maior frustração; (ii) houve uma criança da sala – o R – que, pela primeira vez, mostrou a capacidade para pensar, autonomamente, numa estratégia para resolver um conflito, sem qualquer auxílio, embora tenha sido estimulado a pensar numa forma para o fazer (“E agora? O que é que fazemos?”), colocando-a, posteriormente, em prática.

Em modo de conclusão, é fundamental continuar a participar ativamente nos conflitos das crianças, estimulando-as a refletir sobre novas estratégias de resolução de conflitos e dando-lhes oportunidades para conhecerem novas estratégias em situações de maior dificuldade – quando as crianças demonstram ter dificuldade em pensar, ainda, nas suas estratégias. Desta forma, não só as crianças envolvidas no conflito, como também as crianças que estão à sua volta, tomarão perceção de algumas estratégias de resolução de conflitos, começando a ser progressivamente mais capazes para utilizar autonomamente essas mesmas estratégias.

Reflexão diária – 8 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº3 de dia 8 de novembro, referente a uma situação de imitação, por parte da S, face às perguntas e indicações que eu ia dando à C, enquanto esta estava a fazer um desenho.

Importa destacar, assim, antes de mais, que optei por refletir sobre esta mesma nota de campo, na medida em que, durante a situação apresentada, a S repetiu várias frases que eu fui proferindo, bem como alguns dos meus comportamentos. Esta situação, fez-me refletir, assim, sobre o facto de o educador ter, realmente, um papel fundamental na vida da criança, influenciando, em grande parte, os seus comportamentos, dado que estas, ao seguirem o educador como modelo, acabam, realmente, por repetir alguns comportamentos adotados pelo mesmo, tal como é possível observar na nota de campo nº 3 de dia 8 de novembro. Note-se, assim, que, na minha perspetiva, o facto de a S ter repetido vários dos meus comportamentos, durante uma situação específica, revela que eu já começo a ser considerada um modelo para ela, algo que é natural no sentido em que eu tenho sido uma adulta que tem passado muito tempo junto desta criança.

Por esse motivo, e ainda que não tenha proferido linguagem incorreta junto da criança, nem tenha adotado nenhum comportamento desadequado, a presente situação fez-me refletir, mais uma vez, acerca da importância e do cuidado que eu, enquanto estagiária – bem como qualquer educador de infância – devo ter ao contactar com as crianças, isto é: na linguagem que utilizo, na forma como abordo as diferentes situações da rotina, nos comportamentos que adoto naturalmente...

Em modo de conclusão, e ainda que já tivesse esta perceção anteriormente, a situação ocorrida fez-me, realmente, refletir relativamente à importância dos comportamentos adequados que devemos adotar junto das crianças, no sentido em que estas apreendem e repetem muito facilmente tudo aquilo que ouvem e veem à sua volta, principalmente se estes comportamentos derivarem de pessoas com as quais estas passam a maior parte do seu tempo e que, portanto, estas veem como modelos.

Reflexão diária – 9 de novembro de 2017

Após o dia de hoje, e de terem sido anotadas algumas notas de campo, optei por refletir, simultaneamente, sobre as notas de campo nº 2 e 3 de dia 9 de novembro; isto

porque, como é possível observar nas mesmas, ambas estão relacionadas com a mesma temática, isto é, com o projeto que está a ser realizado com as crianças sobre o Brasil. Por esse motivo, e tendo sido verificado durante esses momentos um verdadeiro envolvimento das crianças no projeto realizado, achei que seria fundamental refletir sobre as mesmas.

Assim, e tal como é possível verificar em ambas as notas de campo já mencionadas, ao estarem a ser realizadas algumas propostas no âmbito do projeto sobre o Brasil, sugeriram algumas sugestões, por parte das crianças, também relacionadas com o mesmo: na nota de campo nº 2, por parte da JN, que, ao observar a bandeira do Brasil, propôs que construíssemos uma bandeira desse mesmo país para a nossa sala, tendo o resto do grupo mostrado, conseqüentemente, um grande entusiasmo face a essa proposta; na nota de campo nº 3, por conseguinte, por parte do R que, enquanto pintava a bandeira, sugeriu que, quando acabássemos de construir e pintar a mesma, deveríamos ir mostrá-la às outras salas.

Mais especificamente no que respeita à nota de campo nº 2, importa salientar, ainda, que fiquei bastante satisfeita no sentido em que foi visível que a maior parte das crianças tem conhecimento das cores que constituem a bandeira portuguesa. A S, mais concretamente, para além de conhecer as cores que constituem a bandeira de Portugal – país esse no qual esta vive, atualmente – conhece, ainda, as cores da bandeira do Brasil, isto é, do país no qual esta nasceu.

De uma forma geral, e agora abordando, novamente, as duas notas de campo referidas anteriormente, importa enfatizar, mais uma vez, o quão satisfeita fiquei ao longo deste dia.

Em primeiro lugar porque a minha ideia, ao mostrar imagens da bandeira brasileira, era, apenas, de falar um pouco sobre a mesma, com o intuito de as crianças a conhecerem – isto porque, estando a realizar um projeto sobre o Brasil, penso que faz todo o sentido que as crianças conheçam a bandeira deste país. Para além disso, ao mostrar imagens desta bandeira, tinha, ainda, o objetivo de a colocar num local específico da sala para que as crianças pudessem contactar com estas sempre que o desejassem. Ainda assim, as crianças mostraram um enorme entusiasmo quando a JN, especificamente, sugeriu que construíssemos a nossa própria bandeira. Por esse motivo,

e porque o projeto é das crianças, achei que seria fundamental colocar em prática a sugestão dada pela criança, tendo ido logo para a sala dos materiais, com algumas crianças, para começarmos a construir a dita bandeira.

Em segundo lugar, por sua vez, devido à proposta feita pelo R enquanto este estava a pintar a bandeira: “Quando acabarmos, tipo, podíamos mostrar a bandeira às outras salas!”; isto porque, ainda que tivesse pensado, efetivamente, em expor a bandeira, fora da sala, para que todas as outras salas a pudessem ver, esta ideia acabou por ganhar um significado maior quando proposta pela criança. Assim, no final do projeto, e dado que esta foi, tal como referido, uma proposta realizada por uma criança que está a participar ativamente no projeto, irei, realmente, tomar a voz da criança em consideração, expondo a bandeira e indo, assim, ao encontro de uma das fases da Metodologia de Trabalho de Projeto: a divulgação.

Reflexão diária – 10 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº2 de dia 10 de novembro, referente a uma atividade realizada pela educadora no âmbito do projeto RESCUR, cujo principal objetivo era o de promover o trabalho entre pares e a cooperação. Optei por refletir sobre esta mesma nota de campo, no sentido em que a atividade realizada, e que nela está mencionada, para além de promover, efetivamente, o trabalho e cooperação entre pares, permitiu, ainda, o desenvolvimento de muitas outras capacidades nas crianças.

Assim, e tal como é possível verificar na nota de campo mencionada, depois de a educadora contar uma história – no âmbito do projeto RESCUR – esta agrupou as crianças em grupos de 4 e 5, tendo a preocupação de fazer grupos equilibrados, isto é, que fossem integrados por crianças com mais e menos dificuldades em determinadas tarefas, para que, deste modo, as crianças com menos dificuldades pudessem auxiliar as crianças com mais dificuldades. Posteriormente, esta distribuiu uma personagem da história por cada um dos grupos, pedindo, em seguida, que estes escolhessem, em conjunto, uma emoção – alegria, tristeza, raiva... - e representassem, numa única folha, a sua personagem com essa mesma emoção (por exemplo: a Helena, feliz).

Tendo em consideração a atividade proposta, é possível afirmar, então, que a sua realização teve benefícios bastante positivos para as crianças, tais como: (i) promover a interajuda, isto porque a educadora, ao juntar crianças com mais e menos dificuldades, permitiu que as crianças com menos dificuldades nas tarefas, de forma geral, pudessem ajudar as crianças com mais dificuldades, atuando na sua zona de desenvolvimento proximal; (ii) deu oportunidade às crianças de desenvolverem as suas relações sociais, ao trabalharem e brincarem com outras crianças com as quais não estão habituadas a interagir tanto; (iii) promoveu a cooperação entre crianças; (iv) permitiu o desenvolvimento da linguagem oral, através da partilha e discussão de ideias, bem como a chegada a um consenso – qual seria a emoção que a personagem iria representar; (v) permitiu o desenvolvimento do respeito pelo outro; (vi) permitiu que as crianças aprendessem a dividir tarefas entre si – decidindo, por exemplo, quem iria pintar o corpo da personagem, quem iria desenhar a cara...

Em conclusão, torna-se fundamental realizar este tipo de atividades, dados os benefícios que estas trazem para as crianças, embora, neste caso, seja crucial enfatizar a questão do trabalho em grupo e cooperação, na medida em que estes permitem o desenvolvimento de melhor relações sociais, essenciais no presente e futuro das crianças.

Reflexão semanal – 6 a 10 de novembro de 2017

Na presente reflexão semanal, referente à semana de 6 a 10 de novembro, pretendo refletir sobre a importância da leitura de história em contexto de jardim de infância, isto porque, embora eu tenha a perceção dessa importância para o desenvolvimento das crianças, dados os benefícios que estas lhes trazem, torna-se fundamental compreender, ainda, a opinião de diversos autores relativamente a esta mesma temática.

Assim, antes de mais, importa destacar, de acordo com Pereira, Frazão e Santos (2012), embora, muitas vezes, a leitura de histórias, particularmente em contexto de jardim de infância, seja vista como uma forma de distrair as crianças, esta leitura tem, de facto, benefícios bastante positivos para o desenvolvimento das mesmas.

Neste sentido, importa enfatizar que o estímulo que é dado às crianças em casa, local esse onde estas se desenvolvem, primeiramente, antes de entrarem para a creche ou jardim de infância, irá ter profundas influências na forma como as crianças lidam com os livros e com a escuta de diversas histórias (Pereira, Frazão e Santos, 2012). Assim, e embora não seja determinante, o facto de a família não educar os seus filhos para a leitura, poderá justificar o facto de uma criança dispersar durante a leitura de uma história ou não procurar a área da biblioteca e o contacto com os livros quando está, especificamente, no jardim de infância.

Por esse motivo, isto é, pelo facto de as crianças, por vezes, não serem tão estimuladas em casa quanto era desejado, no que concerne ao contacto com livros e à leitura de histórias, é fundamental que, no jardim de infância, o educador proporcione diversas oportunidades de leitura às crianças, dados os benefícios que estas lhes trazem.

Neste sentido, Sousa (2007) refere que o gosto que as crianças desenvolvem pela leitura e pelos livros depende, realmente, do tipo de experiências que estas vivenciam, ao longo da sua vida, relacionadas com os mesmos.

Nesta continuidade, Abramovich (1993) refere que a leitura de histórias desde cedo, quer seja por parte do educador ou dos familiares, tem uma importância extrema na medida em que escutar essas mesmas história “é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão de mundo” (p. 23). O mesmo autor acrescenta, ainda, que a escuta que as crianças fazem das histórias permitem-lhes, ainda, sentir diversas emoções – alegria, tristeza, raiva, surpresa, calma, entre outros – e, em consequência, de forma progressiva, a lidar melhor com essas.

Para além disso, Pereira, Frazão e Santos (2012), evidenciam, ainda, que o contacto das crianças com diversos tipos de histórias permite que estas deem asas à sua imaginação e desenvolvam a sua criatividade.

Complementando algumas ideias já enunciadas anteriormente, Dias e Neves (s.d, citado por Félix, 2015) referem que é através das histórias que as crianças têm a oportunidade de desenvolver a sua imaginação, desenvolver o seu vocabulário e, ainda, desenvolver o seu pensamento lógico e a sua memória.

Aprofundando as ideias enfatizadas por Dias e Neves, importa salientar que, segundo a minha perspectiva, estes autores referem que as histórias permitem desenvolver o vocabulário das crianças na medida em que é através das mesmas que as crianças se veem deparadas com palavras desconhecidas que se veem obrigadas a desvendar, recorrendo à sua imaginação, ou das quais tomam conhecimento devido à ajuda que é dada pelo educador. Para além disso, as histórias permitem o desenvolvimento da memória quando, muitas vezes, existem repetições durante as mesmas que as crianças são desafiadas a decorar para que, então, possam acompanhar o educador durante a leitura ou, por outro lado, quando, depois da leitura da história, se veem desafiadas a recontá-la ou oralmente, ou recorrendo a conjunto de imagens semelhantes à da história, que devem colocar pela ordem correta.

Para além disso, é de destacar que as histórias permitem que as crianças desenvolvam a sua linguagem, isto porque, na maioria das vezes, o educador vai questionando as crianças – no início, durante e após a leitura da mesma, desafiando, assim, as crianças a elaborarem frases complexas que consigam dar resposta às perguntas realizadas.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a leitura de histórias é, também, crucial no sentido em que através desta “leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p. 547).

Dados os benefícios que a leitura de histórias e os livros têm, então, para o desenvolvimento das crianças, torna-se absolutamente fulcral que seja criada, segundo Hohmann e Weikart (2011), uma biblioteca na sala de jardim de infância, com diversos livros – tanto em quantidade, como no que respeita às suas temáticas – que permitam, então, que as crianças os leiam, à sua maneira, que os manuseiem livremente e que possam conversar com o educador, ou entre elas, sobre as respetivas histórias.

Para além disso, e indo ao encontro do que já foi evidenciado anteriormente, para que as crianças se possam desenvolver de forma positiva e se possam tornar leitoras, torna-se crucial que o educador leia várias histórias, durante o dia, em contexto de jardim de infância, demonstrando, durante as mesmas, prazer, satisfação e alegria;

isto porque, segundo Sousa (2007), “só faremos leitores se o formos; só saberemos falar do prazer e do gosto pela leitura se o sentirmos”. Enfatizando esta ideia, Veloso e Ricardo (2002) afirmam que as crianças não nascem leitoras e que, por esse motivo, para que seja despertado o gosto e prazer pela leitura, torna-se fundamental que esta esteja rodeada de mediadores que promovam esse gosto pelos livros e o façam crescer, de forma progressiva.

Concluindo, a leitura de histórias, particularmente em jardim de infância, é fundamental dados os benefícios que têm para as crianças, nomeadamente: o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade, o desenvolvimento da sua memória, o desenvolvimento do seu vocabulário e linguagem oral, bem como a promoção de uma melhor relação com o adulto, tal como evidenciam Hohmann e Weikart. Por esse motivo, torna-se fundamental incluir na sala de jardim de infância uma área que integre diversos livros – relacionados com variadas temáticas – e, ainda, que o educador proporcione vários momentos de leitura às crianças, ao longo do dia. Desta forma, as crianças irão desenvolver não só algumas das capacidades evidenciadas anteriormente, como ainda o seu gosto e prazer pela leitura, algo que será fundamental no futuro da criança, tal como já mencionado.

5.1.7. Semana de 13 a 17 de novembro

Reflexão diária – 13 de novembro de 2017

Na presente reflexão semanal, e considerando que a minha investigação na PPS incidirá sob a resolução de conflitos, optei por refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 13 de novembro, referente, exatamente, a uma situação de conflito entre o A e o D e a consequente resolução desse mesmo conflito, com o apoio por parte de outra criança: a G.

Assim, antes de mais, importa evidenciar, e tal como é verificável na nota de campo mencionada, que o A e o D ainda apresentam alguma dificuldade em reagir da forma mais adequada perante um conflito de interesses, reagindo, por esse motivo,

através da agressão – neste caso específico, através da agressão física: “O A deu um pontapé ao D, por baixo da mesa (...) o D arranhou o A”.

Tendo-me deparado, desde logo, com a primeira agressão – por parte do A – achei que seria, então, importante intervir, começando, assim, por retirar o objeto que estava a causar esse mesmo conflito e evitando, assim, que ocorresse outra agressão. Ainda assim, e enquanto estava a perguntar às crianças o que se tinha sucedido, com vista a compreender a perspetiva das mesmas, o D acabou, também, por responder à agressão do A, da mesma forma, isto é, através de uma agressão física, também.

Não tendo as crianças respondido à pergunta que eu tinha colocado – “O que é que está a passar aqui, meninos?”, e antes que conseguisse continuar a ajudar as crianças a resolver o conflito, deparei-me com um comportamento bastante positivo por parte da G – uma criança que estava a assistir, de longe, ao conflito entre o A e o D. Assim, essa criança, vendo que estes estavam a disputar um tubo de cola, acabou por mostrar uma grande capacidade de partilha, tendo emprestado a cola que estava a utilizar, no momento, ao D: “Toma D. Podes ficar com esta” (Nota de campo nº1).

Esta atitude por parte da G acabou, então, por terminar com o conflito, no sentido em que foi encontrada uma solução bastante correta e positiva para o mesmo: a partilha. Face a isto, e para que todas as crianças envolvidas no conflito, direta ou indiretamente, tivessem, então, tendência para repetir este tipo de comportamentos no futuro, considereei que fosse fundamental congratular a G, para que todas elas tivessem a perceção de que o comportamento adotado tinha sido bastante positivo – “Muito bem G! Veem? É muito melhor assim, quando partilhamos uns com os outros. Não é preciso andarem a bater-se um ao outro” (Nota de campo nº1).

Em modo de conclusão, é fundamental continuar a dar a oportunidade às crianças de conhecerem diferentes estratégias de resolução de conflitos para que estas comecem a ser, então, progressivamente mais capazes de as colocarem em prática, de forma autónoma.

Note-se, neste sentido, que as crianças apreendem essas estratégias não só quando participam nos conflitos em si, como também quando observam esses conflitos, de longe, e assistem à resolução dos mesmos. Para que as crianças atinjam, assim, esta autonomia na resolução de conflitos deve, então, existir uma intervenção nos conflitos

ocorridos no momento e, para além disso, dever-se-á conversar com as crianças, ao longo da semana, em momentos de grande grupo no tapete, sobre os conflitos ocorridos e estratégias distintas para os resolver – desta forma, as crianças que se envolvem mais vezes nos conflitos irão tornar-se mais capazes de os resolver e, para além disso, assistir-se-á a uma maior interajuda por parte das crianças que não se envolvem, praticamente, em conflitos, tal como foi visível no caso da G.

Reflexão diária – 14 de novembro de 2017

Perante o dia de hoje, optei por refletir sobre a nota de campo nº2 de dia 14 de Novembro, referente a uma atividade realizada pelas crianças no âmbito do domínio da Matemática, atividade essa na qual, e tal como é possível observar na nota de campo mencionada, as crianças foram desafiadas a construir números com recurso à plasticina.

Assim, antes de mais, importa salientar que considero que esta atividade foi pertinente, no sentido em que decorreu de uma conversa realizada no tapete com as crianças, na qual estas partilharam com o resto do grupo qual era o número da porta das suas casas, bem como o andar no qual moram. Nesse sentido, penso que esta atividade acabou por adquirir um maior significado para a maior parte das crianças, no sentido em que estas não estavam, simplesmente, a construir números sem significado, mas sim os números representativos dos números das suas portas.

Penso, ainda, que foi fundamental que a educadora realçasse que as crianças poderiam escolher qualquer número para representar, na medida em que existem muitas crianças que não têm a perceção do número da sua porta. Nesta continuidade, importa realçar que, durante a construção dos números, houve várias crianças que me chamaram, afirmando que não sabiam o número da sua porta. Por esse motivo, eu e a educadora fomos destacando, continuamente, que poderiam representar qualquer número, tal como já evidenciado.

Importa, ainda, destacar, neste sentido, que houve algumas crianças, particularmente a S, o RO e o RS que demonstram bastante dificuldade em fazer representações de números com recurso a plasticina, tendo-me pedido ajuda a mim e à educadora. Assim, e para que estas tivessem a oportunidade de explorar a plasticina, tal como todas as outras crianças, foi dada uma ajuda mais individualizada a cada uma

delas, evitando, ainda, que fosse criada alguma frustração nas mesmas por não estarem a conseguir realizar a atividade com tanta facilidade. Assim, e ainda que tivesse sido dado um maior apoio a estas crianças, estas conseguiram realizar a atividade com alguma autonomia, tendo sido desenvolvida, na minha perspetiva, a sua autoestima, no sentido em que estas compreenderam que também eram capazes de fazer as construções, à semelhança das restantes crianças do grupo.

Esta atividade permitiu, ainda, mais uma vez, promover a interajuda e cooperação entre crianças, tendo existido duas situações nas quais algumas crianças do grupo se dirigiram a outras, com maiores dificuldades, disponibilizando-lhes a sua ajuda.

A presente atividade permitiu, ainda, que as crianças se continuassem a familiarizar com os diferentes números com os quais contactam no seu quotidiano; desafiou a crianças a fazerem representações diferentes daquelas que estão habituadas a fazer quando brincam na área da plasticina – isto é, desafiou-as a representarem diferentes números, ao invés de representarem comidas (bolos, pizzas...), como costuma acontecer; e permitiu, ainda, que estas desenvolvem a sua motricidade fina.

Em modo de conclusão, importa evidenciar que houve algumas crianças que, após ter sido realizada esta atividade, se foram sentar em diferentes mesas, desenhando diversos números em folhas de papel e questionando os adultos de sala relativamente à forma como se desenhavam alguns números específicos. Compreende-se, assim, que algumas crianças do grupo começam, assim, a manifestar interesse pela área da matemática – particularmente pela escrita dos números.

Reflexão diária – 15 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº2 de dia 15 de novembro, referente a uma conversa que a educadora teve com as crianças, no tapete, durante a manhã, alusiva aos sonhos das mesmas.

Assim, e ainda que, durante esta conversa, as crianças tenham dado respostas bastante interessantes, tais como: “o meu sonho é ter uma playstation”, “o meu sonho é ter um telemóvel”, “o meu sonho é não vir à escola doente”, “o meu sonho é ter muitos bonecos”, “o meu sonho é ter melhor amiga”, que permitem, na minha perspetiva, tomar

conhecimento dos interesses e necessidades das crianças, a resposta que o RC deu despertou, de facto, a minha atenção, na medida em que o mesmo referiu “O meu sonho é ter a família junta para sempre!”, tal como é possível observar na nota de campo mencionada anteriormente.

Por esse motivo, e sabendo, já, previamente, que esta criança não vive com os pais e que, para além disso, esteve institucionalizada durante algum tempo, tendo ido viver, posteriormente, com a avó, a presente nota de campo acabou por revelar bastante aquilo que a criança sente e a relação que este estabelece com os adultos com os quais vive.

Assim, na minha perspetiva, a criança, pela sua história de vida e pelas dificuldades pelas quais já passou, acabou por se aproximar bastante dos adultos com os quais vive, atualmente – particularmente as tias – mostrando uma grande afeição e carinho pelas mesmas e demonstrando, assim, que o seu maior sonho é o de permanecer junto destas para sempre. Através desta conversa com as crianças foi possível tomar perceção, assim, da disparidade existente entre os interesses das mesmas – porque, ainda que a família seja importante para todas elas, a maior parte das crianças falou dos seus sonhos abordado uma vertente mais material, enquanto que o RC, dada a sua história de vida, abordou uma vertente familiar e emocional. Ainda assim, e sendo esta uma reflexão, é fundamental enfatizar que esta é, apenas, a minha perceção.

Neste contexto, considero importante destacar, assim, que é fulcral que se converse, na escola, regularmente com as crianças, no sentido em que é, muitas vezes, a partir das respostas que estas nos dão que ficamos a compreender melhor o seu mundo – isto é, qual o seu contexto familiar, a relação que estas estabelecem com os adultos de quem estão mais próximas, os seus sentimentos, as suas dificuldades, os seus gostos e os seus interesses. Este maior conhecimento da criança irá, então, permitir que seja criada uma melhor relação social com a mesma e que, para além disso, se possa dar uma resposta mais adequada às suas necessidades e interesses.

Reflexão diária – 16 de novembro de 2017

Na presente reflexão, e dada a importância de uma relação escola/família positiva, considerei que seria pertinente refletir sobre a nota de campo nº3 de dia 16 de

novembro, referente a uma partilha existente entre mim e a mãe do I, no momento em que esta o veio buscar, à tarde. Esta opção deriva do facto de eu considerar que, a partir da mesma, foi possível estabelecer uma relação mais positiva e de partilha e confiança com a mãe desta criança e, ainda, porque considero que esta permitiu que fossem partilhadas informações fundamentais relativas à criança, que serão fundamentais para que, daqui para a frente, seja adequada a nossa prática às necessidades das crianças – considerando o que foi dito pela mãe, relativamente às dificuldades e potencialidades do I.

Assim, antes de mais, e como é verificável na nota de campo mencionada, esta conversa ocorreu durante a tarde, após a mãe do I ter aparecido na sala para o ir buscar. Tendo esta entrado na sala, dirigindo-se ao I, que estava a brincar na garagem, achei que seria oportuno – e com vista a estabelecer uma relação positiva com esta mãe – aproximar-me da mesma e partilhar com esta como têm corrido os dias do I na sala, bem como a evolução que tem sido visível do mesmo – isto porque esta criança é nova na instituição, tendo entrado para a mesma há cerca de 1 mês, sendo, por isso, ainda mais fundamental que sejam partilhadas estas informações com as famílias, no sentido de as descansar.

Assim, ao aproximar-me da mãe do I, abordei, desde logo, o facto de o seu filho ter desenhado, pela primeira vez, na sala, uma figura humana. Este ponto de partida foi, então, fundamental para que fosse criada uma relação de empatia com esta mãe, tendo sido, por isso, partilhadas várias informações relativamente à criança, tais como – os desenhos que esta faz em casa, os seus comportamentos, o acompanhamento e estímulo que lhe é dado em casa, entre outros aspetos.

Por esse motivo, e em modo de conclusão, penso que este momento de partilha foi fundamental. Em primeiro lugar, e tal como referido, porque permitiu que fosse criada uma relação de maior proximidade com a mãe, permitindo que esta sentisse confiança e à vontade para partilhar comigo algumas informações pertinentes sobre a criança, nomeadamente sobre o seu desenvolvimento e as suas dificuldades; e em segundo lugar porque permitiu, exatamente, tomar uma maior perceção de algumas características individuais e familiares da criança que serão absolutamente fundamentais na nossa prática para que possamos responder às suas necessidades da forma mais

adequada, partindo daquilo que esta já sabe fazer e das experiências que vivencia no seu contexto familiar.

Reflexão diária – 17 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 17 de novembro, referente a um momento de reunião no tapete entre a educadora e as crianças, com vista a resolver um problema vigente na sala: o facto de as crianças comunicarem, essencialmente, a gritar durante os momentos de brincadeira.

Assim, tal como é visível na nota de campo mencionada, durante a tarde, a educadora, tendo visto que, mesmo após várias conversas e chamadas de atenção durante o dia, as crianças continuavam a comunicar umas com as outras, durante os momentos de brincadeira, através de gritos, esta acabou de chamar todo o grupo para o tapete, comunicando que queria falar com o mesmo: “Preciso de falar convosco. Vamos reunir no tapete!” (Nota de campo nº1).

Já com as crianças reunidas no tapete, a educadora acabou por pedir a ajuda das crianças para resolver um daqueles que parece ser um dos principais problemas da sala: “A D, a Flávia e a C chama-vos sempre à atenção quando vocês estão a gritar muito na sala e conversam sempre convosco, mas vocês não ouvem. Vocês são os meninos mais crescidos do jardim de infância e são os que gritam mais! O que é que a D, a Flávia e a C podem fazer para vocês não gritarem na sala?” (Nota de campo nº1).

Posto isto, e tal como é possível verificar na nota de campo mencionada, as crianças, depois de referirem que às vezes há muito barulho na sala, começaram a pôr o dedo no ar no sentido de dar resposta à educadora e a arranjar uma solução para o problema apresentado. Assim, surgiram respostas como: “Os meninos não vão ao recreio”, “Podem ir para outra sala”, “Vão para uma cadeira e ficam lá sem fazer nada”. Posto isto, e dado que estas foram as únicas três respostas distintas que surgiram no âmbito da conversa, a educadora pediu às crianças que, uma a uma, fossem votando na estratégia melhor. Neste sentido, o grupo acabou por concluir que a melhor ideia seria a de sentar numa cadeira as crianças que estivessem a gritar.

Face a isto, importa destacar que, segundo a minha perceção, a maior parte das crianças, ao vir de contextos familiares mais complicados, acabou por sugerir as

estratégias apresentadas acima porque, nos seus ambientes familiares, estas devem ser as estratégias utilizadas pelos seus pais quando estas não se estão a comportar da forma mais adequada.

Considerando, ainda assim, que por vezes é um pouco incomodativo que as crianças gritem tanto durante momentos de brincadeira, dado que acabam por fazer com que os adultos de sala, ao estarem a dar um apoio mais individualizado a outras crianças durante a condução de determinadas atividades, percam o enfoque; e considerando, ainda, que a comunicação através de gritos nem sempre é saudável para as crianças, no sentido em que, muitas vezes, algumas crianças se vêm queixar a mim e à educadora, com dores de cabeça, por estar tanto barulho na sala, não considero que colocar as crianças sentadas numa cadeira seja uma estratégia adequada. Ainda assim, suponho que as crianças tenham sugerido esta estratégia pelos motivos já indicados acima.

Por esse motivo, embora eu e a educadora não achemos esta estratégia a mais adequada, para que as crianças compreendam que também têm o direito à sua opinião e em pensar em estratégias para a resolução de problemas na sala, a estratégia escolhida pelas crianças irá ser utilizada durante alguns dias.

Importa ressaltar, neste contexto, que já foram utilizadas várias estratégias por mim e pela educadora, na sala, principalmente as conversas regulares com as crianças, no sentido de tentar explicar às mesmas os motivos pelos quais estas não devem comunicar umas com as outras tão alto. Ainda assim, estas estratégias não surtiram qualquer efeito.

Assim, acho que esta estratégia, embora não seja a mais adequada nem educativa, irá fazer com que as crianças acabem por não gritar tanto dentro da sala, porque, ao fazê-lo e ao se sentarem, consequentemente, numa cadeira, irão estar a ser privadas na atividade que mais gostam de desenvolver – brincar. Por esse motivo, e tal como já mencionado anteriormente, esta será a estratégia utilizada, durante uns dias, com as crianças, com vista a compreender se esta surte algum efeito, tal como defendem as mesmas.

Concluindo, embora se tenha arranjado, temporariamente, uma estratégia para a resolução do problema – que nem eu nem a educadora achamos adequada porque irá estar a privar as crianças de fazerem aquilo que estas mais gostam: brincar – é

absolutamente fundamental pensar em estratégias mais adequadas para resolver o mesmo, nomeadamente: conversar mais com as crianças, ter reuniões semanais nas quais as crianças reflitam sobre novas formas de resolver os problemas, deixar que as crianças passem mais tempo no espaço exterior, entre outras.

Reflexão semanal – 13 a 17 de novembro de 2017

Considerando que no grupo da sala F existem duas crianças diagnosticadas com necessidades educativas especiais (NEE), e tendo, ainda, em consideração que um dos princípios que defendo enquanto futura educadora de infância é o da inclusão de crianças com NEE, esta foi a temática escolhida para a reflexão da semana de 13 a 17 de novembro, sendo o meu principal objetivo enfatizar a importância desta mesma inclusão.

Assim, e antes de mais, Brandão e Ferreira (2013) afirmam que “independentemente do género, classe social ou características individuais e / ou sociais, a inclusão é um direito fundamental de todas as crianças” (p. 487) que permite, então, que qualquer crianças, independentemente das suas características, tenha direito a uma educação de qualidade, que responda adequadamente às suas necessidades.

Ainscow (1998), complementando a ideia apresentada anteriormente, enfatiza que a diferença existente entre crianças é uma mais-valia e que, como tal, a escola deverá proporcionar a interação de aprendizagens, baseadas na diferenciação inclusiva e na cooperação.

Importa, ainda, destacar que tal inclusão demonstra ser vantajosa não só para as próprias crianças com NEE, como também para as restantes crianças que com elas contactam na sala (Wolery & Wilbers, 1994). Neste contexto, e de acordo com os mesmos autores, destaca-se a importância da inclusão, particularmente para as crianças que apresentam NEE, dado que estas têm a possibilidade de “fugir” de uma educação segregada, isto é, de uma educação exclusiva para crianças com este tipo de necessidades.

Para além disso, esta inclusão mostra ser bastante vantajosa porque permite que estas contactem com crianças com o desenvolvimento típico, interagindo com as mesmas e, em consequência, desenvolvendo novas competências e capacidades,

estabelecendo novas relações de amizade e vivenciando, por fim, novas experiências que as tornam mais aptas para viver em comunidade (Wolery & Wilbers, 1994).

De acordo com Correia (2003), esta inclusão apresenta, ainda, uma importância extrema para as crianças com NEE no sentido em que permite que estas se tornem mais independentes na vida adulta, tendo estas a percepção de que são diferentes mas que, ainda assim, não são inferiores a ninguém. O mesmo autor acrescenta, também, que esta inclusão, desde cedo, permite que estas crianças se tornem ativistas, reivindicando os seus direitos.

Wolery e Wilbers (1994), referem, ainda, que o contacto destas crianças com crianças com um desenvolvimento típico, irá permitir que estas vivenciem experiências de vida realísticas que lhes irão conferir uma maior preparação para a vida em sociedade.

Tal inclusão, tal como referido anteriormente, mostra, também, benefícios para as crianças com um desenvolvimento tipo, isto porque, acima de tudo, permite que estas aprendam a respeitar a diferença, desenvolvendo "perspetivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiências" (Wolery & Wilbers, 1994, p.489). Através deste contacto e respeito pela diferença, estas crianças irão, assim, tornar-se mais maduras e conscientes, desenvolvendo atitudes morais com maior coerência.

É importante realçar, ainda assim, que esta inclusão também apresenta benefícios bastante positivos para os profissionais que têm a oportunidade de trabalhar com crianças com NEE, tal como refere Salend (1998), nomeadamente: (i) permite o contacto dos mesmos com profissionais na área da educação especial; (ii) desenvolvem um maior número de competências no que respeita ao trabalho com crianças com NEE, comparativa com os profissionais que trabalham, somente, em grupos nos quais as crianças apresentam, na sua totalidade, um desenvolvimento típico; (iii) permite que a partilha de conhecimentos e aprendizagens seja mais rica e estimulante, no sentido em que permite a experimentação de diversas metodologias e a consciencialização das suas práticas.

Correia (2003) refere, ainda, que a inclusão de crianças com NEE tem benefícios para a comunidade, no sentido em que promove uma maior consciencialização da mesma relativamente a estas crianças e, consequentemente, porque permite que estas

tomem a percepção de que todas as crianças têm direito a uma educação igual e de qualidade.

Autores como Wolery e Wilbers (1994) referem, também, que esta inclusão apresenta benefícios bastante positivos para as famílias de ambas as crianças. Para as famílias das crianças com NEE, porque permite que estas desenvolvam relações de amizade com as restantes famílias, que poderão ter uma importância significativa, ao apoiarem as mesmas, fazendo, assim, com que estas famílias – de crianças com um desenvolvimento atípico – se sintam menos isoladas da comunidade envolvente.

Para as famílias das crianças com um desenvolvimento típico, por sua vez, na medida em que permite, essencialmente, que estas eduquem os seus filhos para o respeito pela diferença, existindo, assim, um trabalho de equipa e complementar entre a escola e as famílias.

Santos (2007) complementando algumas das ideias referidas anteriormente, refere, ainda, que a inclusão de crianças com NEE, desde cedo, é fundamental no sentido em que reduz a possibilidade de se assistirem a atitudes de exclusão e de *bullying* por parte de crianças com desenvolvimento típico, face às crianças com NEE, porque estas interagem umas com as outras desde cedo.

Em modo de conclusão, compreende-se, assim, que a inclusão de crianças com NEE tem efeitos bastante positivos não só para as mesmas, como também para todos aqueles que estão à sua volta: para as outras crianças, com desenvolvimento típico, para a comunidade, para os profissionais e para as famílias. Assim, e indo ao encontro do que refere Santos (2007), quanto mais cedo se iniciar a inclusão, mais positivo será o desenvolvimento das crianças com NEE, bem como a sua aceitação pela sociedade que a envolve.

5.1.8. Semana de 20 a 24 de novembro

Reflexão diária – 20 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 20 de novembro, referente a uma brincadeira que a educadora realizou com as crianças, aproveitando o facto de o presente dia ser o Dia Nacional do Pijama.

Assim, antes de mais, e tal como é possível verificar na nota de campo mencionada, a educadora, durante a manhã, estendeu pelo chão um bocado de papel de cenário – que simulava uma passerelle – tendo pedido, posteriormente, às crianças que, cada uma na sua vez, desfilassem pela mesma. Num segundo momento, por conseguinte, a educadora desafiou os meninos a desfilarem, enquanto as meninas votavam no desfile que mais gostavam – cada uma delas levantava uma placa com o número 1, caso não tivessem gostado ou tivessem gostado “um bocadinho” ou uma placa com o número 2, caso tivessem gostado bastante do desfile – sendo, no final, eleito um vencedor. Posteriormente, a educadora propôs que fossem as meninas a desfilar e, por esse motivo, os meninos a votar na menina que mais tinham gostado de ver desfilar.

Posto isto, importa realçar, antes de mais, que considero que esta brincadeira foi bastante interessante porque, acima de tudo, permitiu que as crianças, realmente, brincassem, tendo estas demonstrando uma grande alegria e entusiasmo ao longo de toda a atividade. Aliado a este motivo pelo qual achei esta brincadeira bastante interessante, importa ressaltar que esta permitiu que as crianças, ao desfilarem, tivessem a oportunidade de mostrar o seu pijama, bem como um outro objeto pessoal – neste caso, objetos com os quais estas costumam dormir (almofadas e peluches) – sentindo-se, assim, valorizadas.

Para além disso, ao desfilarem perante o resto das crianças e adultos da sala, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a sua autoestima, autoconfiança e à vontade perante esses mesmos intervenientes.

Importa referir, também, que esta brincadeira permitiu que as crianças, ao votarem, refletissem relativamente ao que tinham observado e, face a isso, tomassem uma decisão; isto é, deu a oportunidade às crianças de fazerem as suas próprias avaliações, no sentido em que tinham de levar a placa com o número 1 ou 2, consoante aquilo que tinham sentido durante o desfile de outra criança – o número 1, caso não

tivessem gostado ou tivessem gostado, em parte, do desfile ou o número 2, caso tivessem gostado bastante do mesmo, tal como já referido anteriormente.

Para além disso, penso que é importante acrescentar que a realização de brincadeiras deste género potencia as crianças a controlarem melhor as suas emoções, isto porque, e ainda que não tenha acontecido na situação apresentada, leva as mesmas a lidarem melhor com a sua tristeza e frustração nos casos em que lhe é atribuída uma pontuação mais baixa ou nos casos em que não é eleita vencedora. Ainda assim, importa ressaltar que, neste caso, as crianças não mostraram comportamentos de frustração perante os resultados, levando-me a crer, então, que as crianças estavam, realmente, a aproveitar a brincadeira realizada e que, para além disso, já começam a ser progressivamente mais capazes para controlarem as suas emoções.

Assim, concluindo, e principalmente por ter sido visível que as crianças estavam a disfrutar da brincadeira realizada, é fundamental que se promovam mais momentos de brincadeira nos quais as crianças tenham a oportunidade de, a brincar, desenvolverem diversas capacidades.

Reflexão diária – 21 de novembro de 2017

Na presente reflexão pretendo refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 21 de novembro, referente a uma conversa que a educadora teve com as crianças, durante a manhã, relativamente ao Natal.

Assim, antes de mais, e tal como é possível verificar na nota de campo já evidenciada, é possível destacar que a educadora, depois de mencionar que o Natal está quase a chegar e, ainda, que durante as próximas semanas iremos falar sobre esta época festiva, decorar a nossa sala e construir alguns presentes para as crianças levarem para casa, acabou por questionar as crianças: “O que é o Natal?” (Nota de campo nº1).

Face a isto, e depois de a educadora ter dado a oportunidade às crianças para pensarem na resposta que iriam dar, esta pediu que as mesmas, uma a uma, dessem uma resposta, perante a pergunta colocada. Assim, foi possível observar que as crianças deram respostas como: “É o dia em que se comemora os anos de Jesus”, “É para receber presentes”, “Faz-se árvores e bolas e presentes”, “É para ser portar bem, porque se portarmos mal, o Pai Natal não vem”, “A mãe faz biscoitos para o Pai Natal”, “O Pai Natal faz presentes”, “É para não vir à escola”, entre outras. É importante ressaltar,

neste contexto, que durante toda a conversa, a educadora teve o cuidado de ir perguntando às crianças, principalmente a todas aquelas cujos pais não são portugueses, se estas festejam o Natal. No âmbito desta conversa percebeu-se, assim, que todas as crianças festejam o Natal.

Assim, considero importante ressaltar, antes de mais, que todas as famílias têm a sua religião, valores e características próprias e, como tal, é fundamental que todos esses aspetos sejam respeitados. Por esse motivo, considero fundamental que, em qualquer grupo de crianças, se tenha o cuidado – tal como a educadora teve – de questionar as crianças, bem como os seus pais, no sentido de compreender se estes festejam o Natal, não predispondo as crianças a realizarem atividades relacionadas com esta época festiva, nos casos em que estas, no seu contexto familiar, não o fazem e respeitando, assim, não só as crianças, como as suas famílias.

Tendo chegado à conclusão que todas as crianças da sala F festejam o Natal, parece-me, então, fundamental, e embora considere que não deve enveredar por uma vertente muito aprofundada – porque embora todas as crianças da sala festejem o Natal, estas podem ter diferentes religiões que implicam que estas não acreditem em Jesus -, que estas compreendam o motivo pelo qual se festeja o Natal.

Por esse motivo, e antes que a educadora lhes desse a resposta, penso que foi crucial que as crianças pensassem, na sua perspetiva, em que é que consistia o Natal. Nesta continuidade, percebeu-se, assim, que a maior parte das crianças associa esta época festiva a um dia no qual se recebe presentes no qual se decora a árvore de Natal e a casa.

Em modo de conclusão, parece-me fulcral que as crianças compreendam que o Natal, para além de estar associado às questões por elas referidos, está, principalmente, relacionado com uma vertente religiosa – não devendo ser esta questão abordada, ainda assim, de uma forma muito aprofundada devido a alguns dos fatores já mencionados anteriormente. Para além disso, parece-me fundamental que as crianças comecem a associar o Natal, à partida, a uma época festiva na qual a família está reunida. Assim, penso que foi fundamental que a educadora realizasse esta conversa com as crianças.

Reflexão diária – 22 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei debruçar-me sob a nota de campo nº2 de dia 22 de novembro, referente a um comportamento adotado pelo RS quando a JN – uma criança africana – se sentou ao seu lado.

Assim, tal como se pode verificar na nota de campo mencionada, é possível destacar que logo após a JN se ter sentado ao lado do RS, esta última criança acabou por se levantar, tendo-se deslocado para outro lugar. Nesta continuidade, a educadora pediu ao RS que voltasse a dirigir-se para o local onde estava anteriormente sentado. Face a isto, verificou-se que a resposta do RS foi a seguinte: “Mas eu não quero (...) porque não gosto da JN e de estar ao pé dela”.

Ainda que já tivesse assistido a este tipo de comportamentos, por parte desta criança, face a outras crianças cuja cor de pele é diferente da sua, esta situação colocou-me, de facto, a refletir sobre os motivos pelos quais o RS age desta forma, quando lhe é pedido que se sente ao lado da JN, S, JC, RC e C, particularmente, que lhes dê a mão ou que partilhe um brinquedo com os mesmos.

Por esse motivo, penso que seja fundamental compreender que outros motivos estão por detrás dos comportamentos adotados pelo RS – mais do que “não gostar” dessas crianças, na medida em que este pode sentir mais ou menos empatia por determinados colegas mas, ainda assim, respeitá-los. Para além disso, torna-se, de facto, crucial que se explique a esta criança que, independentemente de esta não simpatizar tanto com determinadas crianças e, ainda, de não querer brincar com as mesmas, esta deverá mostrar respeito para com elas, nos diversos momentos da rotina, não se recusando, por exemplo, a dar-lhes a mão ou a partilhar brinquedos com estas. Aliado a este motivo, dever-se-á esclarecer a criança, com o objetivo de esta compreender que tais atitudes poderão provocar frustração no outro, diminuindo a sua autoestima.

Assim, e em modo de conclusão, é fundamental continuar a estar atenta a este tipo de comportamentos – adotados por todas as crianças mas, particularmente, pelo RS – conversando com a criança, no sentido de compreender quais os motivos que o levam a agir desta forma e de esta compreender os impactos que estas atitudes podem ter no outro – em todas as crianças, mas, especialmente, na JN, dado que esta reage com maior emotividade às situações ocorridas à sua volta.

Para além disso, é fundamental que, na prática, se promovam diversos momentos que coloquem em contacto crianças com diferentes culturas, para que estas interajam e partilhem mais entre si e, assim, possam desenvolver um maior sentido de respeito pelo outro. Seria interessante, ainda, realizar um projeto sobre multiculturalidade para que, então, mais uma vez, as crianças possam desenvolver um maior respeito pelo outro e, em consequência, não se continue a assistir a este tipo de exclusão e recusa.

Reflexão diária – 23 de novembro de 2017

Na presente reflexão pretendo refletir sobre a nota de campo nº3 de dia 23 de novembro, referente a uma conversa realizada com a educadora, relativamente a um problema que a G descobriu, recentemente.

Contextualizando, assim, e dado que considero que o diálogo entre mim e a educadora é fundamental, optei por me dirigir à educadora, durante a manhã, no sentido de compreender o motivo pelo qual a G não vem à escola, desde segunda-feira. Posto isto, a educadora acabou por me explicar, e depois de ter realizado, já, uma conversa com a mãe da criança, que a G tem estado, desde segunda-feira, na casa da avó a fazer dieta – dieta essa que terá de ter, obviamente, uma continuidade e que deveremos ter em conta quando esta voltar à instituição – para que possa, então, iniciar o tratamento que permitirá o retardamento do problema com o qual esta se deparou: a puberdade precoce.

Assim, e antes de mais, penso que seja fundamental, enquanto futura educadora de infância, pesquisar uma maior quantidade de informação relativamente a este mesmo tema, no sentido de compreender se existem sinais que indiquem a ocorrência deste problema e aos quais, por esse motivo, deverei estar atenta.

Importa, ainda, referir, neste contexto, o quão importante é o diálogo entre a escola e a família, para que, desta forma, e fazendo referência a este caso, particularmente, o educador possa tomar conhecimentos dos problemas que ocorrem na vida da criança e, deste modo, não só possa dar um maior apoio aos pais da criança, como também possa observar mais atentamente a criança.

Por esse motivo, e ainda que a criança vá iniciar o tratamento, brevemente, é crucial que nós, enquanto adultas na vida da criança, estejamos atentas a qualquer

alteração física ou comportamental na G, dado que, de facto, a puberdade precoce implica, realmente, algumas mudanças no indivíduo.

Em modo de conclusão, é fundamental que continue a existir um diálogo regular entre a escola/família, bem como entre os vários adultos presentes na sala da G, com vista a compreender qual a melhor forma de lidar com este problema detetado na criança e para que, deste modo, possa ser dada uma resposta mais adequada às necessidades da criança.

Reflexão diária – 24 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 24 de novembro, referente a uma atividade realizada pela educadora, no âmbito do projeto RESCUR, durante a manhã.

Tal como é visível na nota de campo já mencionada, a educadora, depois de ter contado às crianças uma história na qual eram abordadas diferentes emoções – alegria, tristeza, raiva e medo – e de ter falado um pouco sobre as mesmas, esta propôs às mesmas a realização de um jogo. Assim, esta espalhou por diferentes locais da sala 4 imagens distintas – uma da Helena triste, outra da Helena contente, uma do Samuel zangado e, por fim, uma do Samuel com medo (as duas personagens principais da história ouvida anteriormente). Posto isto, a educadora propôs, então, que as crianças se posicionassem no meio da sala e, após ouvirem a descrição de uma situação específica, se deslocassem até à imagem corresponde à situação descrita – isto é, a educadora referia a seguinte situação “perderam um brinquedo de que gostavam muito” e as crianças, refletindo sobre esta mesma afirmação, teriam, efetivamente, de se deslocar para junto da emoção mais apropriada de acordo com aquilo que estas sentiriam se tal acontecesse (neste caso, provavelmente, para junto do Samuel zangado ou da Helena triste).

Este exercício foi, assim, repetido diversas vezes, sendo que em cada uma delas eram referidas situações distintas, tal como as que são apresentadas na nota de campo

nº1: “entrou um menino novo para a sala e vocês querem brincar e conversar com ele, mas ele não fala português”, “estavam a passear com os vossos pais no parque e, de repente, perdem-se”, “ganharam um prémio de melhor comportamento na escola e a vossa família fez-vos uma surpresa para comemorar”, entre outras.

Face a isto, importa destacar o quão significativa foi esta atividade, na minha perspetiva, para as crianças; isto porque, a partir da mesma, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre diversas situações, percecionando de que forma se sentiriam perante as mesmas. Para além disso, e tal como mencionado na análise da nota de campo nº1, esta atividade permitiu que as crianças, mais uma vez, compreendessem a importância de partilharmos os nossos sentimentos com os outros.

Ainda relativamente à atividade, especificamente, considero, também, importante evidenciar que a maior parte das crianças, durante a realização da atividade, foi, efetivamente, capaz de refletir sobre as situações descritas, posicionando-se, então, em frente ao desenho correspondente à emoção que estas sentiriam na situação apresentada e, para além disso, justificando o motivo pelo qual se tinham posicionado em tal local, quando questionadas. Ainda assim, existiram, naturalmente, algumas crianças que apresentaram alguma dificuldade neste posicionamento, tendo-se notado, claramente, que existiam algumas delas que seguiam, apenas, a maior parte do grupo para um determinado local ou, pelo contrário, posicionavam-se em frente a emoções aparentemente contraditórias ao que havia sido enunciado (ex: quando a educadora proferiu a situação: “perderam um brinquedo de que gostavam muito”, o A e a S posicionaram-se à frente da Helena feliz; face a isto, e depois de a educadora ter pedido para estes justificarem a sua escolha, estes acabaram por dar respostas como: “porque os amigos brincam comigo”).

Assim, foi claramente perceptível que as crianças, de facto, conseguem referir algumas das situações que as deixam felizes, tristes, zangadas ou com medo, mas, por outro lado, algumas das crianças do grupo, ao ouvirem uma situação específica, tal como as apresentadas pela educadora, ainda têm dificuldade em colocar-se no local “correto”, isto é, no local correspondente à realidade, isto porque, à partida, nenhuma criança fica feliz quando perde um brinquedo do qual gosta muito.

Concluindo, é fundamental continuar a realizar atividades nas quais as crianças tenham a oportunidade de refletir sobre algo, tomando o seu próprio posicionamento e, ainda, justificando as suas escolhas.

Reflexão semanal –20 a 24 de novembro de 2017

Na presente reflexão semanal, e considerando a importância extrema que uma adequada organização do espaço e materiais tem para as crianças, optei, exatamente, por refletir relativamente à importância e benefícios dessa mesma organização para o desenvolvimento das mesmas.

Assim, antes de mais, e de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a organização do espaço e materiais “é a 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 planar e fundamentar as razões dessa organização” (p. 26).

Nesta continuidade, Zabalza (1987) evidencia que, então, o educador deverá fazer uma “organização adequada de contextos de aprendizagem, de espaços que promovam alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (p. 119). O autor acrescenta, ainda, que o que a criança aprende num determinado espaço irá influenciar de forma significativa o seu desenvolvimento, as suas relações pessoais, bem como a sua linguagem.

Nesta continuidade, Post e Hohmann (2011), evidenciam que organização do espaço deverá ser estimulante e desafiante, facilitando a interação com as diferentes redes de relação, nomeadamente com o educador de infância, outras crianças auxiliar de ação educativa, bem como com a comunidade.

Segundo Zabalza (1987), é importante, então, que o educador, durante todo o ano, e considerando o conhecimento que este tem das crianças pelas quais é responsável, vá adaptando os espaços e materiais às necessidades e interesses da mesma, com vista a promover, de facto, o seu desenvolvimento e, ainda, com o objetivo de as mesmas se tornarem mais felizes no espaço no qual estão inseridas.

Esta capacidade de adaptação do espaço, por parte do educador, às necessidades e interesses das crianças adquire, assim, uma importância crucial no sentido em que influenciará de forma positiva ou negativa o crescimento e desenvolvimento das crianças (Zabalza, 1987).

Para além de ter em consideração as necessidades e interesse das crianças, o educador deverá, ainda, ter em atenção, ao organizar o espaço e materiais, diversas questões, nomeadamente o facto de o espaço ser promotor de autonomia (Zabalza, 1987). Significa, assim, que o educador deve criar um espaço aberto e livre, no qual as crianças tenham a oportunidade de se movimentar com liberdade e, ainda, no qual as crianças tenham facilidade em alcançar os diferentes materiais existentes (Zabalza, 1987). O educador deverá, ainda, ter em atenção a criação de um espaço seguro, de tal forma que a criança possa, de facto, adquirir autonomia sem quaisquer tipos de riscos. Desta forma, a criança desenvolverá, de facto, a sua autonomia, deixando de ser tão dependente do auxílio do adulto (Zabalza, 1987).

De acordo com o mesmo autor já referenciado, o educador de infância, ao organizar o espaço, deverá ter em consideração a dialética entre o grupal e o individual, criando, assim, espaços nos quais as crianças tenham a oportunidade de interagir em grupo (jogos, pinturas, dramatização...), mas, ainda, nos quais as crianças possam ter um tempo só para si (um cantinho acolhedor no qual a criança possa estar sozinha a descansar, por exemplo).

Sendo as crianças naturalmente curiosas – gostando, assim, de explorar o meio que as envolve – torna-se fulcral que o espaço seja constituído por diversas áreas materiais, que sejam ricos e estimulantes – a nível motor, sensorial, percetivo, experimental e tátil – para que as crianças possam explorar livremente, adquirindo, assim, conhecimento sobre o mundo que as rodeia (Zabalza, 1987). Esta variedade de áreas e materiais irá permitir, ainda, que as crianças tenham uma ampla diversidade de escolhas (Zabalza, 1987).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o espaço no qual as crianças passam grande parte do seu tempo deverá ser bastante acolhedor, para que “cada um se sinta como se estivesse em sua própria casa (e inclusivamente melhor)” (p. 132).

Ainda neste contexto, e indo ao encontro das ideias referidas por Portugal (2011) e Zabalza (1987) mas demonstrando, simultaneamente, a minha perspetiva relativamente àquilo que deverá ser a organização do espaço e materiais em jardim de infância – enfatizando, ainda assim, que se deverá ter em conta, principalmente, o grupo de crianças que temos perante nós, bem como as suas necessidades e interesses – considero que uma sala desta valência deverá ter:

- Uma ligação direta, de possível, com o espaço exterior ou um ginásio que possibilitem o contacto com a Natureza, bem como a realização de atividades que envolvam movimentos corporais e deslocações, como o andar, correr, andar de triciclo...
- Áreas de manipulação, que promovam o desenvolvimento de capacidades sensoriomotoras e da motricidade fina;
- Uma parede lisa, na qual as crianças possam desenhar livremente, desenvolvendo a sua criatividade, bem como a sua motricidade fina;
- Áreas de descanso, numa zona mais recolhida da sala (preferencialmente uma tenda, com pouca luz, às quais a criança possa recorrer em momentos que prefere estar sozinha ou mais calma – estas áreas podem ter um pequeno sofá, fotografias das famílias, almofadas e alguns peluches para transmitir segurança e afeto à criança → Poder-se-á, até, pedir às famílias que decorem, em casa, uma almofada com os seus filhos, para que estes possam tê-la consigo nos momentos em que preferem estar sozinhos;
- Área do tapete, uma zona de reunião, com um tapete, almofadas ou colchão baixo, para diversos momentos da rotina em grande grupo, como o “Bom dia”, a hora do conto, do lanche...
- A área da casa, que deve apresentar divisões distintas como a cozinha e o quarto; assim, devem ser facultados objetos do mundo real como panos, blocos de notas e outros representativos, como talheres, pratos, fogão de plástico e, ainda, peças de disfarces como vestidos, chapéus, pala de pirata, isto porque as crianças em idade de creche não têm, ainda, a capacidade abstrata para brincar no imaginário sem apoio de materiais;

- Uma biblioteca com uma ampla diversidade de livros;
- Área das construções, onde a criança pode ir buscar jogos de encaixe, pequenos puzzles e peças de lego;
- Área da mercearia, com uma pequena banca, caixa registadora, diversos alimentos de plástico e listas de compras com os nomes dos alimentos e as respetivas imagens;
- Área da natureza, possivelmente num anexo da sala, na qual as crianças poderiam ter plantas e animais de estimação, como uma tartaruga ou hamster, contactando, assim, com outras formas de vida e promovendo uma sensibilização para o cuidado a ter com a natureza; para além disso devem existir diversos materiais naturais, como água, areia, conchas, pedras, folhas (sendo que estes materiais devem ser cuidadosamente selecionados, respeitando as questões de segurança no que diz respeito ao tamanho, peso, viabilidade...).

Por conseguinte, e demonstrando, novamente, a minha perspetiva, que vai ao encontro de algumas ideias apresentadas por Portugal (2011), considero que a sala deverá, ainda, contar com a presença de: materiais diversificados de diferentes texturas, tamanhos, cores e com sons; materiais que impliquem uma menor luminosidade (tendas, por exemplo); um espelho fixo, na medida em que é fundamental que a criança tenha contacto com a sua imagem; materiais “iguais” – isto é, vários jogos, várias facas, vários legos... É importante salientar, ainda, que estes materiais devem ser alterados, à semelhança das áreas de interesse, de acordo com os interesses e necessidades das crianças (Portugal, 2011). Estes materiais devem, ainda, ser colocados ao fácil alcance das crianças, para que estas os possam explorar sem entraves. Importa, ainda, ressaltar que o ideal será, ainda, que os materiais e áreas de interesse sejam marcados com etiquetas ou materiais para que sejam mais facilmente reconhecidos pelas crianças e, ainda, para que estas os possam arrumar de melhor forma (Portugal, 2011).

Em modo de conclusão, compreende-se, de facto, a importância que uma adequada organização do espaço e materiais, bem como a sua diversidade, tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, influenciando, nomeadamente, a sua

linguagem e relações sociais. Por esse motivo, é fundamental que o educador de infância seja constantemente reflexivo relativamente a esta organização, devendo ser a sua principal preocupação a questão de dar resposta às necessidades e interesses das crianças, promovendo o desenvolvimento positivo das mesmas e tornando-as, assim, mais felizes.

5.1.9. Semana de 27 de novembro a 1 de dezembro

Reflexão diária – 27 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei debruçar-se sob a nota de campo nº1 de dia 27 de novembro, referente a uma situação de interação entre mim e a avó do M, mais propriamente a algumas informações relevantes que esta me transmitiu, relativamente ao seu neto, durante a hora do acolhimento.

Assim, tal como é possível observar na nota de campo já mencionada, durante a hora do acolhimento, a avó do M chamou-me e, depois de me cumprimentar, tal como é habitual, transmitiu-me uma informação relevante relativamente ao mesmo; isto é, evidenciou que o M, durante o fim-de-semana tinha estado doente e que, para além disso, ainda estava com um bocadinho de expetoração, pedindo-me, assim, para ir vendo, ao longo do dia, como é que este se sentia. De forma a descansar a avó do M, garanti, então, que, durante o dia, iria estar atenta ao mesmo.

Desta forma, estive, efetivamente, ao longo do dia, atenta ao M, tendo-lhe perguntado, várias vezes, se este estava a sentir-se bem, se se queria assoar e ajudando-o, ainda, a assoar-se ao longo do dia.

À tarde, então, quando a avó do M o veio buscar, achei que seria adequado dirigir-me à mesma, evidenciando que, durante o dia, tinha estado, realmente, atenta ao M, no sentido de compreender se este estava ou não com muita expetoração. Ressalvei, ainda, que o mesmo se tinha sentido bem durante o dia e que, nos diversos momentos nos quais lhe tinha perguntado se este se queria assoar, este me tinha dito que não – ainda que, mesmo assim, o tenha incentivado a assoar-se, durante o dia, para que este não piorasse.

Face a toda esta situação, importa ressaltar, antes de mais, que fiquei bastante satisfeita no sentido em que foi possível compreender que as famílias começam, efetivamente, a ver-me, cada vez mais, como uma das adultas responsáveis pelas crianças da sala F, transmitindo-me, assim, informações significativas relativamente às mesmas.

Importa, ainda, evidenciar que, mais do que ouvir as informações que nos são transmitidas pelas famílias, no início do dia, torna-se fundamental que, no final do mesmo, se dê algum *feedback* às mesmas, no sentido de as descansar e de estas compreenderem que, de facto, as adultas de sala mostram preocupação pelas crianças que têm em seu redor, estando atentas aos comportamentos das mesmas. Foi exatamente por este motivo que optei, então, por, no final do dia, dirigir-me à avó do M, mostrando-lhe que tinha estado atenta ao M durante todo o dia.

Ao adotar este tipo de comportamentos, mas agora centrando-me, especificamente, na situação ocorrida durante o dia de hoje, considero que as famílias irão, então, desenvolver uma maior tendência para me transmitir informações significativas relativamente às crianças, sentindo-se mais descansadas ao deixá-las na escola, dado que terão a perceção que as mesmas estão a ser cuidadas e educadas por pessoa preocupadas e atentas a tudo aquilo que se passa na sala e que tentam, efetivamente, responder da melhor forma possível às suas necessidades.

Reflexão diária – 28 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 28 de novembro, referente a uma situação de conflito entre o A e a JN, bem como a sua consequente resolução. Optei por refletir sobre a presente nota de campo no sentido em que a situação à qual esta é referente demonstra, mais uma vez, a capacidade de uma criança, especificamente, - o A - para arranjar uma estratégia para o conflito no qual estava envolvido, colocando-a em prática, sem qualquer auxílio por parte do adulto.

Importa evidenciar, neste sentido, e tal como é possível destacar na nota de campo mencionada anteriormente, que o conflito descrito se iniciou devido a objeto concreto – uma tesoura. Mais concretamente, compreende-se que, na situação apresentada, a JN estava a utilizar uma tesoura, tendo-lhe esta sido retirada,

posteriormente, pelo A. Num momento seguinte, enquanto a JN tentava recuperar a tesoura, que o A já não estava a utilizar, verifica-se que este a afasta da outra criança, referindo que ainda a estava a utilizar. Foi neste contexto, assim, que a JN começou a demonstrar alguma frustração, tendo começado a bater com a mão no chão e a fazer beicinho, quase a chorar.

Ainda que tenha sido observada esta frustração por parte da criança – e não só com o objetivo de estimular um maior controlo das emoções por parte da JN mas, principalmente, com o objetivo de visualizar de que forma é que as crianças resolviam o conflito no qual se tinham envolvido – optei, realmente, por não interferir no mesmo.

Assim, e ainda que a atitude de frustração por parte da JN se tenha mantido, bem como um pensamento egocêntrico por parte do A, que insistia em que não quer partilhar a tesoura – mesmo não a estando a utilizar – e mesmo ao ouvir a JN a repetir inúmeras vezes: “Tens de partilhar” (Nota de campo nº1), acabou, efetivamente, por ser visível uma iniciativa por parte do A com vista a resolver o conflito vivenciado.

Observa-se, assim, que o A optou por utilizar a seguinte estratégia: deixar a JN utilizar o objeto em disputa, utilizando-o ele, posteriormente. Face a isto, e dado que o principal objetivo da minha investigação passa por as crianças se tornarem mais autónomas na resolução dos seus conflitos, achei que seria fundamental congratular a criança, de forma que esta entendesse que tinha agido de forma correta. Desta forma, penso que esta criança, particularmente, terá uma maior tendência para repetir este tipo de comportamentos. Para além disso, considero que, ao ter congratulado a criança pelo comportamento adotado, as crianças que estavam à sua volta tomaram, ainda, a perceção de que este tinha sido adequado – desta forma, estas poderão, também, face a outros conflitos, utilizar a estratégia observada.

Em modo de conclusão, penso que seja fundamental, em determinados momentos, intervir nos conflitos das crianças, quando é visível que estas estão, efetivamente, com dificuldade em resolver o mesmo – e principalmente quando ocorre algum tipo de agressão – mas, para além disso, é crucial que, em determinadas situações, se tome o lugar de observador, para que, assim, as crianças se tornem mais independentes do adulto no que concerne à resolução de conflitos.

Reflexão diária – 16 de novembro de 2017

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº2 de dia 29 de novembro, referente a algumas situações de evolução verificadas no desenvolvimento do I, nos domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Escrita.

Assim, e abordando a primeira evidência abordada na nota de campo já referida, foi possível observar que, durante a manhã, enquanto o I, com a ajuda da educadora, marcava as presenças, perante a pergunta da mesma: “a seguir é...”, respondeu, rapidamente, qual era a criança que se seguia, de acordo com a ordem pela qual estas costumam ser chamadas – RS. Neste sentido, eu e a educadora ficamos bastante surpreendidas no sentido em que o I, no momento de grande grupo do tapete, costuma demonstrar alguma irrequietação, não mostrando, por vezes, estar a prestar atenção à marcação das presenças – assim, e tal como referido, esta resposta causou bastante surpresa nas duas adultas presentes na situação identificada. Para além disso, importa destacar que as crianças que estão na sala desde o início do ano ainda não têm, na sua maioria, a perceção da ordem pela qual os nomes são proferidos durante a marcação das presenças – assim, poder-se-á afirmar que o I, realmente, embora por vezes pareça estar um pouco mais irrequieto e distraído, tem uma capacidade de retenção e de atenção bastante positiva.

Ainda nesta continuidade, importa referir, e tal como é possível verificar na nota de campo mencionada, que o I, durante a realização de uma atividade – na qual eram apresentadas várias árvores de Natal às crianças, cada uma com um número subjacente, tendo estas de desenhar nessas mesmas árvores o número de bolas correspondente – sempre que lhe era perguntado quais os números que estavam presentes na folha, respondia rápida e facilmente, desenhando, ainda, com facilidade, o número de bolas correspondente, enquanto as contava. Compreende-se, assim, e à semelhança do que a mãe do I já me tinha dito, relativamente às evidências do seu desenvolvimento em casa, que esta criança tem, realmente, bastante facilidade nesta vertente da matemática – isto é, na contagem termo a termo, bem como na identificação de diferentes números.

Por fim, importa salientar que, durante o presente dia, o I escreveu, pela primeira vez, de forma claramente perceptível, o seu nome, tendo-me chamado, posteriormente, enquanto referia: “Escrevi o meu nome”. Assim, e tendo assistido a esta conquista tão

gratificante no desenvolvimento do I, penso que seja fundamental continuar a estimulá-lo a escrever o seu nome para que, deste modo, este seja progressivamente mais capaz de o fazer com facilidade e, ainda, sem que seja necessário a ajuda do adulto.

Em modo de conclusão, penso que seja importante evidenciar que esta criança tem tido uma adaptação bastante positiva na sala, bem como por parte das restantes crianças, e que, para além disso, tem mostrado evidências no seu desenvolvimento bastante positivas, sendo crucial continuar a estimular frequentemente esta criança para que esta continue a aprender e a desenvolver-se de forma positiva.

Reflexão diária – 30 de novembro de 2017

Na presente reflexão diária, pretendo refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 30 de novembro, referente a uma conversa com algumas crianças do grupo relativamente à questão “O que é cor-de-pele?”.

Assim, e tal como é visível na nota de campo mencionada, a situação apresentada teve início com a pergunta realizada pelo RS, enquanto este pintava um desenho do Pai Natal: “Flávia, há cor de pele?”. Tendo-me deparado, assim, com esta questão, achei que seria fundamental e bastante adequado questionar a criança, particularmente, mas de forma que todas as crianças presentes na mesa ouvissem, no sentido de compreender qual a sua perspetiva relativamente áquilo que é cor-de-pele. Neste sentido, assim, foi possível deparar-me, por parte desta criança, com a seguinte resposta: “É a cor da nossa pele” (Nota de campo nº1). Tendo, claramente, compreendido a resposta da criança, mas com o objetivo de esta explicar melhor a sua ideia, voltei, então, a questioná-la: “Da nossa? De quem?” (Nota de campo nº1). Assim, a criança acabou por afirmar que a cor-de-pele a que se referia era a própria.

Por esse motivo, achei que seria fulcral questionar as crianças, então, com o objetivo de compreender se o D, por exemplo, não tinha cor de pele. Assim, foi possível verificar que o R e o RS referiam, rapidamente, que não. Nesta continuidade, e para que as crianças compreendessem que todos nós temos cor de pele, embora todas elas sejam diferentes umas das outras, acabei, então, por comparar, naquele momento, a minha cor de pele com a do D – importa evidenciar, neste contexto, que enquanto eu tentava mostrar a mão do D, ao lado da minha, no sentido de as comparar, este mostrou algum

retraimento, não tendo mostrado, logo, a sua mão. Ainda assim, na minha perspetiva, tendo ele compreendido que eu estava a tratar como igual e que não existia qualquer racismo da minha parte, pelo facto de a sua cor de pele ser diferente da minha, este acabou por, a sorrir, mostrar a sua mão, tendo sido possível fazer a tal comparação.

Ainda neste contexto, e mostrando que, claramente, estava a compreender a explicação que eu estava a dar, a G aproximou-se de mim, levantando a minha mão e referindo: “A minha pele é mais branca que a tua” (Nota de campo nº1).

Ainda assim, e contrariamente à G, o RS, mostrando que mantinha a sua ideia, voltou a questionar-me: “Flávia, não há cor de pele?” (Nota de campo nº1). Por esse motivo, e com o objetivo de a criança compreender melhor aquilo que estava a ser discutido, optei por me aproximar da mesma, dando-lhe uma caneta castanha. Nesta continuidade, a criança voltou a afirmar que a caneta que eu lhe tinha dado não correspondia à cor de pele. Contrariamente a esta criança, a G – que já tinha mostrado compreender que existem diferentes cor de pele – bem como o R – que no início demonstrava a mesma perspetiva que o RS – referiram, quase simultaneamente, que, de facto, a caneta castanha correspondia a uma cor de pele. Enfatizando esta ideia, assim, recorri a um exemplo, pedindo ao RS, particularmente, que olhasse para a JN, que estava atrás de si, para que este compreendesse que a cor de pele da mesma era mais escura do que a nossa – mais ou menos parecida com a caneta que eu lhe tinha dado.

Foi nesta situação que o RS pareceu compreender que, efetivamente, existem várias cores de pele tendo, por isso, começado a pintar o Pai Natal dessa mesma cor. Importa destacar, também, que o D pintou o Pai Natal, também, depois da conversa realizada, dessa mesma cor. Acho importante destacar, ainda, que a JN, que estava na outra mesa, e tendo eu tido a perceção de que esta não ouviu a conversa que tive com as crianças da minha mesa, pintou, também, o Pai Natal de castanho. Assim, penso que posso concluir que esta criança, contrariamente às crianças da minha mesa, tem, de facto, a perceção que a própria também tem cor de pele, isto é, que existem variadas cores de pele.

Em modo de conclusão, e não tendo sido possível ter esta conversa com todas as crianças do grupo, penso que seja fundamental que, em momentos nos quais as crianças estão a fazer desenhos, principalmente, se aborde esta questão para que estas

compreendam que, de facto, existem várias cores de pele e para que, assim, sejam evitadas quaisquer atitudes de racismo perante a existência de várias cores de pele e, deste modo, todas as crianças se sintam respeitadas.

Reflexão semanal – 27 de novembro a 1 de dezembro de 2017

Já tendo refletido, anteriormente, sobre a importância da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, na presente reflexão pretendo refletir sobre a importância e os benefícios da multiculturalidade em contexto de jardim de infância.

Assim, antes de mais, parece-me adequado começar por referir que, de acordo com a UNESCO (1994),

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras. Este conceito deve incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas, culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (p.6).

Nesta continuidade, e no respeito, especificamente, à multiculturalidade, Cortesão (1991, citado por Matos e Brito, s.d) evidencia que uma educação multicultural corresponde à existência de diversas culturas num só espaço. O mesmo autor acrescenta, ainda, que esta educação multicultural consiste na criação de um meio no qual existem diferentes etnias e/ou culturas para que, desta forma, possa existir uma maior partilha entre as mesmas e, para além disso, uma maior igualdade de direitos a nível educativo.

Cardoso (1996), por sua vez, menciona que a educação multicultural consiste num

conjunto de estratégias organizacionais (...) e pedagógicas ao nível do sistema, de escola (...) cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de perceções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida (p. 9).

O mesmo autor refere, ainda, que uma educação multicultural implica que exista um respeito pelo desenvolvimento pessoal de cada uma das crianças e famílias que fazem parte de uma determinada instituição.

Fazendo, neste contexto, uma ponte com a Nota de campo nº1 de dia 30 de novembro, importa destacar que, com vista à existência deste respeito por cada uma das crianças e famílias que da sala F fazem parte, achei que seria fundamental abordar a questão das cores de pele para que, assim, as crianças compreendessem que, ainda que existam diferentes cores de pele no mesmo meio, todos nós somos iguais e que, por esse motivo, deve existir um respeito mútuo.

De acordo com Matos e Brito (s.d), esta educação multicultural deverá: (i) ser adequada à diversidade cultural; (ii) antirracista; (iii) e promover uma igualdade de direitos e de oportunidades para todas as crianças, independentemente das suas culturas.

Dando continuidade a esta ideia, Souta (1997) refere que o objetivo da educação multicultural deverá ser o de “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e acções que visem a educação para os valores de convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (p. 48).

Compreende-se, assim, que, na perspetiva deste autor, a diversidade deve ser valorizada na prática pedagógica e que, nesse contexto, é, realmente, papel do educador promover uma inter-relação entre as diferentes culturas não só existentes dentro da sua sala, como também em toda a escola e comunidade, educando, assim, as crianças para o respeito pelo outro; isto porque, “toda a criança seja de que raça for, seja negra, branca, vermelha, amarela. Seja rapariga ou rapaz. Fale que língua falar, acredite no que acreditar, pense o que pensar, tenha nascido seja onde for”, tem o direito a ser valorizada e respeitada pela sociedade que a envolve (Araújo, 1997, p.1).

Assim, é crucial que se continue (ou comece) a pensar em estratégias adequadas para, particularmente em Portugal que cada vez mais tem vindo a acolher crianças provenientes dos PALOP, “acolher todos os alunos, até e sobretudo aqueles que na maior parte das vezes, só dominam a língua do seu país de origem” (Sá, 2001 p.14).

Estas estratégias, de acordo com a UNESCO (1995) têm, então, como principal objetivo, para além de acolher as crianças provenientes de outros países – para que estas se sintam aceites e acarinhadas – que as mesmas consigam adquirir algumas aptidões fundamentais para se sentirem realizadas no novo país que as acolhe, “sem nunca (...) perderem as suas origens” (p. 12).

Ainda neste contexto, e citando Saint-Exupéry (2011), ao promover relações positivas e de respeito mútuo por todas as crianças da sala, da escola e da comunidade, estas irão torna-se sensíveis ao seguinte pensamento: “se és diferente de mim (...) em vez de me prejudicares, enriqueces-me” (s.p).

Em modo de conclusão, assim, e fazendo uma breve síntese das ideias que foram sendo mencionadas ao longo da presente reflexão, é fundamental que o educador, estando inserido num país que cada vez mais acolhe crianças provenientes de diferentes países – principalmente dos PALOP – trabalhe a educação multicultural com as crianças, promovendo interações positivas entre as crianças dos diferentes países que tem não só na sua sala, como na escola e na sociedade envolvente.

Importa, ainda assim, neste contexto, referir que não são só as crianças provenientes de outros países que devem ser incluídas, integradas e respeitadas dadas as diferenças que as suas culturas acarretam; isto porque, se para nós, devido às suas culturas, estas são “diferentes” – mas ainda assim, iguais – para elas, também a cultura portuguesa é diferente. Por esse motivo, tem de existir uma aceitação, inclusão e respeito mútuo.

Desta forma, assim, iremos estar a educar crianças sensíveis à diferença e respeitosas e que serão, assim, cidadãs mais ricas e mais completas. Ainda nesta continuidade, e trabalhando esta questão da multiculturalidade, desde cedo, impedir-se-á ou reduzir-se-á a ocorrência de atitudes de racismo por parte das crianças – por terem de lidar com outras que têm cores de pele, linguagem, formas de vestir, de pensar, de brincar ou de pensar distintas.

Compreende-se, assim, e em modo de conclusão, o quão benéfico é a existência de uma multiculturalidade dentro da escola e da sociedade.

5.1.10. Semana de 4 a 8 de dezembro

Reflexão diária – 4 de dezembro de 2017

Na presente reflexão irei refletir, e porque considero que as mesmas estejam interligadas, sobre a notas de campo nº2 e 3 de dia 4 de dezembro, referentes ao processo de avaliação do projeto “O Brasil tem muitas coisas... e afinal é mesmo aqui”, por parte das crianças, tanto em grande grupo, como individualmente.

Assim, e abordando, primeiramente, a nota de campo nº2, relativa ao processo de avaliação individual do projeto, importa salientar o quão satisfeita fiquei por ter compreendido que as crianças, mais do que gostarem das atividades realizadas ao longo do projeto por, por exemplo, lhes ter dado a oportunidade de pintar com pincéis ou de tocar instrumentos musicais – motivos esses legítimos e que, realmente, provocam bastante satisfação nas mesmas – gostaram bastante das mesmas porque lhes permitiram interagir de forma mais positiva com os seus amigos e colegas de sala, existindo um processo contínuo de interajuda, no sentido em que as mesmas foram, ao longo do mesmo, constantemente desafiadas a trabalhar a pares e em pequenos grupos.

Note-se, assim, que, ao ser perguntado a algumas crianças os motivos que as levaram a ter gostado mais de realizar uma atividade específica, estas evidenciaram aspetos como: “Porque estive a pintar com a ajuda dos meus amigos” (MN) e “Porque eu não conseguia fazer sozinho e assim tive a ajuda da G” (M) (Nota de campo nº2), enfatizando, realmente, que as mesmas compreendem os benefícios do trabalho a pares e em pequenos grupos.

Partindo, agora, para o momento de avaliação do projeto em grande grupo, destaco, mais uma vez, o quão satisfeita fiquei quando compreendi que as crianças, ao evidenciarem os conhecimentos que apreenderam ao longo do projeto realizado, o faziam do bastante entusiasmo, correndo para ao pé de mim, enquanto gritavam as respostas para as perguntas que eu lhe estava a fazer. Importa ressaltar, neste contexto, que durante esta avaliação final, foi possível verificar que as crianças, ao longo do projeto, conseguiram, realmente, encontrar respostas para toda as perguntas que tinham colocado no início na teia “O que queremos saber...”.

Em modo de conclusão, e interligando as notas de campo já mencionadas, destaco que, de facto, foi uma mais valia a realização do projeto porque, para além de ter partido de um interesse demonstrado pelas crianças, adquirindo, assim, um maior significado para as mesmas, ao longo do mesmo as crianças tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos relativos ao Brasil, bem como algumas competências – nomeadamente uma maior capacidade de interajuda e cooperação (compreendendo a importância da mesma, tal como demonstram a MN e o M, através das suas observações), uma maior capacidade para trabalhar em pequenos grupos e a pares, uma maior capacidade para ouvir o outro – discutindo ideias – e, por fim, uma maior capacidade de partilha. Assim, neste contexto, é possível afirmar, realmente, que o projeto teve efeitos bastante positivos para as crianças.

Reflexão diária – 5 de dezembro de 2017

Na presente reflexão irei debruçar-se sob a nota de campo nº1 de dia 5 de dezembro, referente a uma conversa realizada com o grande grupo, no tapete, durante a manhã, face à introdução de um novo material na sala: o “mapa” dos conflitos.

Assim, e enquanto a assistente operacional e a educadora estavam a preparar alguns materiais para a realização de uma atividade, fui buscar a tabela construída previamente por mim e comecei por dizer às crianças que ia ser introduzido um novo material na sala. Desde logo, então, as crianças demonstraram bastante curiosidade em desvendar qual era esse material, tendo-se levantado para tentar espreitar para a tabela que eu tinha na mão. Nesta continuidade, expliquei às crianças, enquanto lhes mostrava a tabela dos conflitos, qual era o objetivo da mesma – ou seja, expliquei que na mesma estavam escritos os nomes de todas as crianças, bem como todos os dias da semana. Dando continuidade à conversa, expliquei que, como eu e as restantes adultas de sala temos vindo a reparar que as crianças, quando se chateiam, costumam resolver os conflitos nos quais se envolvem através da agressão física ou verbal (“começam logo a bater-se uns aos outros ou a chamar nomes”), a presente tabela serviria para apontar todos os conflitos que ocorrem dentro da sala, com vista a discutir, no final da semana, de que forma foram resolvidos esses mesmos conflitos e de que forma é que os mesmos podiam ser resolvidos, da melhor forma possível.

Neste sentido, e ao perguntar às crianças de que forma se podem resolver os conflitos que ocorrem dentro da sala, nomeadamente por causa de disputa de brinquedos, foi possível verificar que as crianças, no geral, têm a percepção de diferentes formas que podem ser utilizadas para resolver os mesmos, para lá da agressão física e verbal. Assim, as crianças deram respostas como: “Partilhar” (MN), “Podemos falar” (MN), “E pedir desculpa” (F), “Podemos pedir desculpa e dar abraços e beijinhos” (RS), “E falar com a D, com a C e contigo” (R), “Sim, e podemos ir pedir ajuda” (ML) (Nota de campo nº1).

Estando sido perceptível que as crianças estavam claramente envolvidas na conversa, participando ativamente na mesma, resolvi, também, mostrar-lhes outras estratégias que estas podem utilizar face a um conflito: “ou podemos esperar que um menino acabe de brincar com um brinquedo e depois brincamos nós, não é?” (Nota de campo nº1).

Nesta continuidade, questioneei, também, as crianças, no sentido de compreender, e face ao único conflito que tinha ocorrido no dia anterior entre o A e o F, devido a um peão, que estratégia poderia ter sido utilizada pelas crianças, já que ambas se começaram a agredir fisicamente. Assim, houve várias crianças que voltaram a repetir que as crianças poderiam ter partilhado ou pedido ajuda.

Mais uma vez, compreende-se, assim, que as crianças, de modo geral, têm a percepção de diferentes que podem ser utilizadas perante alguns conflitos. Ainda assim, note-se que a principal dificuldade das crianças passa por passar dos conhecimentos que estas possuem (das estratégias que estas conhecem e que podem ser colocadas em prática durante um conflito) para à colocação em prática dessas mesmas estratégias. Por esse motivo, é fundamental continuar a ajudar as crianças na resolução dos seus conflitos para que estas comecem, realmente, a ser capazes de colocar as suas estratégias em prática, de forma autónoma. Note-se, ainda, que o facto de começarem a ser introduzidas reuniões semanais, relacionadas com os conflitos apontados na tabela, na minha perspetiva, serão uma mais-valia para as crianças, levando a que estas tenham cada vez mais facilidade a colocar em prática as estratégias que conhecem para a resolução de conflitos.

Por fim, gostaria de destacar que fiquei bastante satisfeita com as crianças não só por ter tomado a percepção de que estas conhecem diferentes estratégias para a resolução de conflitos, como também por ter compreendido que as mesmas não viram a introdução da tabela como um “castigo”, mas sim como uma forma de as auxiliar, para que estas se tornem mais autónomas relativamente ao adulto no que concerne, tal como já evidenciado várias vezes, na resolução de conflitos.

Assim, penso que a conversa com as crianças correu bastante bem e que, efetivamente, a introdução desta tabela constituir-se-á como uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Reflexão diária – 6 de dezembro de 2017

Na presente reflexão, e dado que todas as notas tiradas ao longo de dia 6 de dezembro estão relacionadas umas com as outras – ao nível da resolução de conflitos – optei por refletir sobre todas elas.

Assim, em primeiro lugar, importa salientar, e tal como é visível nas notas de campo nº 1 e 2, que as crianças, realmente, já estão a familiarizar-se com o novo material introduzido na sala – o “mapa” dos conflitos – informando-me, assim, dos conflitos que ocorrem na sala, em momentos nos quais eu não reparo, por algum motivo, nos mesmos e, ainda, lembrando-me que temos de apontar esses mesmos conflitos no dito mapa. Note-se, assim, que depois de ter sido um conflito entre o RS e o I (nota de campo nº2), a G referiu “Flávia, temos de apontar lá no quadro”. Note-se, ainda, que na nota de campo nº1, foi o F que veio ter comigo a correr, avisando-me do conflito que estava a ocorrer, tal como eu tinha solicitado às crianças aquando da introdução do mapa de conflitos na sala; isto é, quando foi introduzido o mesmo na sala, eu pedi às crianças que estas me informassem dos vários conflitos que fossem ocorrendo na sala, caso eu não tomasse percepção dos mesmos.

Para além disso, é possível verificar que, embora continuem a existir crianças que, naturalmente, devido ao seu pensamento egocêntrico, reagindo de forma passiva, chorando ou recorrendo à agressão física ou verbal – tal como é possível observar em todas as notas de campo – é, realmente, um facto que algumas das crianças já começam,

efetivamente, a ser capazes de pensar em algumas estratégias para a resolução dos seus conflitos, colocando-as em prática.

Note-se, assim, e relativamente à nota de campo nº 2 que o RS, face ao conflito no qual se tinha envolvido, foi capaz de pensar numa estratégia para o resolver, partilhando, assim, o brinquedo com o qual estava a brincar com a outra criança – o I. Para além disso, na nota de campo nº3, verifica-se que a S, mesmo após ter agredido fisicamente o R, numa tentativa de o expulsar da área na qual esta estava a brincar com a ML, foi, também, capaz de arranjar uma estratégia para resolver o problema – neste caso, abdicar do local no qual estava a brincar – que só tem “capacidade” para duas pessoas – indo, assim, brincar para outra área.

Por fim, é possível concluir que as crianças, tal como referido anteriormente, já se estão, efetivamente, a familiarizar com o novo material introduzido na sala, demonstrando interesse em apontar os conflitos ocorridos no mesmo. Para além disso, começa a ser verificável que as crianças já começam a mostrar capacidade para pensar em estratégias para a resolução dos seus conflitos, colocando-as em prática. É importante destacar, neste sentido, que para além de eu considerar que esta autonomia progressiva está associada à intervenção que tem sido a ser feita por mim, ao longo do tempo, a mesma está, ainda, associada ao facto de ter sido introduzido esse novo material na sala, aliado às reuniões semanais que irão, também, ser incluídas na rotina das crianças a partir da próxima semana.

Reflexão diária – 7 de dezembro de 2017

Na presente reflexão semanal irei refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 7 de dezembro, referente à divulgação do projeto que foi feita pelas crianças.

Assim, antes de mais, acho importante referir que esta mesma divulgação me permitiu, mais uma vez, verificar que as crianças, realmente, estiveram envolvidas ao longo de todo o projeto, tendo apreendido vários conhecimentos sobre o Brasil e tendo, assim, conseguido adquirir as respostas para todas as perguntas e questões que tinham no início do projeto, tais como: “O que comem lá”, “Com o que é que eles brincam”, “Os animais que vivem lá”, “Porque é que não falam como nós”, “Eles vestem-se da mesma maneira?”, “As brincadeiras”, “A música” e “Onde é que é o Brasil?”.

Neste contexto, foi possível observar que as crianças, sempre que lhes era colocada uma questão relativamente ao projeto realizado, respondiam todas ao mesmo tempo, levantando-se, até, e caminhando na minha direção para dar resposta ao que lhes era perguntado, mostrando, tal como referido anteriormente, não só um grande entusiasmo e envolvimento por parte das mesmas, como também o facto de estas terem realmente apreendido novos conhecimentos durante o desenvolvimento do mesmo.

Assim, por exemplo, e face à questão “O que comem lá”, foi possível verificar que as crianças apreenderam que, no Brasil, estes gostam bastante de comer carnes grelhadas, brigadeiros, feijoada, arroz, feijão e, ainda, que, pelo contrário, não apreciam sopa. Para além disso, e perante as questões “Com o que é que eles brincam?” e “As brincadeiras”, foi possível observar respostas como: “Brincam ao mar e terra”. Relativamente à questão “Eles vestem-se da mesma maneira?”, as crianças conseguiram concluir que se vestem, de facto, da mesma maneira que nós mas que, ainda assim, “No Carnaval a roupa é diferente” (JC). No que diz respeito aos animais que vivem no Brasil, por conseguinte, as crianças conseguiram apreender que na Floresta da Amazónia, particularmente, vivem animais como a ariranha, a arara, o jacaré, a borboleta cruzada, a anaconda, entre outros. Relativamente à música, por sua vez, note-se que as crianças tomaram conhecimento que, no Brasil, ouvem e dançam bastante samba e que, para além disso, alguns dos seus instrumentos musicais típicos são o atabaque, ganzá ou maraca, o repinique e o reco-reco. Por fim, ainda, as crianças conseguiram concluir que o Brasil é longe e que, por isso, para se chegar lá tem de ser utilizado o avião como meio de transporte e que esse país se localiza na América do Sul. Associado a esta questão, as crianças descobriram a bandeira desse mesmo país, tendo verificado que na mesma estão escritas as palavras “Ordem e Progresso”. Por fim, e dando resposta à questão que originou o projeto “Já viram que a Sofia não fala português?”, o grupo concluiu que a Sofia fala, realmente, português, embora seja português do Brasil.

Assim, em modo de conclusão, e tal como referido anteriormente, fiquei bastante satisfeita por ter tomado a perceção que as crianças apreenderam vários conhecimentos sobre o Brasil. Para além disso, e embora nunca tivessem sido verificadas atitudes de exclusão face à S, a realização do presente projeto permitiu que

as crianças desenvolvessem um maior respeito por crianças de outros países, tendo tomado a percepção do quão ricos são outros países do mundo – note-se, assim, que foi realizada uma conversa com as crianças e que as mesmas mostraram interesse em realizar um projeto sobre outros países, tais como a Índia, a China e o país da JC. Assim, mais uma vez, foi possível concluir o quão gratificante foi, para as crianças, a realização deste mesmo projeto.

Reflexão semanal – 4 a 7 de dezembro de 2017

Na presente reflexão semanal, e dado que dentro de alguns meses me tornarei educadora de infância, irei refletir sobre a postura que considero ser apropriada e necessária num profissional de educação; isto é, e mais precisamente, irei destacar as principais características e atitudes que irei (e estou) a privilegiar na minha prática enquanto estagiária e, ainda, enquanto futura educadora de infância.

Assim, em primeiro lugar, considero que o educador de infância deverá ser, acima de tudo, um adulto responsivo que tenha a capacidade para responder forma adequada às necessidades e interesses das crianças. Para tal, então, é fundamental que o mesmo compreenda que cada criança “é um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8) e, nesse sentido, tenha a capacidade de adaptar constantemente a sua prática com vista, então, a responder da forma mais adequada possível às necessidades e interesses particulares de cada criança. Neste sentido, assim, e fazendo a ponte para aquilo que estou e tentarei privilegiar, sempre, ao longo da minha prática profissional, importa ressaltar que a minha postura será, então, a de valorizar e respeitar cada criança, promovendo a sua inclusão no grupo, de tal como que a mesma se sinta, de facto, bem no meio no qual está inserida – com uma resposta adequada às suas necessidades e interesses – e, deste modo, se possa desenvolver e aprender de forma positiva. Nesta continuidade, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), afirmam que a diversidade dentro do mesmo grupo deverá ser encarada “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (p. 10).

No seguimento da importância que o educador deverá dar às necessidades e características particulares das crianças, mostrando responsividade, considero fundamental que o educador tenha a capacidade para compreender os interesses demonstrados pelas crianças, realizando, assim, propostas que vão ao encontro desses mesmos interesses, para que, desta forma, as crianças mostrem um maior envolvimento nas mesmas. Neste sentido, o Decreto-Lei nº241/2001 destaca a importância de o educador planificar a intervenção educativa “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação (...) bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (p. 4).

Uma das atitudes que considero ser fundamental num educador de infância, e embora isso difira de profissional para profissional, naturalmente, é a da promoção do trabalho em pequenos grupos para que, desta forma, não só possa existir uma aprendizagem cooperativa entre criança, como também para que o educador consiga dar uma atenção e apoio mais individualizado a cada criança. Nesta aprendizagem cooperativa, assim, penso que seja fundamental que o educador valorize a heterogeneidade do grupo, colocando as crianças que já têm maior facilidade no desempenho de algumas ações a auxiliar as crianças que têm uma maior dificuldade nas mesmas (Cole & Cole, 2004). Desta forma, assim, ao promover esta interação cooperativa, as crianças com mais dificuldade numa determinada tarefa, com o auxílio de um par mais competente no desenvolvimento da mesma, irão, progressivamente, tornar-se mais autónomas na realização da mesma (Cole & Cole, 2004).

Considero, ainda, fundamental que o educador promova momentos em grande grupo, nos quais as crianças tenham a oportunidade de realizar partilhas umas com as outras; desta forma, assim, não só as mesmas ganharão um maior à vontade com o grupo e adultos que a rodeiam, como também serão promovidas interações mais positivas entre as mesmas. Nesta continuidade, Hohmann e Weikart (2011) mencionam que os momentos de partilha em grande grupo permitem, de facto, “promover interações positivas entre adultos e crianças, permitindo à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos” (p. 15).

Para além disso, penso que seja crucial que o educador desafie, constantemente, as crianças que estimulem a sua curiosidade e que as levem a pensar em hipóteses e estratégias para resolverem um determinado problema com o qual se deparam, ajudando-as, se necessário, a encontrar essas mesmas estratégias para que, deste modo, as crianças comecem a compreender que a probabilidade de terem sucesso numa tarefa é maior do que a probabilidade de terem insucesso (Portugal, 2011). Desta forma, assim, as crianças desenvolverão uma maior autoestima e autoconfiança, fundamentais para o seu desenvolvimento positivo (Portugal, 2011). Ainda nesta continuidade, a mesma autora refere que o educador, ao auxiliar as crianças em diversos momentos da sua rotina, irá promover uma maior capacidade de as mesmas, em situações futuras, serem capazes de resolver o mesmo tipo de problemas de forma autónoma, sendo, estas, ainda, progressivamente mais capazes para pensar nas suas próprias estratégias.

Outra das outras características que considero absolutamente fundamentais o educador apresentar é a afetuosidade perante as crianças. De acordo com Post e Hohmann (2011), esta afetuosidade e carinho demonstrado pelo educador irá permitir não só que seja criada uma melhor relação entre o adulto e a criança como também que a criança se sinta amada, segura e apoiada no contexto no qual está inserida, desenvolvendo-se, assim, de forma mais positiva, saudável e feliz. Aliado, ainda, a esta questão, penso que seja fundamental que o educador de infância valorize as emoções das crianças e as ajude a controlar de melhor forma as mesmas. Esta valorização é crucial para as crianças dado que esta tomará a perceção de que tem um adulto à sua disposição que compreende as suas emoções e com o qual pode contar para partilhar as mesmas.

Ainda nesta continuidade, é importante ressaltar que, na minha perceção, o educador de infância deverá ter a capacidade para mostrar, também, as suas emoções perante as crianças. Este maior à vontade por parte do educador, assim, irá contribuir para um maior à vontade das crianças para partilharem, também, as suas emoções (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

Indo ao encontro de algumas atitudes destacadas anteriormente, é fundamental que o educador promova momentos ricos de interação entre crianças, enfatizando a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, bem como crianças

provenientes de outros países, para que, deste modo, todas as crianças da sala possam desenvolver relações interpessoais mais ricas e mais respeitosas (Hohmann & Weikart, 2011). Estas interações, por conseguinte, irão permitir que as crianças, particularmente do jardim de infância, gerem a “sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6).

Outro dos aspetos que considero que o educador deve, obviamente, privilegiar na sua prática pedagógica será o de mediar e auxiliar os conflitos das crianças, de tal forma que as mesmas comecem a ser progressivamente mais autónomas na resolução dos mesmos, pensando nas suas próprias estratégias e colocando-as em prática. Nascimento (2003), nesta continuidade, refere que a resolução autónoma de conflitos, por parte das crianças, adquire uma importância extrema no sentido em que permite o desenvolvimento da comunicação, do sentimento de empatia, da expressão emocional, entre outros aspetos. Para além disso, Marques (2005) afirma que a resolução autónoma de conflitos por parte das crianças permite que estas comecem a ter uma maior capacidade para compreender a perspetiva do outro e, então, se comece a descentrar do pensamento egocêntrico que ainda é, naturalmente, característico nas crianças de idade pré-escolar.

Considero, ainda, que o educador de infância deverá dar uma atenção privilegiada à relação entre a escola-família-comunidade, na medida em que considero que tal ligação torna o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças muito mais rico. Tais ligações podem ser realizadas, por exemplo, através da realização de projetos ou atividades que envolvam a família e a comunidade, o auxílio das famílias na organização das festas, a presença das famílias, em dias especiais, na sala na qual serei educadora, a realização de sessões para pais e filhos, entre outras. Relativamente às famílias, particularmente, destaca-se que sendo estas as principais responsáveis pela educação das crianças, estas têm o direito “de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16). Para além disso, esta relação entre escola-família-comunidade é fundamental, de acordo com Tavares (1992, citado em Abreu, 2012), dado que “o desenvolvimento da criança é o

resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte” (p.15).

Outro dos aspetos que considero absolutamente fundamental na prática do educador de infância – e este deverá ser, sem dúvida, uma das principais posturas a adotar pelo mesmo – está relacionada com o facto de este deixar as crianças brincarem, uma grande parte do tempo, no sentido em que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança e que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10) e que é, realmente, através da brincadeira que as crianças apreendem o mundo que as rodeia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Para além disso, e de acordo com as mesmas autoras, é através dos momentos de brincadeira, principalmente, que a criança “exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve a sua curiosidade e criatividade” (p. 11).

Em modo de conclusão, então, e indo ao encontro do que foi referido anteriormente, é esta a postura e atitudes que, enquanto estagiária, tenho vindo a tentar adotar e, principalmente, tentarei adotar enquanto futura educadora de infância, no sentido em que considero que as mesmas me tornarão uma melhor profissional e, ainda, dado que considero que esta mesma postura irá permitir tornar as crianças que se cruzem no “meu caminho” sejam mais felizes e se consigam desenvolver de forma mais positiva e feliz.

5.1.11. Semana de 11 a 15 de dezembro

Reflexão diária – 11 de dezembro de 2017

Na presente reflexão semanal, e porque considero que este tenha correspondido a um momento bastante significativo no âmbito da minha intervenção na PPS, optei por refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 11 de dezembro, referente à primeira reunião semanal que foi realizada com as crianças, associada ao mapa de conflitos que começou a ser preenchido no passado dia 4 de dezembro.

Assim, começo por evidenciar que, de facto, é suposto que as reuniões semanais referentes aos conflitos ocorridos na sala sejam realizadas na sexta-feira. Ainda assim,

dado qua passada quinta-feira saí na instituição mais cedo, não foi, de facto, possível realizar a reunião, pelo que a mesma foi realizada, exceccionalmente, durante o dia de hoje.

Neste sentido, começo por referir que, ao ser referido às crianças que ia ser realizada a primeira reunião referente aos conflitos ocorridos na sala – apontados no mapa dos conflitos – estas demonstraram bastante entusiasmo. Para além disso, foi, de facto, observável que as crianças se lembravam que todos os conflitos ocorridos na semana anterior, querendo participar ativamente na discussão dos mesmos. É importante destacar, ainda, que foi possível observar que as mesmas conseguiram, maioritariamente e com facilidade, ao olharem para tabela, referir os diversos conflitos ocorridos e quais as crianças que neles tinham estado envolvidos, mostrando, assim, que as mesmas compreendem o instrumento introduzido na sala, estando a começar a familiarizar-se com o mesmo.

Neste contexto, e tendo as crianças rapidamente reconhecido qual o primeiro conflito ocorrido, ressalva-se que as mesmas conseguiram, de facto, voltar a relatar o que havia acontecido – principalmente as duas crianças envolvidas no mesmo – destacando, de seguida, possíveis soluções mais adequadas para resolver o conflito em questão. Note-se, ainda assim, que a primeira estratégia que as crianças afirmaram que poderia ter sido utilizada a resolução desse mesmo conflito passava pelo facto de as crianças pedirem o auxílio de um dos adultos de sala. Ainda assim, e sendo essa estratégia, de facto, viável e adequada, sendo o meu objetivo que as crianças desenvolvessem e/ou adquirissem a capacidade para pensar em estratégias para resolverem os seus conflitos, colocando-as, autonomamente, em prática, mostrando independência face ao adulto, desafiei as crianças a pensarem, então, em outras estratégias – adequadas de acordo com as características do conflito, particularmente. Assim, foi, de facto, mais uma vez, visível que as crianças apresentam conhecimentos relativamente a estratégias que podem ser utilizadas nestas estratégias, tais como: “Eles podiam conversar” (S), “Podíamos partilhar” (A), “O A podia ter dito: olha, eu vou brincar agora e depois dou-te” (RS).

Sendo estas estratégias, de facto, adequadas perante o conflito ocorrido – o A estava a brincar com um pião; o F aproximou-se e retirou-lho; o A bateu ao F e o F

bateu ao A – enfatizei, no final desta discussão, que estas eram estratégias bastante apropriadas e, por esse motivo, fazendo um resumo geral da conversa realizada com as crianças, voltei a mencionar as estratégias sugeridas pelas crianças, desafiando-as a tentar utilizá-las, na prática, face a um conflito.

Ainda durante esta discussão, resolvi abordar um conflito um pouco diferente, relacionado com um momento da rotina – a J queria sentar-se ao lado da S durante a leitura da história, de manhã; a S não queria e, portanto, bateu á J. Posto isto, e tendo, novamente, verificado que as crianças se recordavam do conflito ocorrido, tentei, antes de mais, ouvir as crianças que nele tinham participado, com o objetivo de compreender, mais especificamente, o motivo pelo qual este tinha, de facto, ocorrido. Face a isto, então, e depois de ter ouvido a explicação das crianças face ao ocorrido, pedi ao grupo que sugerisse algumas estratégias que podiam ter sido utilizadas naquela situação, ao invés da agressão. Deste modo, assim, as crianças sugeriam estratégias como: “A J podia sentar-se na ponta do tapete” (RS) e “Ou então a S podia dizer: J, agora não me apetece sentar ao pé de ti” (MN).

Nesta continuidade, importa salientar que ocorreram outros conflitos ao longo da semana anterior; ainda assim, como a maior parte destes estão associados ao facto de as crianças não partilharem os brinquedos umas com as outras, achei que acabaria por ser cansativo para as crianças se fossem abordados todos esses conflitos. Por esse motivo, optei por abordar, apenas, esses dois “tipos” de conflitos referidos anteriormente – 1 relacionado com a partilha de brinquedos e outro com um momento da rotina.

Considero importante, ainda, salientar, na presente reflexão, que após esta reunião ocorreram 4 conflitos na sala, sendo que todos eles foram resolvidos pelas crianças, autonomamente, isto é, sem qualquer auxílio por parte do adulto:

- (i) o A, o D e a S estavam sentados na área da biblioteca – com capacidade para 3 crianças –; a C aproximou-se porque se queria sentar; o A mandou-a sair, afirmando que só podiam estar ali duas crianças; a C começou a chorar; o A sugeriu-lhe que esta fosse brincar para outro lado; a C foi fazer um desenho;

- (ii) o RO estava a brincar com um pião; o J aproximou-se e tirou o pião ao RO; o RO começou a gritar “Dá-me o pião!”; o J disse: “podemos partilhar, RO”; o RO e o J ficaram a brincar juntos com o mesmo pião;
- (iii) O J estava a brincar com um pião; o RO aproximou-se do J e perguntou se ele podia partilhar; o J disse que não e empurrou-o; o RO veio ter comigo e disse: “Flávia, o J não partilha”; o J chama o RO para irem brincar juntos com o pião;
- (iv) O I estava a brincar com um boneco; a J aproximou-se do I e perguntou se podia brincar; o I disse que não; a J tentou tirar o pião ao I; o I começou a chorar; a J abraçou-o e disse para ele brincar e que ela esperava pela sua vez.

Face a isto, e embora ainda não possam, obviamente, ser retiradas conclusões, parece-me que a introdução do mapa dos conflitos na sala, bem como as reuniões semanais que lhe estão associadas, já começa, de facto, a surtir algum efeito nas crianças, no sentido em que estas, para além de terem conhecimentos relativamente a estratégias a adotar perante conflitos específicos, já começam a ter a capacidade para escolher a mais adequada, face ao conflito no qual se envolvem, colocando-a em prática. Neste contexto, este mapa, bem como as reuniões, continuarão em vigor até ao final da PPS, com o objetivo de as crianças mostrarem uma progressiva autonomia no que diz respeito à resolução de conflitos.

Reflexão diária – 12 de dezembro de 2017

Na presente reflexão pretendo refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 12 de dezembro, referente ao comportamento adotado pela ML durante a hora do almoço. Optei por refletir sobre a presente nota de campo no sentido em que, e tal como é visível na mesma, esta criança, contrariamente ao que tem vindo a acontecer, almoçou, realmente, a refeição completa, tendo-me deixado por um lado satisfeita mas, por outro, algo intrigada.

Assim, e para que seja possível compreender as emoções por mim sentidas, parece-me fundamental contextualizar, em parte, aquilo que tem vindo a ocorrer há

cerca de 1 semana/1 semana e meia; isto é, enquanto que no início na PPS esta criança se mostrava não mostrava qualquer tipo de alteração no seu comportamento no momento em que se apercebia que íamos almoçar, desde há algum tempo que esta tem, efetivamente, mostrado alguma inquietação, frustração e aborrecimento imediatamente antes e durante o momento da refeição, começando, por isso, a chorar, enquanto afirma que está com dores de barriga.

Face a isto, e sendo claramente visível uma disparidade no comportamento da criança atualmente, quando comparado com o comportamento que esta adotava no início da PPS, pareceu-me fundamental conversar com a criança – ao invés de a obrigar a almoçar, simplesmente, como tantas vezes é observável noutros contextos – no sentido de compreender o motivo inerente às atitudes demonstradas pela criança antes e durante o almoço.

Assim, foram, efetivamente, realizadas algumas conversas com a criança, ao longo do tempo, para que pudesse ser compreendida a sua perspetiva e modo de agir. Foi neste contexto, assim, que a criança afirmou que não queria almoçar porque não gostava da comida da escola. Face a isto, eu e a educadora mostrámos alguma inquietação, no sentido em que esta criança, como já afirmado anteriormente, almoçava fácil e tranquilamente no início da PPS. O que terá mudado, entretanto?

De facto, e tal como já mencionado, no início da PPS, esta criança sempre almoçou bastante bem, nunca “reclamando” ou mostrando frustração durante este momento da rotina e nunca mostrando repugnância face a um determinado alimento, que não os legumes.

Assim, penso que seja fundamental continuar a conversar com a criança no sentido de compreender se existe mais algum motivo por detrás do comportamento por ela adotado. É, ainda, crucial que se fale regularmente com os pais desta criança, tal como a educadora tem vindo a fazer, para que se possa compreender de que forma é que a criança se comporta em casa, durante a hora da refeição. Ainda assim, importa salientar, nesta continuidade, que, ao conversar com os pais desta criança, foi possível compreender que esta, em casa, não mostra a mesma inquietação, antes e durante este momento da rotina.

Assim, compreende-se que esta é uma reação que ocorre, somente, na escola. No entanto, se antes a criança almoçava fácil e tranquilamente e, atualmente, não o faz, o que poderá ter mudado? Importa, de facto, continuar a conversar com a criança no sentido de compreender que mais motivos poderão estar associados a esta inquietação e aborrecimento, para além da questão de “não gostar da comida da escola”, isto porque é natural que as crianças não gostem de todos os alimentos que a escola oferece mas, ainda assim, parece-me quase impossível que qualquer criança desgoste de todos os alimentos que são confeccionados ao almoço. Por esse motivo, assim, importa continuar a conversar com a criança sobre esta mesma situação, para que se possa dar uma melhor resposta à mesma.

Ainda assim, e tal como referido na nota de campo nº1, a criança, durante o dia de hoje, almoçou com bastante facilidade: será que esteve relacionado com o almoço propriamente em si? Ou com o seu estado de espírito no momento? Ou por ter estado ao pé de uma criança que a incentiva, também, a almoçar? No sentido de compreender o motivo que a levou a almoçar, então, durante o dia de hoje, poder-se-á conversar com a criança, durante o dia de amanhã, com o objetivo de compreender o que mudou. Face à resposta da criança, assim, poderão ser adotadas estratégias específicas com esta criança, nomeadamente: negociar com a criança o que esta irá comer nesse dia, durante o almoço e ir aumentando, com o tempo, aquilo que a mesma come; coloca-la ao pé de uma criança com quem esta se dê melhor para que esta tenha um maior incentivo; entre outras.

No entanto, e qualquer que seja o motivo apresentado pela criança, parece-me fundamental que exista uma negociação da criança, no sentido em que não é saudável para a mesma estar o dia todo na escola sem comer quaisquer tipos de outros alimentos para além daqueles que ingere durante o lanche e/ou almoço – bolachas, pão e leite. Uma das estratégias, neste sentido, poderá ser, também, a de explicar à criança a importância de nos alimentarmos e de adotarmos uma alimentação saudável.

Reflexão diária – 13 de dezembro de 2017

Na presente reflexão diária, e porque considero que a situação que lhe está inerente se tenha constituído como uma das principais aprendizagens que adquiri

durante a Prática Profissional Supervisionada, optei por refletir sobre a nota de campo nº2 de dia 13 de dezembro, referente a uma conversa realizada com uma criança mas, particularmente, sobre a minha posterior reflexão sobre a mesma que será, então, transmitida no presente documento.

Assim, e antes de mais, importa referir que a conversa realizada com a criança surgiu no âmbito da introdução de um “documento” do lado de fora da sala – documento esse que foi colocado nesse mesmo local no sentido de compreender a opinião das famílias relativamente à importância de realizar projetos relativos a vários países do mundo (o documento apresenta a seguinte questão: “Qual a importância de realizar projetos com as crianças sobre diversos países do mundo?”). Neste sentido, e porque considero que a opinião dos pais sobre o projeto é fundamental – particularmente para poder incluir a mesma no relatório que será realizado no âmbito da disciplina de Conhecimentos e Docência na Educação de Infância – incentivei as crianças, no geral, e depois de uma forma mais individualizada, a pedirem aos seus familiares para responderem à questão por mim colocada. Note-se, assim, que quando solicitei, especificamente, ao M para este pedir á avó para esta preencher a dita folha, este me respondeu, de forma algo inesperada, “A minha avó não sabe escrever” (Nota de campo nº1).

Esta resposta deixou-me assim, de facto, bastante reflexiva, particularmente no que diz respeito à importância de conhecer o contexto no qual estamos inseridas; isto é, neste caso, relativamente à importância de eu conhecer o contexto no qual estou a realizar a PPS, bem como as habilitações literárias das famílias das crianças.

Neste sentido, importa destacar que, de facto, rapidamente foi possível compreender, no início da PPS, que as famílias das crianças que frequentam a instituição apresentam habilitações académicas baixas. Ainda assim, e sendo que os pais das crianças, particularmente, são novos – 25/40 anos e que os mesmos apresentam, na totalidade, habilitações académicas correspondentes, pelo menos, do 4º ano – considereei que tanto os mesmos como os seus pais soubessem ler e escrever. Ainda assim, esta minha perceção foi, de todo, contrariada, após ter ouvido esta afirmação por parte do M.

Assim, realmente, e tal como referido anteriormente, é fundamental que não só ao longo da restante PPS, como também no meu futuro profissional, seja uma das

minhas principais preocupações conhecer eficazmente o contexto no qual estou inserida, bem como as características das famílias das crianças pelas quais sou/serei responsável para que, desta forma, possa adequar a minha ação ao contexto no qual estarei a exercer a minha profissão – não só para o meu próprio crescimento pessoal, como também para que as famílias sintam um maior à vontade comigo, sentindo-se respeitadas e não sentido, então, algum tipo de constrangimento face a possíveis dificuldades por elas sentidas.

Deste modo, concluindo, a presente situação consistiu, realmente, numa mais-valia para o meu crescimento pessoal e profissional no sentido em que, desta forma, a partir deste momento, tentarei ter, sempre, uma maior atenção ao contexto no qual me insiro, tal como referido acima.

Reflexão diária – 14 de dezembro de 2017

Na presente reflexão irei debruçar-me sob a nota de campo nº1 de dia 14 de dezembro, referente à reação demonstrada pela C quando, após a ocorrência de um conflito entre esta mesma criança e a S, lhe disse que iria apontar esse mesmo conflito no mapa dos conflitos existentes na sala.

Assim, e tal como é verificável na nota de campo já mencionada, note-se que após a ocorrência de um conflito entre a C e a S, no qual estas se agridem, mutuamente, a nível físico, bem como o meu comentário, no qual deixava bem explícito que iria apontar o conflito sucedido no mapa dos conflitos, a C adotou um comportamento que denotava bastante aborrecimento e frustração, começando, por isso, a chorar, enquanto mencionada, continuamente, “Não quero, não quero”. Face a esta reação que, na minha perspetiva, denotou que a criança poderá estar a associar a tabela dos conflitos a uma forma de “castigo” e de repreender as crianças que neles se envolvem, achei que seria fundamental, realmente, explicar à criança, mais uma vez, o objetivo da tabela; isto é, enfatizei, junto da criança, que eu apontava todos os conflitos ocorridos na sala no mapa já mencionado anteriormente, com o objetivo de no final da semana se poder discutir, em grupo, todos esses conflitos – mais especificamente, uma ampla diversidade de estratégias que podem ser utilizadas para resolver os mesmos.

Aliado a esta explicação, e tendo visto a criança não tinha “descansado” continuando, por esse motivo, a chorar, enquanto repetia, continuamente, “Não quero, não quero!”, questionei-a: “Queres vir apontar comigo?”, estimulando-a a fazê-lo, também para que esta compreendesse que o instrumento introduzido na sala não é, apenas, do adulto, mas também, e principalmente, das crianças, sendo fundamental que as mesmas apontem os seus próprios conflitos no mesmo, para que se comecem a familiarizar, cada vez mais, com o novo material introduzido na sala.

Ainda assim, e mais uma vez, foi possível verificar que a criança, para além de não me responder, continuava a chorar. Assim, e tentando abordar um discurso mais perceptível, talvez, para a criança, voltei a enfatizar o objetivo do mapa dos conflitos: “C, eu não estou zangada convosco. Só vou apontar lá na tabela para no final da semana falarmos sobre isso e vocês aprenderem uma maneira de resolverem os problemas da sala” (Nota de campo nº1). Nesta continuidade, a criança acabou por se acalmar – penso que esta reação esteve relacionada não só com o facto de eu utilizar uma linguagem mais explícita, como também por ter enfatizado que não estava zangada com ela – tendo, por fim, retomado a brincadeira com a S.

Em modo de conclusão, penso que será fundamental continuar a enfatizar, junto das crianças, o objetivo do mapa dos conflitos introduzido na sala, para que estas se continuem, realmente, a familiarizar com o mesmo e possa ser evitado, deste modo, este tipo de reações por parte das crianças.

Reflexão semanal –11 a 15 de novembro de 2017

Na presente reflexão semanal, e por defender que os momentos de brincadeira têm uma importância fundamental para o desenvolvimento das crianças, irei incidir o meu foco, efetivamente, sob a importância do brincar, particularmente em contexto de jardim de infância.

Antes de mais, importa referir que, de acordo com Chamboredon e Prévot (1986), a brincadeira deixou de ser vista, nos últimos anos, apenas, como uma forma de ocupar as crianças, passando a ser concebida como uma atividade que pode, verdadeiramente, ter repercussões para o seu desenvolvimento. Neste sentido, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que o brincar é a “atividade natural da iniciativa

da criança” (p. 10) e, como tal, é aquela em que a mesma evidencia um maior envolvimento, demonstrado através da satisfação, concentração e empenho. Como tal, a brincadeira apresenta uma importância extrema para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, revelando “a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10).

Goldstein (2012), reforçando a ideia referida anteriormente, define a brincadeira como uma atividade que é escolhida livremente pela criança, que surge da sua motivação intrínseca e que é dirigida pela mesma. O mesmo autor defende, ainda, que é através do jogo e da brincadeira que a criança experimenta e conhece o mundo que a rodeia. Este autor acrescenta, ainda, que caso a criança seja privada de brincar, tal privação poderá ter repercussões não só no presente, como também no seu futuro. Ainda de acordo com o mesmo autor, a atividade de brincar é crucial para as crianças, na medida em que contribui para o seu desenvolvimento físico, social, cognitivo, assim como para o seu bem-estar emocional.

Em termos mais específicos, relativamente aos benefícios do brincar e do jogo, Goldstein (2012) destaca que, a nível emocional e comportamental: diminuem o *stress* e a irritabilidade nas crianças, provocam alegria e promovem o desenvolvimento de uma autoestima positiva; a nível social: desenvolvem um sentimento de empatia e partilha e promovem a inclusão da criança no meio e grupo no qual está inserida; a nível físico: aumentam a eficiência cardiovascular e imunológica e permitem o desenvolvimento da coordenação, agilidade, equilíbrio e motricidade fina e grossa.

O brincar e o jogo apresentam, ainda, uma importância extrema na educação de infância, pois é através destes momentos, muitas vezes, que o educador consegue compreender os sentimentos, necessidades e interesses das crianças, bem como alguns aspetos do seu desenvolvimento (Milteer & Ginsburg, 2012).

Assim, e indo ao encontro das ideias de Milteer e Ginsburg, importa salientar que, na minha opinião, é fundamental que o educador, para além de brincar com as crianças, tenha a capacidade para as observar nestes momentos, tendo em atenção a determinados aspetos, nomeadamente: como é que a criança brinca (brinca sempre sozinha?), com que brinquedos é que a criança brinca (brinca sempre com os mesmos brinquedos?), entre outras, sendo que a resposta para estas perguntas pode ser, por

vezes, indicativa de alguma característica, necessidade ou problema da criança. Assim, é crucial destacar, mais uma vez, e tal como já pôde ser observado anteriormente, que a brincadeira é, realmente, importante para a criança, mas que, para além disso, também é importante para o educador: através da observação que este faz das crianças, irá estar a estimular a sua capacidade de observador, a conhecer melhor as crianças pelas quais é responsável, a diferentes níveis, e, caso exista algum problema, a pensar nas melhores soluções e estratégias para solucionar o solucionar.

Nesta continuidade, importa enfatizar que cabe ao educador não colocar entraves às crianças quando estas escolhem a brincadeira ou o jogo que querem realizar, isto porque, segundo Sylva e Painter (1980), dar a oportunidade às crianças para fazerem e implementarem as suas próprias escolhas, sem lhes colocar qualquer tipo de entrave, irá permitir que estas desenvolvam a sua linguagem. Para além disso, e de acordo com Lino (2014), ao dar liberdade às crianças para que estas tenham poder de decisão sobre o que querem fazer, o educador irá estar a promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, motivação e autoconfiança da criança.

Atualmente, segundo Goldstein (2012), as crianças têm cada vez menos tempo para brincar, em parte devido à mudança da estrutura familiar, à participação das crianças noutras atividades, externas à creche ou jardim de infância, ao estilo de vida mais apressado que, hoje em dia, é cada vez mais visível, bem como à insegurança nas ruas, que faz com que os pais demonstrem alguma reticência em permitir que os seus filhos brinquem livremente fora de casa. Neste sentido, torna-se parte integrante do papel do educador proporcionar às crianças oportunidades de estas se envolverem em brincadeiras e jogos, dados os benefícios que tais atividades têm para o desenvolvimento a curto e longo prazo, na vida das crianças, tal como já mencionado ao longo da presente reflexão (Goldstein, 2012). Quer isto, então, dizer, que uma das principais atitudes a tomar pelo educador deverá ser a de privilegiar, durante grande parte do dia, o brincar e o jogo.

O mesmo autor refere, também, que parte do apego que a criança demonstra relativamente à escola está relacionada não só com o contacto que esta estabelece com outras crianças durante o jogo e a brincadeira, como também com o contacto que esta estabelece com o educador nesses mesmos momentos. Por esse motivo, e segundo a

minha perspectiva, é fundamental que o educador não só dê espaço à criança para esta realizar as suas próprias brincadeiras como, para além disso, brinque com a mesma e entre no seu mundo, para que esta se sinta acarinhada e incluída na escola e veja o educador como parte integrante do seu mundo e com o qual pode brincar.

Dada a importância do brincar e do jogo, é essencial que o educador, ao organizar a sala, disponibilize uma diversidade de materiais, de forma a permitir que as crianças se apropriem dos mesmos. Nesta continuidade, destaca-se que mesmo que as crianças não utilizem esses materiais em todas as brincadeiras, a sua proximidade e o seu fácil alcance, por parte das mesmas, permite que estas lhes atribuam o significado que desejarem, estimulando, assim, a sua imaginação (Monteiro & Delgado, 2014).

Complementado, em parte, a ideia defendida por Monteiro e Delgado, gostaria de salientar que, na minha perspectiva, o brincar e o jogo não têm de incluir, obrigatoriamente, algum objeto/material, até porque as crianças dos 0 aos 6 anos apresentam uma capacidade excecional de imaginação pelo que, então, nem sempre são necessários quaisquer recursos materiais. Cabe ao educador, ainda assim, sempre que possível, estimular essa capacidade de imaginação nas crianças, para que estas continuem a brincar ao faz-de-conta e a ser capazes de brincar sem recorrer a qualquer brinquedo.

Voltando, especificamente, à importância do brincar na vida da criança, e indo ao encontro de algumas ideias referidas anteriormente, note-se que esta atividade apresenta, de facto, uma grande importância para o desenvolvimento de crianças tendo repercussões a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da concentração, da motricidade fina e grossa, autoestima, autoconfiança e porque permitem, ainda, a inclusão da criança no grupo e meio em que está inserida (Goldstein, 2012).

Para além disso, é através dos momentos de brincadeira que, muitas vezes, as crianças se deparam com uma variedade de problemas e, conseqüentemente, se veem obrigadas a pensar em estratégias para os resolverem, colocando-as em prática (Goldstein, 2012).

Em suma, é fundamental proporcionar às crianças a oportunidade de brincarem e jogarem ao longo do dia, pois é através dessas mesmas atividades que as crianças

exploram e conhecem o meio que as rodeia, sendo incluídas no mesmo, e que, em consequência, se desenvolvem a diferentes níveis. Para além disso, é através destes momentos, também, que o educador toma a perceção dos interesses, características e necessidades das crianças e, para além disso, tem a oportunidade de criar uma melhor relação com as crianças do grupo pelo qual é responsável.

5.1.12. Semana de 8 a 12 de janeiro

Reflexão diária – 8 de janeiro de 2018

Na presente reflexão semanal, e porque durante o dia de hoje foi possível observar uma conquista por parte de uma das crianças do grupo – a S –, optei por refletir sobre a nota de campo nº2 de dia 8 de janeiro, referente ao momento no qual a criança já mencionada conseguiu escrever, pela primeira vez, o seu nome, de forma autónoma.

Neste sentido, começo por salientar que esta criança, nos diversos momentos nos quais lhe é solicitado para escrever o seu nome, demonstra uma postura passiva, não efetuando, então, a ação que lhe é proposta e afirmando, constantemente, “Não consigo”, pedindo, nesse seguimento, o apoio de algum dos adultos da sala. Nessa continuidade, assim, é-lhe sempre dada toda a ajuda solicitada – respondendo, então, às suas necessidades – sendo utilizadas, para tal, diversas estratégias: escrever letra a letra numa folha e pedir que esta copie, escrever o seu nome a tracejado e pedir que a mesma passe por cima, associar cada letra do seu nome a uma cor específica e colocar a nossa mão por cima da da criança, ajudando-a a escrever o seu nome. Ainda assim, nesses momentos, é possível observar alguma passividade por parte da criança, distraíndo-se esta com o que se passa em seu redor. Nos momentos, pelo contrário, nos quais esta se foca, realmente, na ação que está a realizar, é possível observar uma dificuldade extrema da mesma a escrever o seu nome, desenhando esta, somente, círculos.

Durante o dia de hoje, assim, e querendo tentar utilizar uma estratégia diferente das já referidas, após a realização de um trabalho alusivo ao Inverno e de a S ter ido buscar o cartão com o seu nome para que, então, o pudesse escrever no trabalho

realizado, identificando-o, sentei-me ao lado da criança. Após este momento, pedi à criança que pegasse no lápis e, lentamente, colocando a minha mão por dia da dela, ajudei-a a contornar a primeira letra do seu nome – o S –, algumas vezes, enquanto referia “Vá, vamos passar por cima da cobrinha” (Nota de campo nº3). Tendo a criança sorrido perante a minha afirmação, tendo repetido parte dela, desafiei-a a escrever essa mesma letra no seu trabalho: “Vá, desenha lá na tua folha a cobrinha” (Nota de campo nº3). Foi nesse momento, assim, que foi possível observar que a criança conseguiu, pela primeira vez, escrever a primeira letra do seu nome, autonomamente. Nesta continuidade, e tendo-me parecido que a criança estava a mostrar satisfação perante a estratégia utilizada, optei por continuar a utilizá-la. Assim, continuei a tentar associar cada uma das letras a um animal específico, enquanto a ajudava, primeiro, a contornar a letra no seu cartão e deixando-a, depois, escrevê-la, autonomamente no seu trabalho. Importa denotar, nesta continuidade, que houve momentos nos quais as crianças “não conseguiu” desenhar a letra à primeira, desenhando, ao invés disso, um círculo. No entanto, esta foi perseverante na escrita do seu nome tendo conseguido escrevê-lo, então, e tal como referido, autonomamente. Importa ressaltar, ainda, neste sentido, que durante o momento da associação de cada uma das letras a um animal, a criança sugeriu, também, que uma das letras do seu nome fosse, por exemplo, associada a um macaco, mostrando, assim, envolvimento na estratégia e ação que estavam a ser utilizadas.

É importante salientar, neste sentido, que após a criança ter tido a percepção que tinha sido capaz de escrever o seu nome, pela primeira vez, de forma autónoma, esta demonstrou uma grande alegria, tendo sorrido e tendo-me dado “mais cinco”. Neste seguimento, congratulei-a, tendo enfatizado que sabia que esta era, realmente, capaz de o fazer. Assim, penso que foi possível promover o desenvolvimento de uma maior auto-estima por parte da criança, incentivando-a a voltar a repetir essa mesma ação no futuro.

Concluindo, penso que seja fundamental continuar a utilizar a presente estratégia com a criança para que esta se continue a familiarizar com a mesma e comece a ter, então, uma maior facilidade a escrever o seu nome, de tal modo que, a certo momento, seja capaz de o fazer sem que seja necessária a presença e auxílio de um adulto.

Reflexão diária – 9 de janeiro de 2018

Na presente reflexão diária irei incidir o meu foco sob a nota de campo nº2 de dia 9 de janeiro, referente a uma situação de conflito entre o RC e o I.

Contextualizando, antes de mais, importa ressaltar, e tal como é possível observar na nota de campo mencionada, que o dito conflito teve início após o I ter entrado na área da garagem, na qual o RC estava a brincar com dois carros, tendo-lhe retirado um dos mesmos. Nesta continuidade, assim, o RC, quase a chorar, veio ter comigo, explicando o que se tinha passado e enfatizando que já tinha pedido ao I para este lhe devolver o carro com o qual ele estava a brincar (“Flávia, eu estava a brincar na garagem e o I sentou-se lá e tirou-me o carro que eu estava a usar na brincadeira e eu já pedi por favor para ele me dar e disse-lhe para ele brincar depois mas ele não dá!” – Nota de campo nº2), embora tal pedido não tivesse sido aceite pelo I.

Tendo encarado o comportamento do RC como um pedido de ajuda – no sentido em que este se dirigiu a mim, explicando-me a situação e esperando, na minha perspetiva, que eu resolvesse a situação – e não querendo, pelo contrário, ser eu a resolver o conflito entre as crianças, achei que seria fundamental desafiar esta criança a pensar numa nova solução para a resolução do problema. Neste seguimento, assim, a criança acabou por conseguir arranjar, autonomamente, uma solução para o problema vivenciado, tendo tido a capacidade para o colocar, posteriormente, em prática – o RC achou que seria adequado deixar o I brincar com o carro, durante o tempo desejando, voltando a brincar com o mesmo quando o I “abandonasse” esse mesmo objeto.

Nesta continuidade, há alguns aspetos que gostaria de salientar: (i) o facto de ter, realmente, ficado bastante satisfeita por ter compreendido que, face ao conflito, o RC tinha tentado adotar uma estratégia, autonomamente, procurando-me, apenas, num segundo momento, depois de ter compreendido que a estratégia adotada não iria surtir efeito; (ii) o facto de o RC, depois de se ter dirigido a mim e de ter sido desafiado a pensar numa nova estratégia, ter tido a capacidade de o fazer, colocando-a em prática; (iii) o facto de me ter dirigido, num momento posterior, ao I, no sentido de falar com ele sobre o que se tinha sucedido – enfatizando a atitude tomada pelo RC, para que este compreendesse que a outra criança tinha adotado uma atitude correta e, então, num próximo conflito, também ele pudesse ter a capacidade para pensar nesta estratégia,

colocando-a em prática; (iv) o facto de terem sido, sempre, valorizadas as emoções das crianças face ao sucedido; (v) e, por fim, o facto de o RC ter continuado a sua brincadeira sem o carro que o I lhe tinha retirado, embora esta segunda criança se tenha juntado ao RC, partilhando o carro que outrora lhe tinha retirado, após a conversa que tive com a mesma.

Nesta continuidade, assim, e em modo de conclusão, torna-se fundamental continuar a estimular as crianças a resolverem os seus conflitos, autonomamente, para que estas comecem a ter cada vez mais capacidade para o fazerem, distanciando-se do auxílio prestado pelo adulto.

Reflexão diária – 10 de janeiro de 2018

Na presente reflexão irei refletir sobre a nota de campo nº2 de dia 10 de janeiro, referente ao comportamento adotado pela JN ao longo da realização de uma atividade proposta pela educadora.

Nesta continuidade, e tal como é possível verificar na nota de campo já mencionada, é possível verificar que a JN, enquanto estava a realizar um desenho, solicitou a minha ajuda – “Flávia, podes-me ajudar a fazer um casaco?” (Nota de campo nº2), esticando-me a caneta com a qual estava a desenhar, no momento, com o objetivo de eu desenhar o casaco, efetivamente, por si. Face a isto, e não querendo desenhar o casaco por ela, querendo, pelo contrário, que esta fosse capaz de o fazer de forma autónoma – ainda que com ajuda – para que compreendesse que ela tem, efetivamente, capacidades para o fazer, evidenciei que a ia ajudar sem, no entanto, desenhar o casaco por ela, na sua folha. Optei, então, neste sentido, por desenhar um casaco noutra folha, desafiando-a a tentar reproduzi-lo à sua maneira, evidenciando, simultaneamente, que saberia que esta o conseguiria fazer, no sentido em que a mesma costuma realizar desenhos bastante bonitos – desta forma, assim, demonstrei acreditar nas suas capacidades e naquilo que esta é capaz de fazer.

Ainda assim, é possível observar uma frustração por parte da criança que, embora vá realizando o desenho, vai repetindo, constantemente, “Eu não consigo”, afastando a folha e chorando. Por este motivo, e tendo sido claramente visível uma baixa autoestima por parte da criança que mostrou, ao longo da mesma, não acreditar

nas suas capacidades e que seria, de facto, capaz de fazer o desenho autonomamente, fui enfatizando, ao longo de toda a situação, que acreditava nas suas capacidades e que sabia que esta conseguiria fazê-lo (porque, de facto, acredito mesmo!). Tentei, ainda, demonstrar à criança que se fosse eu a desenhar o casaco, por ela, na sua folha, e que se esta pedisse sempre ajuda a outras crianças e/ou adultos nestes momentos, esta não iria, de facto, conseguir e que, por esse motivo, isto é, para que ela pudesse ser capaz de o fazer no futuro, autonomamente, esta teria de, pelo menos, tentar fazê-lo naquele momento (“Amor, mas olha... se eu fizer por ti, aí é que não consegues mesmo! Tens de tentar... Não posso fazer por ti!” – Nota de campo nº2).

Ainda que tenham sido dados vários elogios à criança, com vista a melhorar a sua autoestima e a incentivá-la a realizar o desenho em questão, é, realmente, observável que não há nenhum momento em que a mesma se acalme por completo. Desta forma, e para que a frustração da mesma não se intensificasse e para que a mesma não diminuísse, ainda mais, a sua autoestima, acabei por ajudá-la, realmente, no seu desenho – desenhei alguns botões – incentivando-a a continuar a fazer o mesmo. Por fim, assim, a criança acabou por se acalmar, referindo “Olha, afinal eu consegui, Flávia” (Nota de campo nº2), enquanto sorria.

Assim, e tal como é possível observar na nota de campo, bem como na presente reflexão, de acordo com a minha perspetiva, considero que adotei um comportamento adequado ao longo de toda a situação, isto porque, se por um lado a ajudei a realizar o desenho – num momento final – por outro lado não o realizei, realmente, por ela – isto é, não desenhei na sua folha, logo desde o início, tal como era pretendido pela mesma. Para além disso, tentei sempre incentivar a criança a continuar a desenhar, elogiando as suas capacidades e mostrando que acredito, realmente, naquilo que esta é capaz de fazer. Nesta continuidade, assim, a criança acabou, realmente, por conseguir terminar o desenho, tal como apresentado na nota de campo, reconhecendo, ela própria, que o tinha conseguido fazer. É fundamental, assim, continuar a incentivar a criança a realizar as atividades nas quais esta tem uma maior dificuldade/aquelas que sabemos que a criança é capaz de realizar, embora esta não acredite ser capaz de as realizar, “recusando-se” a fazê-las. Desta forma, assim, irá ser possível desenvolver a autoestima da criança, tornando-a mais confiante para realizar atividades semelhantes no futuro.

Reflexão diária – 11 de janeiro de 2018

Na presente reflexão diária irei refletir sobre a nota de campo nº1 de dia 11 de janeiro, referente à frustração sentida pelo RS durante a realização de um jogo com o RO e o G, bem como a estratégia que utilizei com as mesmas para ajudar, particularmente, o RS a ultrapassar a frustração que este estava a sentir no momento – embora esta fosse abrangente a todas as crianças envolvidas na situação, dado que é fundamental que todas elas apreendam este tipo de estratégias para conseguirem interagir melhor entre si.

Note-se, assim, antes de mais, e tal como é possível verificar na nota de campo já mencionada, que o RS, enquanto estava a realizar um jogo com outras duas crianças, começou a chorar, tendo-me chamado e evidenciado que tal frustração derivava do facto de o G ser sempre, aparentemente, a primeira criança a iniciar o jogo de memória com o qual as crianças estavam a brincar. Nesta continuidade, assim, e para que o RS se acalmasse, optei por ensinar às crianças envolvidas na situação uma estratégia que as mesmas poderiam utilizar não só naquele momento, como também em muitas outras situações de jogo, quando existisse dificuldade em decidir, particularmente, qual seria a criança a iniciar o jogo.

Assim, e por ser um método, na minha perspetiva, simples, optei por ir buscar uma folha, dividindo-a em 3 pedaços; escrevendo, em cada um deles, um número: 1, 2 e 3; dobrando-os e dando um papel a cada uma das crianças, sendo a partir dos mesmos decidido qual a ordem pela qual as crianças iriam jogar; isto é, a criança que tirasse o número 1, seria a primeira a jogar, a criança que tirasse o número 2, seria a segunda a jogar... Esta estratégia foi, então, explicada às crianças, à medida que lhes pedia que tirassem um papel, tendo estas, neste contexto, mostrado bastante entusiasmo face à estratégia que estava a ser apreendida.

Após cada uma delas ter tirado um papel – mostrando-o às restantes – e embora nem todas elas tenham ficado totalmente satisfeitas com o que lhes tinha calhado, mostrando, ainda assim, um sorriso, estas acabaram, realmente, por iniciar um novo jogo, jogando pela ordem que lhes tinha sido atribuída pelos papéis.

É importante ressaltar que, enquanto estas iniciavam o jogo, enfatizei que estas deveriam guardar os papéis para que pudessem, num momento seguinte, tirar, novamente, à sorte a ordem pela qual iriam jogar. Nesta continuidade, assim, foi possível observar, passados uns minutos, que as crianças estavam a utilizar, novamente, os papéis com vista a ser decidido quem seria o primeiro a iniciar o jogo, desta vez, sem o meu auxílio.

Desta forma, assim, mais do que ajudar o RS, inicialmente, a superar a frustração que estava a sentir, foi possível ajudar as crianças a arranjar uma estratégia que poderá ser utilizada diversas vezes, particularmente para o jogo em questão, nas situações em que exista uma maior tensão no momento de decisão no que diz respeito à ordem pela qual as crianças irão jogar.

Reflexão semanal – 8 a 12 de janeiro de 2018

Na presente reflexão semanal, e por considerar que o cuidar e o educar devem surgir de forma integrada para que, deste modo, possa existir uma resposta adequada às necessidades das crianças – independentemente da sua faixa etária – promovendo um melhor desenvolvimento das mesmas, irei refletir, então, sobre a importância do educuidar na educação de infância, bem como a atitude do educador face a esse mesmo aspeto.

Assim, importa ressaltar, antes de mais, que, de acordo com Nornberg (2009), cuidar significa tomar precaução, dar carinho e assumir responsabilidade face a outro.

Forest e Weiss (2003), por sua vez, refere-se à dimensão ao educar como sendo a dimensão através da qual se proporcionam “cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança” (p. 41).

De acordo com Carels e Manni (1998), o educuidar tem uma extrema importância na educação de infância dado que é a partir destes momentos de cuidar e educar que o educador e a criança têm a possibilidade de, mais uma vez, interagir, criando uma relação pedagógica de maior afeto e que acaba por proporcionar à criança uma maior segurança e bem-estar. Em consequência, a criança irá ter uma maior

predisposição para aprender e irá desenvolver-se de forma mais positiva. Assim, é importante que o educador considere, sempre, as características, necessidades e interesses das crianças para que, tal como referido anteriormente, a criança aprenda e se desenvolva de forma contínua e progressiva.

Destaca-se, ainda, que a forma como a criança é educada e cuidada, isto é, as experiências que esta vivencia com os adultos que a rodeiam, regularmente, neste caso, com o educador de infância, irão influenciar a forma como esta criança se vê e verá e, ainda, interage com diferentes pessoas em diferentes contextos (Hohmann & Weikart, 2009). Compreende-se, assim, que o cuidar e o educar, na educação de infância, têm impacto não só no presente da criança, como também no futuro da mesma.

É importante ressaltar, ainda, que o conceito de educuidar se aplica não só à valência de creche, como também ao jardim de infância, sendo variáveis apenas as modalidades de intervenção do cuidar (Caldwell, 2005, citado em Dias, 2012). Para além disso, destaca-se que “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados corretos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (Caldwell, 2005, citado em Dias, 2012, p. 14).

Nesta continuidade, é importante destacar que o educador, particularmente, deve ter como principal objetivo, na educação de infância, promover o desenvolvimento da criança devendo, para tal, considerá-la em todas as dimensões que lhe estão subjacentes, sejam elas físicas ou sociais (Oliveira-Formosinho, 2000). A autora reforça a ideia anteriormente referida, salientando que o desenvolvimento integral da criança depende não só dos cuidados relacionais – relacionados com a dimensão afetiva – e dos cuidados biológicos – relacionados com a higiene, alimentação e saúde – como também das oportunidades que são facultadas à mesma para que esta possa aceder o conhecimento.

O educador de infância, de acordo com Kishimoto (2010), para que consiga educar uma criança, deverá ter a capacidade para integrar, então, o cuidar e o educar, mas, principalmente, a educação, o cuidado e a brincadeira, sendo as três componentes absolutamente fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Para tal, de acordo com a RCNEI (1998, citado em Dias, 2012), é fundamental que exista uma relação de vinculação entre criança-adulto e que, principalmente, o

adulto seja capaz de se comprometer com a criança, considerando as suas necessidades, características e interesses específicos e confiando nas suas capacidades.

Considero, então, que a atitude do educador deverá ser a de dar uma atenção individualizada e adequada às características e necessidades de cada criança, respeitando-as, e tendo sempre em consideração que cada criança é um ser único e que, portanto, se desenvolve a ritmos diferentes e aprende de formas distintas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Neste seguimento, e indo ao encontro ideias defendidas pelo RCNEI (1998, citado em Dias, 2012), o educador deve sempre ter em conta que a criança é um ser que apresenta um crescimento e desenvolvimento contínuo, devendo adequar as suas respostas a cada uma das crianças que tem na sua sala, tal como referido anteriormente. Reforçando esta ideia, o RCNEI (1998, citado em Dias, 2012), refere que uma das principais atitudes do educador, para que possa dar uma resposta adequada a cada criança, será a de valorizar aquilo que esta sente e pensa. Desta forma, assim, e de acordo com Forest (2003), irá ser possível formar crianças felizes.

Em conclusão, e enfatizando uma das ideias já referida anteriormente, o cuidar e o educar têm um papel preponderante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na medida em que a forma como cuidamos das mesmas e as educamos, isto é, as experiências que vivenciamos junto das crianças e a relação estabelecida com as mesmas, irá influenciar, em parte, a forma como estas se veem a elas próprias e agem e agirão com o outro (RCNEI, 1998, citado em Dias, 2012).

5.2. Avaliação aprofundada da criança

Considerando que, durante a PPS, foi realizado um portefólio com uma criança, cujo principal objetivo era o de enfatizar a evolução da mesma ao longo dos meses durante os quais foi realizado a prática supervisionada, parece-me fundamental que, no presente tópico, seja apresentada uma avaliação global das aprendizagens e desenvolvimento desta mesma criança, nos diferentes domínios que foram sendo abordados ao longo do dito portefólio (Anexo B)

Deste modo, é importante destacar que no tópico da contextualização caracterizei o Rafael como sendo uma criança bastante irrequieta, com dificuldade em

concentrar-se numa determinada atividade, que gosta de chamar a atenção, com dificuldade em cumprir as regras da sala e que fala bastante alto. Nesta continuidade, parece-me fundamental evidenciar que embora o Rafael continue a apresentar esse mesmo tipo de características, houve, de facto, uma evolução positiva do mesmo no que respeita a alguns desses fatores. Note-se, assim, que esta criança, ao longo da PPS, começou a demonstrar uma maior facilidade em concentrar-se em momentos de trabalho individual e de grande grupo no tapete – principalmente quando os assuntos abordados iam mais de encontro aos seus interesses. Para além disso, este começou a mostrar uma maior facilidade para, na maior parte dos momentos, respeitar as regras da sala.

No que diz respeito à linguagem oral e escrita, por conseguinte, é fulcral destacar que o Rafael sempre se demonstrou, ao longo da PPS, uma criança bastante comunicativa, mostrando satisfação e alegria em momentos de partilha em grande grupo. Note-se, neste sentido que esta criança, embora bastante comunicativa, sempre denotou alguma dificuldade para, em diversos momentos, expressar as suas ideias, perdendo-se, muitas vezes, no seu raciocínio ao começar a contar uma história/a elaborar o seu pensamento face a algo. É fundamental afirmar, nesta continuidade, que embora esta continue a ser uma dificuldade do Rafael – no presente mês de Janeiro – foi possível observar uma evolução do mesmo no que diz respeito a este aspeto.

É fundamental evidenciar que foi possível verificar, também, uma evolução bastante positiva no que concerne à forma como esta criança representa o seu nome; isto é, enquanto que no mês de outubro esta, apesar de escrever o seu nome, o fazia de forma pouco perceptível, tendo, ainda, a necessidade de recorrer a um cartão com o seu nome para que o pudesse escrever, durante o mês de janeiro esta já era capaz de o escrever de forma bastante perceptível, não necessitando do dito cartão – e denotando, assim, que já havia conseguido interiorizar as letras que compõem o seu nome, bem como a ordem pela qual estas são escritas. Note-se, neste seguimento, que o Rafael, ao longo da PPS, tornou-se, ainda, capaz de reconhecer diferentes letras, tendo facilidade em escrever no seu caderno qualquer palavra que lhe fosse apresentada.

Note-se, ainda, e no que diz respeito à linguagem oral e escrita, que o Rafael, durante a PPS, alargou, naturalmente, o seu vocabulário.

No que diz respeito à área da matemática, foi possível denotar, desde cedo, a capacidade da criança para agrupar diferentes objetos, seguindo um critério específico e explicitando-o. Para além disso, o Rafael mostrou ter a capacidade para elaborar sequências, com recurso a um grupo de objetos, bem como para reconhecer diferentes formas geométricas, elaborando desenhos com recurso às mesmas.

Ainda no que respeita à área da matemática, é fulcral salientar que o Rafael, ao ouvir um determinado número, já é capaz de o representar através da escrita ou, ainda, de fazer corresponder um determinado número de objetos face ao número apresentado. Note-se, ainda, que esta criança já consegue realizar a contagem termo a termo – fazendo corresponder 1 objeto a 1 só número.

Relativamente à área de conhecimento do mundo, é crucial evidenciar que, ao longo da PPS, foi possível verificar que o Rafael apreendeu diversos conhecimentos relativamente ao meio que o rodeia. Note-se, neste sentido, que esta criança adquiriu várias aprendizagens relativamente ao país abordado durante a realização da MTP – o Brasil –, ao ciclo da água, entre outros. É fundamental destacar, neste seguimento, que embora o Rafael seja uma criança que, em momentos de grande grupo, mostre uma particular irrequietação, esta sempre se envolveu com bastante entusiasmo e satisfação nos momentos nos quais estavam a ser apreendidos estes novos conhecimentos.

No que respeita à motricidade grossa, não houve, na minha perspetiva, grandes evoluções, no sentido em que o Rafael é uma criança que sempre demonstrou facilidade na execução de ações que impliquem o trabalho da motricidade grossa – rebolar, correr, saltar, lançar e receber bolas, gatinhar, entre outras. Pelo contrário, e no que diz respeito, agora, à motricidade fina, foi possível observar uma clara evolução por parte do Rafael, evolução essa que é particularmente visível nas produções por ele realizadas. Note-se, assim, que, durante o mês de setembro, esta criança tinha bastante dificuldade em realizar desenhos de forma perceptível, embora esta demonstrasse interesse e entusiasmo em realizar desenhos com significado, isto é, referentes a algo existente em seu redor. No entanto, a partir do mês de outubro, e até ao final da PPS, foi possível verificar uma evolução extrema por parte desta criança, tal como já evidenciado. Note-se, neste sentido, que o Rafael começou a demonstrar capacidade para, de forma perceptível, fazer diferentes tipos de representações através do desenho e de outros

objetos (ele próprio, a família, as personagens de uma história, os seus desenhos animados preferidos...), falando, ainda, sobre essas mesmas produções.

Particularmente no que diz respeito à partilha e gestão das emoções, é possível denotar alguma contrariedade nos comportamentos manifestados pelo Rafael; isto porque, se por um lado este sempre mostrou facilidade a evidenciar ações/situações que o deixam feliz, triste, com medo, com raiva, entre outras, por outro lado, este denotou, ao longo de toda a PPS, uma grande dificuldade para gerir a sua tristeza e frustração em momentos nos quais se ia contra os interesses dele. É importante ressaltar, ainda, assim, que a criança mostrou, em diversas situações, a capacidade para se acalmar e retomar as ações que outrora estava a realizar após o adulto conversar com a mesma. Por esse motivo, e perante esta fragilidade no comportamento da criança, natural na sua faixa etária, é absolutamente crucial que se continue a trabalhar a gestão das emoções com a mesma para que esta se torne progressivamente mais capaz para controlar essas mesmas emoções em momentos de maior stress.

No que diz respeito à interação com crianças e adultos, e embora na contextualização tenha sido referido que o Rafael era, muitas vezes, devido a alguns dos seus comportamentos, rejeitado pelo restante grupo, é possível afirmar que houve, de facto, uma evolução bastante positiva neste aspeto. Assim, ao longo da PPS, o Rafael sempre demonstrou, naturalmente, satisfação e alegria ao interagir com outras crianças e adultos, sendo estas interações bastante positivas, embora, naturalmente, em alguns momentos, ocorressem conflitos. Note-se, nesta continuidade, que o Rafael acabou, até, por criar o seu próprio “grupo” de amigos, sendo com estes que efetuava a maior parte das suas brincadeiras, embora mostrasse capacidade para interagir com as restantes crianças da sala sem quaisquer tipos de problemas.

Relativamente à interação com objetos, por conseguinte, é de notar, também, que o Rafael sempre interagiu de forma adequada, positiva e entusiástica com os diversos objetos existentes na sala, embora demonstrasse, naturalmente, um maior envolvimento e alegria ao interagir com objetos específicos, tais como: carros, legos e puzzles.

No que concerne à resolução de conflitos, é de salientar que foi um dos aspetos no qual se notou uma maior evolução por parte do Rafael; isto é, enquanto que no início da PPS o Rafael se envolvia bastante em conflitos, não tendo, porém, a capacidade para

pensar em soluções para os resolver e necessitando, por isso, do auxílio de um adulto, ao longo do estágio foi possível verificar uma progressiva capacidade do mesmo para, neste tipo de situações, pensar em estratégias de resolução de conflitos, colocando-as em prática, de forma autónoma.

Por fim, é possível destacar que a mesma já é capaz de almoçar, calçar e apertar os sapatos, fazer a sua higiene e arrumar a sala de forma completamente autónoma.

Em modo de conclusão, gostaria de evidenciar que todos os aspetos evolutivos apresentados ao longo do presente portfólio constituem, apenas, uma amostra daquilo que foi a evolução do Rafael ao longo de toda a PPS, isto porque, como é sabido, as crianças apresentam, regularmente, evidências no seu desenvolvimento e aprendizagens, sendo, por isso, complicado de registar todas elas. É fundamental acrescentar, ainda, que embora existam alguns aspetos específicos que possam ser trabalhados com a criança, com vista ao seu desenvolvimento positivo e constante, houve, de facto, ao longo da PPS, uma evolução bastante positiva da mesma, tal como apresentado ao longo do presente portfólio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a PPS, torna-se fundamental realizar uma reflexão relativamente ao percurso que foi realizado ao longo da mesma, com vista a compreender os aspetos nos quais obtive uma maior evolução, os aspetos nos quais tive maiores dificuldades, bem como aqueles que, obviamente, poderei melhorar daqui em diante, dado que, brevemente, irei exercer a profissão de educadora de infância, sendo fundamental, nessa continuidade, que seja crítica e reflexiva relativamente à minha prática.

Assim parece-me fundamental começar por referir que, dadas as experiências vivenciadas na PPS I, esta foi uma prática profissional que iniciei com alguma reticência e insegurança: por um lado, por ter receio de não me conseguir ambientar ao grupo e à equipa educativa e, por outro lado, por ter medo de me aperceber que não tinha capacidades para exercer a profissão de educadora de infância.

Neste seguimento, assim, importa ressaltar que, de facto, deixei que essa insegurança interferisse, durante algum tempo, no trabalho que, enquanto estagiária, deveria e queria realizar, impedindo-me, por vezes, de tomar iniciativa e de gerir o grupo da melhor forma, mesmo que, desde o início, a educadora cooperante me tivesse

colocado completamente à vontade para o fazer. No entanto, acho que esta insegurança, ainda que nunca ultrapassada totalmente, foi, de facto, um aspeto no qual melhorei ao longo da PPS; isto é, ao longo da mesma ganhei uma maior confiança em mim própria, bem como nas minhas capacidades, tornando-me, assim, mais capaz de gerir o grupo em diferentes momentos da rotina e tomando, também, uma maior iniciativa – tendo, mais uma vez, a percepção de que caso cometesse algum erro, a educadora dir-me-ia, com o objetivo de eu poder, então, melhorar a minha prática profissional.

Neste contexto, considero importante ressaltar que, de facto, poderia ter tomado uma maior iniciativa para, em determinados momentos, gerir, autonomamente, o grupo, nomeadamente durante o momento em grande grupo, no tapete, de manhã. Ainda assim, tenho a percepção de que, e embora esta gestão nem sempre tenha sido fácil, nos momentos nos quais tomava iniciativa para tal/quando a educadora me desafiava a fazê-lo, conseguia fazê-lo de forma apropriada.

Neste seguimento, importa ressaltar que um dos aspetos que considero que foi mais positivo ao durante a PPS foi, de facto, a forma como me fui aproximando das crianças, bem como as interações que fui estabelecendo, ao longo da prática, com as mesmas. É crucial destacar, neste contexto, que a estratégia que arranjei para que tal fosse possível foi, então, a de, primeiramente, tentar integrar-me nas brincadeiras das mesmas sem que, no entanto, mostrasse intromissão – isto é, brincando mas, ainda assim, pedindo autorização para tal, para que as crianças não sentissem o seu espaço invadido. Desta forma, assim, e ao tentar aproximar-me, num primeiro momento, de cada uma das crianças, de forma mais individualizada, foi possível começar a “conquistar” pequenos grupos e, finalmente, o grande grupo. Para além disso, e de forma progressiva tentei, sempre, gerir o grupo em alguns momentos da rotina – para que estes me comesçassem a ver, também, como uma figura de referência – e tentei, ainda, confortar as crianças em momentos nos quais via que estas, por algum motivo, estavam um pouco aborrecidas e/ou frustradas. A preocupação, carinho e segurança que sempre disponibilizei às crianças, acabou por se repercutir, então, na sua constante procura relativamente a mim – tanto em momentos de brincadeira, como em muitos outros; para além disso, é importante denotar que foi possível observar que as crianças me começaram a ver, realmente, como uma figura de referência. Neste sentido, assim, e

tal como já mencionado, considero que a relação que estabeleci com o grupo foi um dos aspetos mais positivos da minha prática, tendo sido um dos motivos que me levou a tornar-me, realmente, mais segura.

Importa destacar, ainda, que o facto de ter estabelecido, desde cedo, uma relação positiva com a equipa educativa – que se foi, naturalmente, solidificando, ao longo da PPS – me foi tornando, também, mais segura das decisões que ia tomando, dando-me, ainda, uma maior possibilidade de intervir, sem quaisquer tipo de receios. Esta relação de proximidade, diálogo aberto e afetuosa que foi criada com a educadora, particularmente, permitiu-me, ainda, crescer bastante, no sentido em que eram, constantemente, realizadas partilhas de experiências e de aprendizagens, bem como outras questões que, quando discutidas com a mesma, me permitiram continuar a ganhar uma maior confiança em mim própria. Penso, ainda, que a constante disponibilidade que mostrei, ao longo da PPS, para trabalhar em equipa com a educadora e a assistente operacional, fizeram com que a dita relação se solidificasse. A positividade desta relação tornou-se fundamental, ainda, porque permitiu que fosse dada uma resposta mais adequada às necessidades e interesses das crianças.

Considero fundamental destacar, também, que o facto de ter sido criada uma relação bastante positiva com a equipa das outras salas me fez, também, crescer e aprender, dada, mais uma vez, a constante partilha de ideias e experiências. Para além disso, a equipa educativa da instituição sempre se mostrou, realmente, bastante afetuosa e disposta a ajudar-me pelo que, de facto, este foi um espaço no qual me senti particularmente bem.

Nesta continuidade, e relativamente à relação criada com as famílias, gostaria de destacar que embora, logo à partida, tivesse a percepção – devido ao contexto no qual está inserida a instituição – que seria um pouco difícil criar uma relação de maior proximidade com as famílias, sempre me mostrei disponível e empática ao contactar com as mesmas para que estas se sentissem, de facto, confortáveis ao deixarem os seus filhos na instituição e, ainda, para que existisse, de forma progressiva, uma segurança mútua para partilhar informações relevantes relativamente às crianças. Assim, e embora tenham sido criadas relações completamente diferentes com cada uma das famílias, dadas as suas características específicas, considero que foi, de facto, criada uma relação

bastante positiva com as mesmas, tendo estas começado a procurar-me, em diferentes momentos, para partilhar informações sobre as crianças/fazer perguntas realizadas com atividades que iriam ser realizadas na sala, entre outros. Ainda assim, considero que poderia, de facto, ter interagido mais com as famílias em diferentes momentos.

Ainda assim, e enfatizando a relação positiva criada com as famílias das crianças, é fulcral ressaltar que, no final na PPS, a mãe de uma criança, após o preenchimento de um questionário que lhe tinha entregue, me agradeceu por ter feito parte da vida da sua filha e por tê-la ajudado a crescer. Para além disso, e também no final no estágio, os pais de outra criança entregaram-me uma moldura a dizer “Obrigada por nos ajudares a crescer”. Estas atitudes demonstraram-me, assim, que, realmente, uma das melhores formas de chegarmos às famílias das crianças passa não só pela relação empática e de proximidade que tentamos estabelecer com as mesmas, mas, principalmente, pela forma como nos relacionamos com as crianças – isto porque, se as famílias sentirem que as crianças estão a ser acarinhadas na instituição na qual estão inseridas, estas sentirão, à partida, uma maior empatia pelas pessoas “responsáveis” pelo/a seu/sua educando/a. Assim, de facto, a forma como agi com as crianças ao longo da PPS teve impacto na forma como as famílias encararam a minha prática.

Considero importante destacar, ainda, que o facto de grande parte do estágio se ter debruçado sob a realização do projeto “O Brasil tem muitas coisas... e afinal é mesmo aqui”, me impediu que fossem realizadas outras atividades mais gerais. No entanto, e estando eu a terminar o MEPE e perto de me tornar, oficialmente, educadora de infância, considero que deveria ter tido a capacidade para realizar várias atividades e/ou projetos, simultaneamente, dado que isso faz parte do papel do educador. Ainda assim, não considero que isso tenha sido prejudicial para a minha prática profissional, propriamente, no sentido em que permitiu estar, realmente, focada em cada uma das atividades que iam sendo realizadas, dando, assim, um apoio mais individualizado a cada uma das crianças, de acordo com as suas necessidades e características.

Penso que é crucial evidenciar, ainda, que houve dois aspetos, também, bastante positivos na minha prática profissional: em primeiro lugar, o facto de, através da minha intervenção, ter sido possível não só reduzir o número de conflitos ocorridos na sala, como também, e principalmente, o facto de as crianças, perante um conflito, terem

ganho uma maior capacidade para pensarem numa estratégia para o resolverem, colocando-a em prática. Para além disso, penso que através da minha intervenção foi possível promover, realmente, a interajuda e cooperação entre as crianças, tendo sido criadas, então, relações sociais mais positivas e afetuosas entre as mesmas – note-se, assim, que, ao longo da PPS, foi possível observar várias situações nas quais estas pediam auxílio umas às outras, reconhecendo, posteriormente, que a realização de uma dada ação era muito mais fácil quando tinham, de facto, esse apoio do outro.

Outro dos aspetos que considero importante destacar passa pelo facto de, realmente, a realização das notas de campo e reflexões diárias e semanais terem sido cruciais ao longo da minha prática, tendo-me permitido crescer, de facto, a nível pessoal e profissional. Nesta continuidade, assim, destaco que, inicialmente, quando nos foi proposta a elaboração de reflexões diárias tive receio que, em algum dia, não ocorresse um momento realmente significativo sob o qual fosse possível refletir. No entanto, rapidamente me apercebi que, sendo o contexto no qual estava a intervir tão rico e no qual interagem crianças, naturalmente, tão diferentes, iria, sempre, existir algo que me permitisse elaborar uma reflexão, também ela rica e pertinente.

Neste sentido, considero fulcral evidenciar que as notas de campo elaboradas, bem como as reflexões diárias que delas derivaram, me permitiram, muito mais do que recordar momentos significativos ao longo do dia, tornar-me reflexiva e crítica relativamente à postura que tinha adotado em cada um desses mesmos momentos e os aspetos que poderia melhorar na minha intervenção. Para além disso, através das análises das notas de campo e das consequentes reflexões, foi possível, principalmente, perceber as características, necessidades e interesses das crianças, adaptando, assim, a minha prática, da melhor forma possível, ao grupo com o qual estive a intervir ao longo da PSS. Note-se, ainda, a significância das notas de campo e reflexões diárias, no sentido em que, a partir das mesmas, foi possível equacionar, de melhor forma, a evolução do grupo em diferentes áreas/a apreensão de certas capacidades por parte de algumas crianças, especificamente.

Assim, penso que seja fundamental, enquanto futura educadora de infância, que continuem a ser retirados estes registos, diariamente, no sentido em que estes permitem,

realmente, tomar uma maior consciência na evolução do grupo de crianças pelo qual se é responsável.

Em modo de conclusão, e tal como já referido anteriormente, penso que, apesar de me sentir, muitas vezes, insegura, devido a experiências vivenciadas em momentos anteriores, houve uma evolução claramente positiva ao longo da minha prática profissional, em diversos aspetos: na forma como geri o grupo, na relação criada com as crianças, famílias e equipa educativa, no modo como encarava situações imprevistas, entre outras. Deste modo, assim, sinto-me bastante orgulhosa do trabalho que realizei ao longo de toda a PPS, quer a nível teórico, como a nível prático, sendo fundamental, ainda assim, naturalmente, que continue a trabalhar e a esforçar-me para que, assim, possa ser cada vez melhor profissional na área da educadora de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, F. (1993). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Abreu, A. C. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alexandroff, C. M. (2012). O Papel das emoções na constituição do sujeito. *Revista Construção Psicopedagógica*, 20 (20), 35-56.
- Araújo M., R. (1979). *As Crianças, Todas as Crianças*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Ashby, N & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145- 161.
- Brandão, T. M. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.
- Brownell, C. (1986). Convergent Developments: Cognitive-Developmental Correlates of Growth in Infant/Toddler Peer Skills. *Child Development*, 57, pp. 275-286.

- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education & Development*, 10(3), pp. 403-413.
- Cardeira, R. A. (2012). Educação emocional em contexto escolar. *O Portal dos Psicólogos*, pp. 1-14.
- Carels, M. & Manni, Lily. (1998). A sensibilização para o valor dos cuidados quotidianos nas creches: Riquezas e dificuldades. *Cadernos de Educação de Infância*, 1(48), 54-59.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Chamboredon, J. & Prévot, J. (1986). *O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa.
- Cole, M. & Cole, R. C. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. San Diego: Artmed Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 241/2011 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 241/2011 – I Série A*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, D. (2012). O educuidar na Creche e Jardim de infância (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto, Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação (s.d). *Medidas de Promoção do Sucesso Educativo – Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/teip> a 22 de novembro de 2017.

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Artmed.
- Félix, M. (2015). *A importância das histórias na Educação Pré-Escolar* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Fernández, R., Santiago, G., Núñez, S. & Christian. (2011), «*El éxito escolar: Como pueden contribuir las familias del alumnado?*» - *Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*. Espanha: Producciones Grafimatic S.L.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Forest, N. & Weiss, A. (2003). Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. *Revista Leonardo Pós*, 1(3), 41-45.
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 325-332.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe.
- Gottman, J. & Declarie, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. (1.^a ed.). Lisboa: Pergaminho.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Willey.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M; Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Janes, V. A. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico: A resolução de conflitos enquanto aprendizagem social das crianças* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 1 (90), 4-7.
- Lima, M. (2014). *O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola – A Evolução da Educação Pré-Escolar para o Ensino do 1ºCiclo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação, Ponta Delgada.
- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Educação Pré-escolar – A Construção Social da Moralidade* (pp. 76 – 102). Lisboa: Texto Editora
- Lino, D. (2001). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais – relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. (pp.75-79). Lisboa: Texto Editores.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25(3), 137-154.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Marques, B. T. (2005). *Do egocentrismo à descentração – A docência no ensino superior* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa, Editorial Presença.
- Martins, A. F. (2012). *Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto de Creche e de Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Educação, Braga.

- Matos, R. A. & Brito, R. (s.d). *A abordagem da multiculturalidade em Educação Pré-Escolar*. Consultado a 2 de dezembro de 2017 em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4708/1/Abordagemmulticulturalidade.pdf>.
- Milteer, R. M. & Ginsburg, K. R. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 129(1), 206-213.
- Móia, R. R. (2015). *As Relações entre pares – Resolução de conflitos* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Monteiro, C. M. & Delgado, A. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber e Educar*, 1(19), 106-115.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Munné, M. & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 Principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graé.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In Costa, M. E. 48 (Coord.) *Gestão de Conflitos na Escola*. (pp-193-256). Lisboa: Universidade Aberta.
- Nornberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura Canoas*, 1(19-20), 14-31.
- Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adultos/criança. Infância e Educação, Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI*, 1(1), 153-173.
- Pereira, J. A., Frazão, C. G., & Santos, C. L. (2012). *Leitura Infantil: O valor da leitura para a formação de futuros leitores*. Comunicação apresentada no Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão de Informação, Mato Grosso do Sul.

- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Rosa, A. S. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim de infância* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Sá, L. L. Z. R. & Reis (2001). *Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender*. Porto: Asa Editores.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming creative inclusive classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, R. A. (2014). *O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M., Vicente, A., Ferreira, A. & Silva, M. (s.d). *A importância da relação escola-família para a aprendizagem e a intervenção psicopedagógica*. Consultado em <http://ojs.barbacena.ifsudestemg.edu.br/index.php/PluriTAS/article/view/74/67> a 26 de outubro de 2017.
- Sylva, K., Roy, D. & Painter, M. (1980). *Child Watching at Playgroup and Nursery School*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Sousa, M. E. (2007). *O livro na família e no jardim de infância*. Porto: Malasartes.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Setúbal: Profedições.
- Torrego, J. (Coord.). (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educacionais. Manual para a Formação de Mediadores*. Lisboa: Edições ASA.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.
- UNESCO (1995). *Tolerância: limiar da paz – Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Lisboa.
- Veloso, R. M., & Riscado, L. (2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*. Porto: Malasartes.
- Villas-Boas, A. (2001). *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Ideias Virtuais.
- Vinha, P. T. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, 11(3), pp. 271-294
- Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 251-266.
- Williams, S., Ontai, L., & Mastergeorge, A. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, 30, pp. 353-365.
- Wolery, M. & Wibers, J. (1994). *Introduction to the Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Programs*. Washington: NAEYC.
- Zabalza, M (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista realizada à educadora cooperante relativamente ao grupo de crianças



Objetivo da entrevista: A presente entrevista tem como principal objetivo conhecer e compreender a sua opinião da educadora relativamente às principais fragilidades e potencialidades do grupo.

Bloco I – Perspetiva da educadora relativamente às características do grupo.

4. Quais consideram ser as principais potencialidades do grupo?

O grupo tem uma boa capacidade de aprendizagem. Gostam de coisas novas e envolvem-se com facilidade nas atividades propostas. Participam ativamente em conversas de grande grupo e mantém uma boa relação entre os pares e os adultos da sala de atividades.

5. Quais consideram ser as principais fragilidades e/ou dificuldades do grupo?

A maioria do grupo, 13 crianças, vieram juntos do ano anterior e no início foi um pouco difícil gerir os conflitos que eram muitos, sendo que neste momento se nota uma boa evolução.

6. Tem mais algo a acrescentar que seja relevante relativamente ao grupo da crianças da sala F que permita caracterizá-lo?

A sala tem duas crianças com necessidades especiais, uma com um atraso global de desenvolvimento e outra com espectro do autismo. Estas crianças estão bem integradas e são bem aceites pelo resto do grupo que tem

mostrado muita compreensão e interajuda, não só com estas crianças mas também com todo o grupo.

Muito obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

Flávia Mota

janeiro de 2018

Anexo B. Portfólio da criança



**INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PORTFÓLIO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO RAFAEL.

Flávia Mota

(Nº 2016114)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada II,
2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

ÍNDICE

1.CONTEXTUALIZAÇÃO – “PORQUÊ O RAFAEL?”	5
62	
2.“QUEM SOU EU?”	5
65	
3.DOMÍNIO COGNITIVO	5
65	
3.1. Linguagem Oral e Escrita.....	565
3.2. Matemática	568
3.3. Conhecimento do Mundo	573
4.DOMÍNIO MOTOR	57
4	
4.1.Motricidade grossa	57
4	
4.2. Motricidade fina	576
4.2.1.Produções da criança – “Olha o que eu fiz” (Rafael)	57
6	
5.DOMÍNIO SOCIOPESSOAL E EMOCIONAL	582
582	
5.1. Partilha e gestão das emoções	582

5.2.	Interações com crianças e adultos	585
5.3.	Interações com objetos	589
5.4.	Resolução de conflitos	590
5.5.	Autonomia – “ <i>Olha, consegui!</i> ” (Rafael).....	593
6.	AVALIAÇÃO GLOBAL DAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DO RAFAEL	594
	REFERÊNCIAS	598
	ANEXOS	599

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representação escrita do nome do Rafael a 22 de outubro (2017)...	565
Figura 2. Representação escrita do nome do Rafael a 13 de novembro (2017)	566
Figura 3. Rafael a contar uma história ao I (2017).....	567
Figura 4. Representação escrita do nome do Rafael a 9 de janeiro (2018)	567
Figura 5. Rafael a agrupar as frutas trazidas pelas crianças no Dia da Alimentação (2017).....	568
Figura 6. Sequência colorida criada pelo Rafael (2017)	569
Figura 7. Desenho com figuras geométricas (2017).....	569
Figura 8. Registo de presenças efetuado pelo Rafael (2017)	570
Figura 9. Representação em plasticina do número 8 (2017)	571
Figura 10. Correspondência do número de objetos ao algarismo respetivo (2017)	571
Figura 11. Rafael a agrupar as moedas angariadas no Dia do Pijama (2017) ..	572
Figura 12. Correspondência entre o número de objetos e o algarismo respetivo (2017)	572
Figura 13. Os 3 estados da água representados pelo Rafael (2018).	574
Figura 14. Rafael a andar de baloiço (2017)	574
Figura 15. Rafael a descer por um varão (2017)	575
Figura 16. Rafael a rebolar (2017).....	575
Figura 17. Rafael a tentar encestar uma bola (2017).....	576
Figura 18. Desenho realizado pelo Rafael - a sua representação a 21 de setembro (2017)	576
Figura 19. Rafael a recortar um desenho (2017)	577
Figura 20. Desenho realizado pelo Rafael - a sua representação a 9 de outubro (2017)	577
Figura 21. Desenho realizado pelo Rafael - a sua representação a 26 de outubro (2017)	578
Figura 22. Desenho à vista (2017).....	578
Figura 23. Desenho realizado pelo Rafael sobre os seus desenhos animados preferido.....	579

Figura 24. Rafael a colorir um desenho (2017)	579
Figura 25. Desenho sobre a história "A que sabe a lua?" (2017)	580
Figura 26. Desenho realizado pelo Rafael referente à sua família (2017)	580
Figura 27. Pai Natal desenhado pelo Rafael (2017)	581
Figura 28. Representação de um objeto a partir de legos (2017)	581
Figura 29. Rafael a realizar um trabalho de grupo (2017).....	585
Figura 30. Rafael a conversar com o G. sobre um conflito ocorrido anteriormente (2017)	586
Figura 31. Rafael a construir um instrumento musical com a S.....	587
Figura 32. Rafael a fazer um puzzle com o RO. (2017).....	588
Figura 33. Rafael a realizar um trabalho de grupo com o R e o G (2017)	588
Figura 34. Rafael a jogar ao "Bingo das Emoções" (2017).....	589
Figura 35. Rafael a fazer um puzzle (2017)	589
Figura 36. Rafael a comer a sopa sozinho (2017)	593
Figura 37. Rafael a calçar-se sozinho (2017)	593
Figura 38. Rafael a arrumar a sala	594
Figura 39. Rafael a comer com garfo e faca (2017)	594

1. CONTEXTUALIZAÇÃO – “PORQUÊ O RAFAEL?”

No âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS), do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, foi proposta a realização de um portefólio que apresentasse uma avaliação aprofundada de uma das crianças do grupo que estamos a acompanhar. Para tal, então, tivemos de observar uma criança, ao longo da nossa prática profissional em contexto de jardim de infância, com maior profundidade, de modo a identificar e descrever algumas das evidências nas suas aprendizagens e desenvolvimento em diferentes domínios: cognitivo, motor, socioemocional e pessoal. Deste modo, assim, foi possível organizar um portefólio que, através de registos fotográficos da criança, notas de campo e produções elaboradas pela mesma, permite compreender algumas das ocorrências, ao nível do desenvolvimento e

aprendizagens, relacionadas com essa mesma criança, ao longo do período da PPS – particularmente de 2 de outubro a 26 de janeiro.

De acordo com McAfee e Leong (1997, citado por Gaspar, 2010) o portfólio corresponde a uma compilação intencional e organizada de evidências, sendo nele documentado as aprendizagens e o desenvolvimento de uma determinada criança, ao longo do tempo. Complementando esta ideia, Melo e Freitas (2006), evidenciam que esta organização é fundamental no sentido em que permite acompanhar, de forma mais adequada, a evolução da criança, particularmente ao nível das suas competências, conhecimentos e atitudes, ao mesmo tempo que se reflete sobre essa mesma evolução.

Neste seguimento, assim, e sendo que a escolha da criança com a qual iríamos realizar o portfólio recaia, apenas, sobre nós, decidi escolher o Rafael, no sentido em que esta foi uma criança que, desde o primeiro dia da PPS, despertou a minha atenção. A atenção que, desde logo, surgiu face a esta criança assentou no facto de esta ser bastante irrequieta, demonstrando ter alguma dificuldade em concentrar-se numa determinada atividade, aliado ao facto de ser claramente visível que é uma criança que gosta de chamar a atenção, tendo dificuldade em cumprir algumas das regras da sala e falando bastante alto e, para além disso, por reagir com alguma frustração quando algo não vai de encontro aos seus interesses. Note-se, assim, que face a tipo de comportamentos esta acabava por ser, em vários momentos, um pouco rejeitada pelo resto do grupo.

Tendo já escolhido esta criança para a realização do portfólio, no sentido em que considereei que, ao longo da PPS, esta iria apresentar evoluções bastante positivas principalmente a nível comportamental, tal escolha foi reforçada após ter tido conhecimento de um pouco da história de vida desta criança, história essa bastante complicada, que permite, então explicar alguns dos comportamentos que por ela são adotados – particularmente os que esta adota com o objetivo, na minha perspetiva, de chamar à atenção.

Tendo sido explicitado, já, o motivo pelo qual escolhi o Rafael para a elaboração do portfólio, importa salientar, e tal como já referido anteriormente, que no mesmo serão apresentados diversos registos fotográficos, notas de campo e trabalhos realizados

pela criança, em diferentes momentos da PPS, que me permitiram, assim, tirar algumas conclusões relativamente à evolução das aprendizagens e desenvolvimento da mesma.

Assim, o presente portfólio dividir-se-á em 4 partes distintas. Na primeira parte serão apresentadas algumas informações sobre a criança, nomeadamente: o seu nome, a sua idade, agregado familiar, algumas das suas preferências, entre outros. Na segunda parte, por conseguinte, serão demonstradas algumas evidências no que diz respeito à evolução da criança, numa vertente cognitiva, centrando-me, para tal, em aspetos da linguagem, matemática, conhecimento do mundo, entre outros. Na terceira parte, centrar-me-ei numa componente motora, evidenciando, deste modo, evoluções da criança no que diz respeito, particularmente, à sua motricidade fina e grossa. A parte seguinte, por sua vez, dirá respeito a uma componente socioemocional e pessoal e, por esse motivo, serão apresentadas evidências de evolução e desenvolvimento no que respeita às emoções da criança, resolução de conflitos, interação com adultos e crianças, autonomia, entre outros aspetos. Por fim, então, será apresentada uma análise geral das evoluções da criança, no que respeita, tal como referido, ao seu desenvolvimento e aprendizagem. É importante referir, no entanto, que depois de apresentadas algumas evidências de desenvolvimento da criança, em cada um dos domínios referidos, bem como em cada um dos meses, irá ser apresentada uma pequena reflexão relativamente a alguns dos aspetos que se destacaram nesse mesmo mês.

Em modo de conclusão, por fim, note-se que, e para que fosse garantida uma ética profissional, foi pedida a autorização da encarregada de educação desta mesma criança para a elaboração do presente portfólio (Anexo A). Note-se, ainda, que foi realizada uma conversa com a criança no sentido de compreender se também esta autorizava a realização de um portfólio sobre a própria, tendo-lhe sido explicado em que é que consistia o mesmo.

2. “QUEM SOU EU?”



Chamo-me “Rafael C.”

Tenho “5 anos”

Nasci a

Vivo com “a avó, a tia Vanessa, a tia Marta, o Tiago e também tenho duas gatinhas”

Os meus animais de estimação: “A Mia e o Sammy. Eu gosto mais do Sammy. A Mia arranha-me a mão!”

Já ando no jardim de infância há “2 anos”

Os meus desenhos animados preferidos: “É a Patrulha Pata”

Gosto de brincar com... “a Patrulha Pata e com os carros e os legos”

Os meus melhores amigos são “os meninos cá da sala e a tia Vanessa”

3. DOMÍNIO COGNITIVO

3.1. Linguagem Oral e Escrita

22 de outubro:

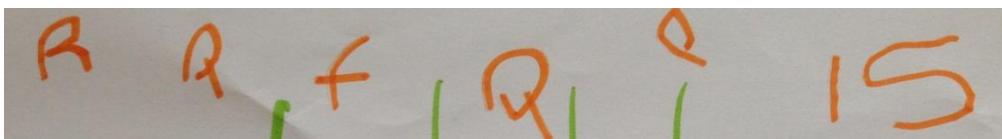
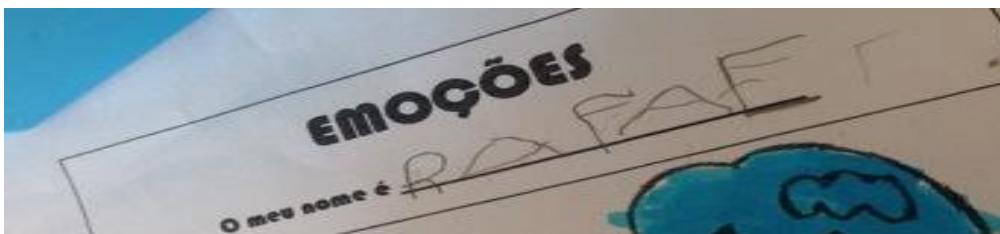


Figura 12. Representação escrita do nome do Rafael a 22 de outubro (2017)

Análise das aprendizagens: Embora seja visível que o Rafael já consegue escrever, facilmente, o seu nome, é possível observar que o mesmo ainda é pouco perceptível.

13 de novembro:



Análise das aprendizagens: O Rafael continua a ter facilidade em escrever o seu nome, representando-o, neste momento, de forma mais perceptível. Ainda assim, é importante evidenciar que o Rafael ainda necessita de recorrer a um cartão com o seu nome para que o possa escrever sem “erros” – isto é, esta criança ainda não tem totalmente interiorizadas as letras que compõem o seu nome, copiando, por isso as mesmas, a partir do cartão já mencionado.

15 de novembro: Durante uma conversa no tapete, a educadora perguntou às crianças qual era o seu maior sonho. O RC levantou o braço e disse “É ter a família junta para sempre!”.

4 de dezembro: Durante a avaliação individual do projeto, quando foi perguntado ao Rafael qual tinha sido a atividade que este tinha gostado mais de realizar, este referiu: “Foi fazer os brigadeiros”, tendo, posteriormente, justificado: “Porque sabem bem com muito chocolate”. Pelo contrário, quando lhe foi questionado qual tinha sido a atividade que este tinha gostado menos de realizar, este afirmou que tinha sido “aquela do mapa”, tendo explicado que o motivo que lhe estava subjacente era: “Porque os mapas não têm lobos nem tartarugas”.

6 de dezembro:



*“Flávia, estou a
contar uma história ao
I”*

Figura 14. Rafael a contar uma história ao I (2017)

Análise das aprendizagens: Face às notas apresentadas anteriormente, é possível verificar que a criança, para além de já ter capacidade para expor as suas ideias e preferências, esta mostra, também, já a capacidade para justificar as suas escolhas, de forma pertinente. Note-se, ainda, e embora os livros sejam objetos que o Rafael não procura com frequência, que este demonstra satisfação ao contactar com eles, contando, por exemplo, histórias às restantes crianças da sala.

9 de janeiro:

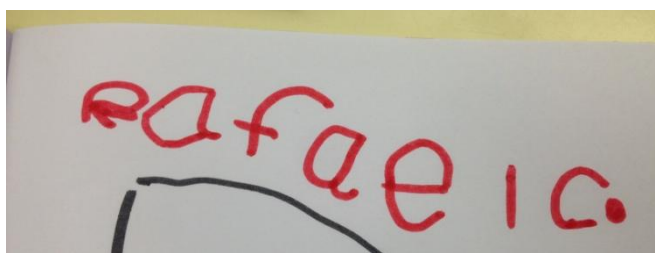


Figura 15. Representação escrita do nome do Rafael a 9 de janeiro (2018)

Análise das aprendizagens: Embora o Rafael, em novembro, já conseguisse escrever o seu nome de forma perceptível, é possível observar que para além de este ser, neste momento, mais facilmente legível, a criança já conseguiu interiorizar as letras que compõem o seu nome, bem como a ordem pela qual estas são escritas, já não tendo, por isso, a necessidade de recorrer ao cartão com o seu nome para o escrever.

3.2. Matemática

16 de outubro:



Figura 16. Rafael a agrupar as frutas trazidas pelas crianças no Dia da Alimentação (2017)

18 de outubro: O RC estava sentado numa mesa a fazer enfiamentos num fio com várias peças coloridas. Sentei-me ao pé dele e verifiquei que ele tinha começado por colocar as seguintes peças: azul, vermelho, amarelo, verde. Assim, olhei para ele e disse “olha amor, podias fazer uma sequência”. Ele olhou para mim e perguntou “Como é que se faz, Flávia?”. Respondi-lhe “Então, RC, começaste a enfiar aqui essas peças: azul, vermelho, amarelo, verde... e agora tens de voltar ao início para fazer um conjunto igual. Qual é a cor da peça que tens de pôr agora?”. Ele olhou para a sequência e disse: “azul!”. “Boa amor, agora continua!”. E ele continuou a fazer, parando, por vezes, para pensar em qual seria a peça que vinha a seguir.



Figura 17. Sequência colorida criada pelo Rafael (2017)

19 de outubro:

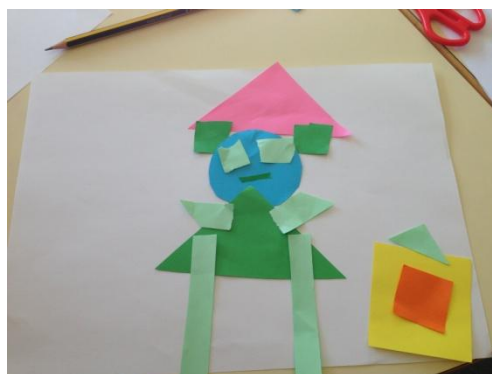
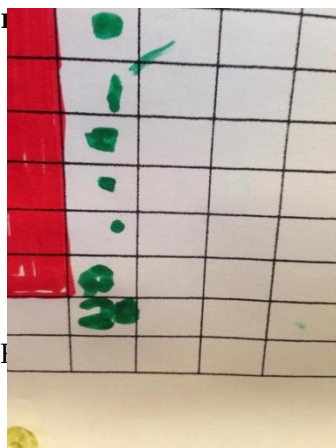


Figura 18. Desenho com figuras geométricas (2017)

Análise das aprendizagens: O Rafael já consegue fazer agrupamentos, com facilidade, seguindo um critério específico, explicitando-o. Note-se, ainda, que esta criança já começa a ter a capacidade para elaborar sequências, com recurso a um grupo de objetos, conseguindo afirmar qual a sequência que está a realizar (ex: verde, azul, amarelo, vermelho, verde, azul...). O Rafael, para além disso, já reconhece diferentes formas geométricas, demonstrando capacidade para elaborar representações e desenhos com recurso às mesmas.

6 de novembro: Depois de a educadora ler o livro “1, 2, 3”, que abordava os números de 1 a 13 através de algumas rimas, esta mostrou às crianças vários cartões com números – numerais escritos – pedindo que estas fossem dizendo os números representados (Ao ser mostrado o número 6, o RC refere: “É o 6, assim”, enquanto mostrava 6 dedos).

13 de novembro



ças efetuado pelo Rafael (2017)

14 de novembro:



Figura 20. Representação em plasticina do número 8 (2017)

15 de novembro:

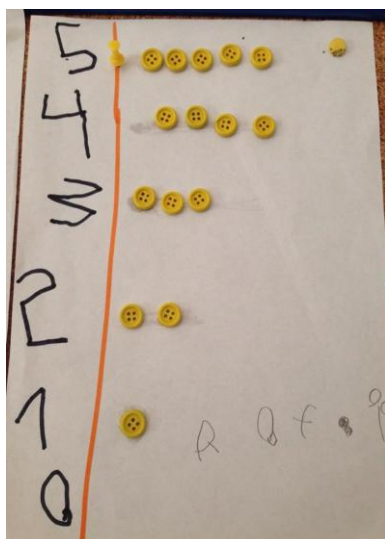


Figura 21. Correspondência do número de objetos ao algarismo respectivo (2017)

20 de novembro:



Figura 22. Rafael a agrupar as moedas angariadas no Dia do Pijama (2017)

23 de novembro:

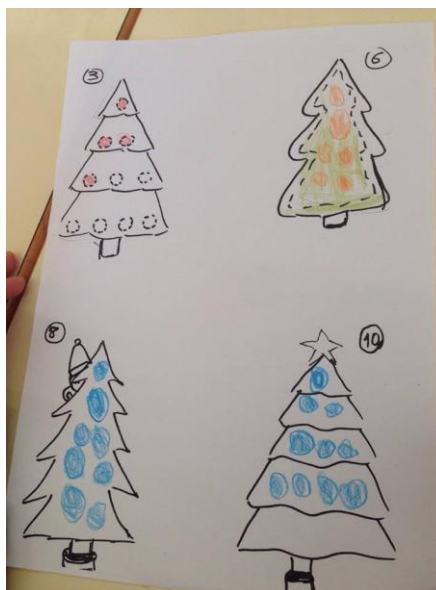


Figura 23. Correspondência entre o número de objetos e o algarismo respetivo (2017)

Análise das aprendizagens: O Rafael, ao ouvir um determinado número, já é capaz de o representar com as mãos. Neste seguimento, a criança é, ainda, capaz de representar diversos algarismos através da escrita, fazendo corresponder um

determinado número de objetos ao algarismo representado (isto é, ao escrever o número 5, o Rafael já apresenta a capacidade para fazer corresponder 5 objetos a esse mesmo algarismo, tal como é possível observar em algumas das figuras apresentadas anteriormente). O Rafael continua, ainda, a ter a capacidade para agrupar objetos atendendo a um critério específico.

Durante o mês de Novembro foi, ainda, possível observar que o Rafael é capaz de fazer a contagem termo a termo – fazendo corresponder um objeto a um só número. Note-se que a criança, ao realizar o registo de presenças, demonstrou já saber contar, pelo menos, até 20.

3.3. Conhecimento do Mundo

27 de novembro:

Durante a avaliação do projeto “O Brasil tem muitas coisas... e afinal é mesmo aqui”, foi perguntado às crianças alguns dos pratos típicos desse mesmo país. O Rafael respondeu: “Comem feijoada”. O Rafael, durante esta mesma avaliação, foi, ainda, capaz de reconhecer alguns dos animais que vivem no Brasil – particularmente na Floresta da Amazónia –, alguns dos instrumentos musicais típicos do mesmo, bem como as cores da bandeira do país referido.

Análise das aprendizagens: Ao longo do projeto realizado – “O Brasil tem muitas coisas... e afinal é mesmo aqui” – foi possível observar a apreensão de vários conhecimentos por parte do Rafael face a todas as questões que as crianças tinham colocado no início do mesmo. Ainda assim, foi possível verificar que, durante a fase da avaliação, o Rafael mostrou um particular entusiasmo ao partilhar os conhecimentos adquiridos relativamente à alimentação, animais e música do Brasil.

10 de janeiro:



Figura 24. Os 3 estados da água representados pelo Rafael (2018).

Análise das aprendizagens: Após ter sido abordado o ciclo da água, no contexto da sala de atividades, foi possível verificar alguma facilidade do Rafael em representar, através do desenho, os 3 estados da água, tal como apresentado na figura anterior, tendo este a capacidade para explicar aquilo que estava representado em cada uma das “partes” do desenho.

4. DOMÍNIO MOTOR

4.1. Motricidade grossa

6 de outubro:



Figura 25. Rafael a andar de baloiço (2017)

6 de outubro:



Figura 26. Rafael a descer por um varão (2017)

13 de outubro:



Figura 27. Rafael a rebolar (2017)

Análise de aprendizagens: O Rafael já consegue andar de baloiço, de forma autónoma, com facilidade. Para além disso, note-se que esta criança já é capaz de descer, autonomamente, por um varão. Foi, ainda, possível verificar, durante o mês de novembro, que o Rafael já revela facilidade em efetuar movimentos como: rebolar, rastejar, gatinhar, andar ao pé-coxinho, saltar a pés juntos, entre outros.

13 de novembro:

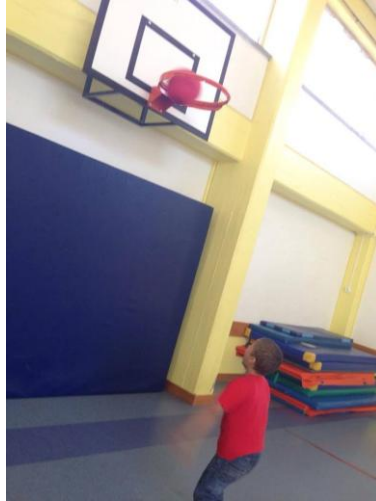


Figura 28. Rafael a tentar encestar uma bola (2017)

Análise das aprendizagens: É possível observar que o Rafael já demonstra alguma facilidade em manipular objetos (ex: bolas), lançando-os a um alvo específico com alguma precisão. Note-se que a criança já demonstra, também, alguma facilidade na receção de objetos.

4.2. Motricidade fina

4.2.1. Produções da criança – “Olha o que eu fiz” (Rafael)

21 de setembro:



**“Olha eu,
Flávia!
Sou eu, o
sol e as
nuvens lá
em cima!”**

Figura 29. Desenho realizado pelo Rafael - a sua representação a 21 de setembro (2017)

Análise das aprendizagens: Embora o Rafael já apresente interesse e entusiasmo em realizar desenhos com significado, isto é, referentes a algo existente em seu redor, é visível que este ainda tem alguma dificuldade em realizar essas mesmas representações de forma perceptível. Ainda assim, é fundamental evidenciar que, perante os seus desenhos, o Rafael demonstra a capacidade para, quando questionado, falar sobre os vários elementos que nele estão representados.

9 de outubro:

A educadora pediu às crianças que estas se representassem a elas próprias, através do desenho.



Figura 31. Desenho realizado pelo Rafael - a sua representação a 9 de outubro (2017)

10 de outubro:



Figura 30. Rafael a recortar um desenho (2017)

26 de outubro:



Figura 32. Desenho realizado pelo Rafael - a sua representação a 26 de outubro (2017)

26 de outubro:

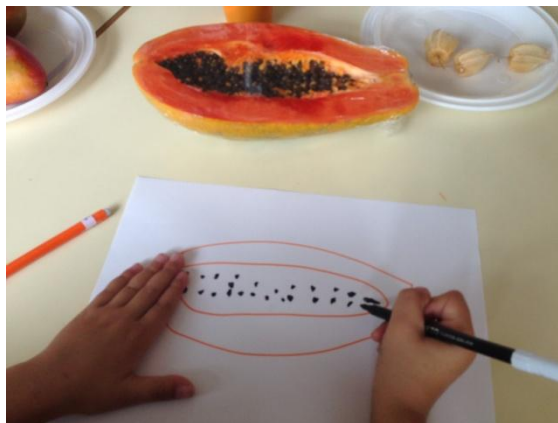


Figura 33. Desenho à vista (2017)

26 de outubro:



EU: Rafael, qual é o teu desenho animado preferido?

RAFAEL:

Hmmm... é o Ryder da Patrulha Pata!

EU: Que giro! Podias desenhá-lo para eu ver?

Análise das aprendizagens: O Rafael já começa a ter uma maior facilidade em representar-se a si próprio, através do desenho, desenhando, por isso, a maioria das partes do seu corpo. Note-se, ainda, que a criança já é capaz de, ao olhar para um objeto, representá-lo de forma bastante perceptível através do desenho. É de ressaltar, ainda, que a criança, ao ser desafiada a desenhar algo do seu interesse – particularmente um desenho animado de que a mesma goste – é capaz de o fazer. Por fim, é possível verificar, também, que o Rafael já apresenta a capacidade para recortar diferentes desenhos, de forma coordenada.

11 de novembro:



“São as castanhas do Outono”

Figura 35. Rafael a colorir um desenho (2017)

12 de novembro:



Figura 36. Desenho sobre a história "A que sabe a lua?" (2017)

17 de novembro:



**“Olha, sou
eu e a tia
Vanessa!”**

Figura 37. Desenho realizado pelo Rafael referente à sua família

21 de novembro:



Figura 38. Pai Natal desenhado pelo Rafael (2017)

Análise das aprendizagens: O Rafael continua a ter cada vez mais capacidade para fazer representações, de forma perceptível, através do desenho: histórias, personagens, entre outros.

15 de janeiro:



“Flávia, fiz um carro! Tira uma fotografia para pôres o meu livro!”

Figura 39. Representação de um objeto a partir de legos (2017)

Análise das aprendizagens: Note-se que o Rafael, para além de já ter a capacidade para realizar representações através do desenho, demonstra, também, claramente, a capacidade para realizar esse mesmo tipo de representações através de

outros objetos – particularmente de legos – evidenciando aquilo que realizou (ex: “Flávia, fiz um carro”).

5. DOMÍNIO SOCIOPESSOAL E EMOCIONAL

5.1. Partilha e gestão das emoções

9 de outubro:

Depois de a educadora ler o livro “O Monstro das Cores”, escreveu numa cartolina, em grande, “Eu fico contente ...” e pediu às crianças que dissessem, à vez, coisas que os deixassem felizes. O RC respondeu: “Eu fico contente quando me dão brinquedos”.

9 de outubro:

No final do dia, a educadora juntou o grupo no tapete e foi buscar os frascos das emoções e as tiras de papel coloridas associadas às emoções. Depois, pediu que cada criança, na sua vez, escolhesse uma tira e explicasse o porquê de ter escolhido a mesma. Houve respostas como “Estou triste porque os amigos da sala tentaram morder-me e o avô tentou cortar o cabelo” (Rafael C)

11 de outubro:

Na continuidade da história “O Monstro das Cores”, a educadora pediu às crianças que, cada uma na sua vez, dessem continuidade à seguinte frase “Eu tenho medo...”. O RC, então, respondeu “quando o sol e a lua se juntam porque fica escuro”.

17 de outubro:

Depois de a educadora acabar de ler a história “A lagartinha muito comilona”, começou a escrever no quadro, consoante as respostas que eram dadas pelas crianças, o que a lagartinha tinha comido, ao longo da história, durante a semana: 1 maçã, 2 pêras, 3 ameixas, 4 morangos e 5 laranjas.

Depois de as crianças terem conseguido relembrar-se, então, do que a lagartinha tinha comido, a educadora pediu às mesmas que se sentassem na mesa para desenharem as frutas que a lagartinha tinha comido, nas quantidades certas, tal como na história.

Já com todas as crianças sentadas nas cadeiras, olhei para o RC e percebi que este, ao invés de estar a realizar a atividade proposta, estava a brincar com um carro que tinha trazido de cá. Aproximei-me dele e disse: “Agora vamos guardar um bocadinho carro, está bem?”. Ele deu-me o carro e, depois disso, baixou a cabeça e começou a chorar.

Voltei a aproximar-me dele, baixei-me e expliquei-lhe “amor, eu sei que tu queres muito brincar com o carro, mas agora temos de fazer isto, está bem? Quando acabares eu volto a dar-te o carro”. Ele não respondeu. Passados alguns segundos, ele levantou a cabeça, pegou nas canetas e começou a pintar. Eu afastei-me. Ele chamou-me e disse “Olha Flávia, estou a fazer”.

Análise das aprendizagens: É possível observar que o Rafael já apresenta a capacidade para evidenciar ações/situações que o deixam feliz, triste, com medo, com raiva, entre outros.

Note-se, também, que esta criança ainda reage, naturalmente, com alguma tristeza e frustração quando se vai, de certo modo, contra os seus interesses. No entanto, é importante ressaltar que esta criança tem a capacidade para se acalmar e retomar as ações que outrora estava a realizar após o adulto conversar com a mesma.

16 de novembro:

Depois do almoço, a educadora pediu a algumas crianças que se sentassem na mesa a desenhar botões para que pudéssemos fazer um cartaz para colar na sala. O RC sentou-se na mesa e perguntou-me “Podemos começar, Flávia?”. Respondi-lhe que sim. Ele começou a riscar a folha que eu lhe tinha dado. Virei a folha ao contrário e disse-lhe “É para desenhar os botões da história, assim, olha”, enquanto desenhava um botão na sua folha. Ele pegou na caneta e voltou a riscar a folha. Depois, pegou no copo das canetas, despejou-as a todas pela mesa e começou a mandar as canetas ao ar. Aproximei-me dele e perguntei “Porque é que estás a fazer isso?”. Ele olhou para mim e riu-se. “Vá amor, desenha lá os botões para ires brincar”, disse eu. Ele voltou a riscar a folha, a mandar as folhas pelo ar e a atirar-se para o chão. “Flávia, o RC está a atirar as canetas e a empurrar-me”, disse a G. Aproximei-me dele, tirei-lhe a folha e as canetas da frente e perguntei “Não vais desenhar o que a D pediu?”. Ele voltou a rir-se. Afastei a folha e as canetas dele e disse “Pronto, então não desenhes”. Ele começou a chorar, enquanto dizia “Eu quero as canetas”. Voltei a aproximar-me dele e disse-lhe “RC, agora não te vou dar as canetas. As canetas estão aqui para fazermos o trabalho que a D pediu. Tu não paras de riscar a folha, de empurrar a G, de atirar as folhas pelo ar e de te mandar para o chão... Agora não tas vou dar!”. Ele continuou a chorar. Passados alguns minutos limpou as lágrimas e perguntou-me “Já posso, Flávia?”. Olhei para ele e perguntei “Já estás mais calmo?”. Ele puxou uma folha para si, pegou numa caneta e começou a desenhar um botão, enquanto me dizia que sim. “Desenha lá, então. Se precisares de ajuda, chama a Flávia, sim?”, disse-lhe eu enquanto lhe dava uma festinha na cara.

Análise das aprendizagens: Note-se que o Rafael continua a ter bastante dificuldade em lidar com a sua frustração, em momentos nos quais se vai contra os seus interesses e vontades. Torna-se, por isso, fundamental que o adulto, neste tipo de situações, continue a conversar com a criança para que esta se torne progressivamente mais capaz para controlar as suas emoções em momentos de maior stress, não reagindo, assim, com tanta tristeza e/ou frustração.

5.2. Interações com crianças e adultos

29 de setembro:

O R. estava a fazer um puzzle. O Rafael aproximou-se e disse: “Eu ajudo-te”, sentando-se ao lado do R. e começando, então, a ajudá-lo a fazer o puzzle.

Análise das aprendizagens: Note-se que o Rafael demonstra, naturalmente, alegria e satisfação ao interagir com outras crianças, mostrando vontade em iniciar brincadeiras com as mesmas.

11 de outubro:



Figura 40. Rafael a realizar um trabalho de grupo (2017)

13 de outubro:

Depois de ter repetido o jogo “O Bingo das Emoções” com algumas crianças, o RC veio ter comigo e disse: “Eu ajudo-te a arrumar, Flávia”, enquanto arrumava as várias peças e cartões do jogo. “Obrigada pela ajuda RC”, respondi-lhe, dando-lhe um beijinho.

13 de outubro:



Figura 41. Rafael a conversar com o G. sobre um conflito ocorrido anteriormente (2017)

23 de outubro:

Durante a manhã, a educadora contou às crianças “ontem o meu marido foi passear e quando voltou, trouxe-me uma coisa de que eu gosto muito. Eu sentei-me no sofá para começar a comer, mas depois pensei: “vou levar para partilhar com as crianças da minha sala. Eu vou buscar””. Então, a educadora foi buscar um saco de palmiers e começou a distribuí-los pelas crianças: “veem? Estou a partilhar convosco”. Da parte da tarde, o RC dirigiu-se para a porta da sala – para irmos para o recreio – levando consigo dois carros que tinha trazido de casa. O M olhou para mim e disse “Eu quero um carrinho, Flávia”. Olhei para ele e disse “São do RC, amor”. “Eu dou-te um, M”, disse o RC, enquanto dava um dos seus carros ao M. “Boa RC, estás a partilhar os teus brinquedos. É assim mesmo! Temos de partilhar os brinquedos uns com os outros”, disse eu. “Eu partilho sempre”, respondeu o RC, a sorrir. O M sorriu e começou a correr para o recreio.

Análise das aprendizagens: É possível verificar através das situações e fotografias apresentadas anteriormente que o Rafael estabelece relações bastante positivas e empáticas tanto com as crianças, como com os adultos que o rodeiam,

particularmente na sala de atividades. Note-se, assim, e tal como já mencionado, que este mostra satisfação e alegria ao envolver-se em brincadeiras com o outro, a ajudar as adultas de sala na realização de determinadas ações. É importante ressaltar, ainda, que o Rafael, ainda que raramente, já começa a apresentar a capacidade, embora tenha de ser estimulado a fazê-lo, para conversar, com as outras crianças da sala, sobre os conflitos nos quais se envolve. Por último, é crucial destacar que esta criança já demonstra ter a capacidade para se descentrar, por vezes, do seu pensamento egocêntrico, apresentando atitudes de partilha para com o outro e relacionando-se, por isso, de melhor forma com o grupo que o rodeia.

12 de novembro:



Figura 42. Rafael a construir um instrumento musical com a S.

14 de novembro:



Figura 43. Rafael a fazer um puzzle com o RO. (2017)

3 de dezembro:



Figura 44. Rafael a realizar um trabalho de grupo com o R e o G (2017)

Análise das aprendizagens: À semelhança do que foi referido anteriormente, o Rafael continua a interagir de forma bastante positiva e entusiástica com outras crianças e adultos, tanto durante momentos de brincadeira, como durante a realização de trabalhos em pequeno grupo.

5.3. Interações com objetos

13 de outubro:



Figura 45. Rafael a jogar ao "Bingo das Emoções" (2017)

12 de dezembro:



Figura 46. Rafael a fazer um puzzle (2017)

Análise das aprendizagens: O Rafael interage de forma adequada, positiva e entusiástica com os diversos objetos existentes na sala, mostrando um particular interesse ao brincar com carros, legos e puzzles.

5.4. Resolução de conflitos

13 de outubro:

Estava a brincar com a S e com a ML e, de repente, ouvi o RC a chorar. Fui ter com ele, sentei-me no tapete e sentei-o ao meu colo. “O que é que se passa?”, perguntei-lhe. “O RS”, respondeu. “O que é que o RS fez?”, perguntei-lhe. Ele disse algumas palavras, enquanto chorava. “Não percebi amor. Vou-te dar um bocadinho para acalmares e já me dizes”, disse eu, dando-lhe uns minutos para se acalmar. “Já estás mais calmo?”, perguntei eu, quando o RC passou de chorar. “Sim”, respondeu-me. “Então diz-me lá o que se passou”, pedi eu. “Eu estava a brincar primeiro com o carro e o RS tirou”, respondeu o RC. O RS disse, de longe, “Eu é que tinha primeiro”.

Chamei o RS e ele sentou-se ao pé de nós, no tapete. “Então digam-me lá quem é que tinha o carro primeiro”, pedi eu. Responderam os dois “Eu”. “Não podiam ter os dois o carro ao mesmo tempo. Digam-me lá a verdade. Quem é que tinha primeiro? Eu não me estou a zangar convosco”, voltei a dizer. Voltaram os dois a responder “Eu”. Olhei para as crianças e disse: “Pronto, então se não sabemos quem é que tinha primeiro, temos de arranjar uma solução. O que é que podemos fazer?”. O RC ficou a olhar para mim e o RS começou a brincar com o carro que tinha na mão. “Hm.. não têm ideias? Então temos duas opções: ou brincam juntos com o carro ou então brinca agora o RS e quando ele acabar, dá-te o carro, RC. O que é que acham que é melhor?”. “Eu quero agora”, respondeu o RC. “Eu tinha primeiro”, disse o RS. “Então como é que fazemos? O que é que é o melhor para os dois? Brincar juntos ou o RS brinca agora e o RC depois?”. Entretanto, o G juntou-se a nós. “G, ajuda-nos. O que é que achas que é melhor? Eles brincarem os dois juntos com o carro ou o RS brinca agora e o RC quando o RS acabar?”, perguntei. “O RC brinca depois”, respondeu o G. “Boa! Então pode ser assim?”, perguntei. O RS disse que sim. “Eu queria agora”, disse o RC. “Mas agora não pode ser amor, mas brincas a seguir, foi o que combinamos, pode ser? Agora vamos brincar com outra coisa. Com o que é que queres brincar?”, perguntei. Ele apontou para a garagem. “Então vai lá”, respondi.

Análise das aprendizagens: É possível observar que o Rafael ainda se envolve bastante em conflitos com outras crianças, particularmente associados à partilha de brinquedos, não tendo a capacidade para arranjar, durante os mesmos, estratégias para os resolver e necessitando, por isso, do auxílio do adulto para a resolução desses mesmos conflitos. Ainda assim, é possível observar que esta criança, ao ser auxiliada pelo adulto, demonstra a capacidade para colocar a estratégia sugerida em prática, embora, por vezes, demonstre alguma frustração antes de o fazer.

29 de novembro:

Durante a tarde, a educadora, depois de as crianças se sentarem à volta da mesa para se cantar os parabéns ao G, distribuiu 1 guardanapo por cada uma. A JN, que tinha ido à terapia da fala, chegou entretanto – esquecemo-nos de lhe dar um guardanapo – e sentou-se ao pé do RC. Vendo que o RC tinha um guardanapo e ela não, tirou-lhe o guardanapo, enquanto gritava: “Eu não tenho. Me dá, RC”. “É meu, JN”, disse o RC. “Mas eu não tenho”, disse a JN, enquanto fazia beicinho e começava a choramingar. O RC pegou no seu guardanapo, rasgou-o ao meio e deu metade à JN. “Olhem o RC a partilhar. Palmas para o RC”, disse a educadora. Todas as crianças bateram palmas. A educadora foi ter com o RC e deu-lhe um beijinho.

4 de dezembro:

O RC estava a brincar na garagem. O I entrou nessa mesma área e tirou ao RC um dos carros que este estava a brincar. O RC veio ter comigo: “Flávia, eu estava a brincar na garagem e o I sentou-se lá e tirou-me o carro que eu estava a usar na brincadeira e eu já pedi por favor para ele me dar e ele não dá!”. “E agora, RC? O que é que podemos fazer?”, perguntei. “Oh, eu não sei. Eu já pedi por favor e ele não me dá”, disse ele. “Hm... então se já pediste por favor e ele não te dá o carro na mesma, secalhar é melhor pensarmos noutra solução. O que é que fazemos?”, perguntei. “Hmmm...”, disse o RC enquanto se sentava no meu colo. “Eu estou triste, porque eu estava a acabar a brincadeira”, disse ele. “Pois amor, eu sei que estás triste. Eu também fico triste quando me tiram alguma coisa. Ele não te devia ter tirado o carro, devia ter esperado, mas pronto. Sabes que ele é o mais pequenino da sala e às vezes faz isso. Temos de o ajudar!”. “Sim, Flávia. Eu vou deixar o I brincar com o carro. Depois eu volto a brincar. Vou buscar outro”.

Análise das aprendizagens: É possível verificar que o Rafael, embora se envolva, ainda, naturalmente, em alguns conflitos no contexto da sala de atividades, já começa a demonstrar capacidade para, perante os mesmos, pensar em estratégias para o resolver, colocando-as, posteriormente, em prática, embora, ainda assim, em alguns deles, ainda recorra ao adulto no sentido de este o auxiliar. No entanto, e indo ao encontro do que foi aferido anteriormente, esta criança já consegue, realmente, mesmo

sem qualquer apoio por parte do adulto, pensar, autonomamente, em estratégias de resolução de conflitos, colocando-as em prática.

5.5. Autonomia – “*Olha, consegui!*” (Rafael)

11 de outubro:



Figura 47. Rafael a comer a sopa sozinho (2017)

13 de novembro:



Figura 48. Rafael a calçar-se sozinho (2017)

15 de novembro:



Figura 49. Rafael a arrumar a sala

20 de novembro:



Figura 50. Rafael a comer com garfo e faca (2017)

6. AVALIAÇÃO GLOBAL DAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO DO RAFAEL

Considerando que o objetivo do presente portfólio era o de realizar uma avaliação aprofundada de uma das crianças do grupo com a qual foi realizada a PPS, tal como referido anteriormente, e ainda que tenha vindo a fazer uma análise das aprendizagens realizadas pelo Rafael ao longo do mesmo, parece-me fundamental que, em modo de conclusão, seja apresentada uma avaliação global das aprendizagens e desenvolvimento desta criança, nas diferentes áreas que foram apresentadas neste mesmo portfólio. Desta forma, assim, será possível compreender, de melhor forma, a

evolução concretizada por esta criança entre os meses de Setembro de 2017 e Janeiro de 2018.

Deste modo, é importante destacar que no tópico da contextualização caracterizei o Rafael como sendo uma criança bastante irrequieta, com dificuldade em concentrar-se numa determinada atividade, que gosta de chamar a atenção, com dificuldade em cumprir as regras da sala e que fala bastante alto. Nesta continuidade, parece-me fundamental evidenciar que embora o Rafael continue a apresentar esse mesmo tipo de características, houve, de facto, uma evolução positiva do mesmo no que respeita a alguns desses fatores. Note-se, assim, que esta criança, ao longo da PPS, começou a demonstrar uma maior facilidade em concentrar-se em momentos de trabalho individual e de grande grupo no tapete – principalmente quando os assuntos abordados iam mais de encontro aos seus interesses. Para além disso, este começou a mostrar uma maior facilidade para, na maior parte dos momentos, respeitar as regras da sala.

No que diz respeito à linguagem oral e escrita, por conseguinte, é fulcral destacar que o Rafael sempre se demonstrou, ao longo da PPS, uma criança bastante comunicativa, mostrando satisfação e alegria em momentos de partilha em grande grupo. Note-se, neste sentido que esta criança, embora bastante comunicativa, sempre denotou alguma dificuldade para, em diversos momentos, expressar as suas ideias, perdendo-se, muitas vezes, no seu raciocínio ao começar a contar uma história/a elaborar o seu pensamento face a algo. É fundamental afirmar, nesta continuidade, que embora esta continue a ser uma dificuldade do Rafael – no presente mês de Janeiro – foi possível observar uma evolução do mesmo no que diz respeito a este aspeto.

É fundamental evidenciar que foi possível verificar, também, uma evolução bastante positiva no que concerne à forma como esta criança representa o seu nome; isto é, enquanto que no mês de outubro esta, apesar de escrever o seu nome, o fazia de forma pouco perceptível, tendo, ainda, a necessidade de recorrer a um cartão com o seu nome para que o pudesse escrever, durante o mês de janeiro esta já era capaz de o escrever de forma bastante perceptível, não necessitando do dito cartão – e denotando, assim, que já havia conseguido interiorizar as letras que compõem o seu nome, bem como a ordem pela qual estas são escritas. Note-se, neste seguimento, que o Rafael, ao

longo da PPS, tornou-se, ainda, capaz de reconhecer diferentes letras, tendo facilidade em escrever no seu caderno qualquer palavra que lhe fosse apresentada.

Note-se, ainda, e no que diz respeito à linguagem oral e escrita, que o Rafael, durante a PPS, alargou, naturalmente, o seu vocabulário.

No que diz respeito à área da matemática, foi possível denotar, desde cedo, a capacidade da criança para agrupar diferentes objetos, seguindo um critério específico e explicitando-o. Para além disso, o Rafael mostrou ter a capacidade para elaborar sequências, com recurso a um grupo de objetos, bem como para reconhecer diferentes formas geométricas, elaborando desenhos com recurso às mesmas.

Ainda no que respeita à área da matemática, é fulcral salientar que o Rafael, ao ouvir um determinado número, já é capaz de o representar através da escrita ou, ainda, de fazer corresponder um determinado número de objetos face ao número apresentado. Note-se, ainda, que esta criança já consegue realizar a contagem termo a termo – fazendo corresponder 1 objeto a 1 só número.

Relativamente à área de conhecimento do mundo, é crucial evidenciar que, ao longo da PPS, foi possível verificar que o Rafael apreendeu diversos conhecimentos relativamente ao meio que o rodeia. Note-se, neste sentido, que esta criança adquiriu várias aprendizagens relativamente ao país abordado durante a realização da MTP – o Brasil –, ao ciclo da água, entre outros. É fundamental destacar, neste seguimento, que embora o Rafael seja uma criança que, em momentos de grande grupo, mostre uma particular irrequietação, esta sempre se envolveu com bastante entusiasmo e satisfação nos momentos nos quais estavam a ser apreendidos estes novos conhecimentos.

No que respeita à motricidade grossa, não houve, na minha perspetiva, grandes evoluções, no sentido em que o Rafael é uma criança que sempre demonstrou facilidade na execução de ações que impliquem o trabalho da motricidade grossa – rebolar, correr, saltar, lançar e receber bolas, gatinhar, entre outras. Pelo contrário, e no que diz respeito, agora, à motricidade fina, foi possível observar uma clara evolução por parte do Rafael, evolução essa que é particularmente visível nas produções por ele realizadas. Note-se, assim, que, durante o mês de setembro, esta criança tinha bastante dificuldade em realizar desenhos de forma perceptível, embora esta demonstrasse interesse e entusiasmo em realizar desenhos com significado, isto é, referentes a algo existente em

seu redor. No entanto, a partir do mês de outubro, e até ao final da PPS, foi possível verificar uma evolução extrema por parte desta criança, tal como já evidenciado. Note-se, neste sentido, que o Rafael começou a demonstrar capacidade para, de forma perceptível, fazer diferentes tipos de representações através do desenho e de outros objetos (ele próprio, a família, as personagens de uma história, os seus desenhos animados preferidos...), falando, ainda, sobre essas mesmas produções.

Particularmente no que diz respeito à partilha e gestão das emoções, é possível denotar alguma contrariedade nos comportamentos manifestados pelo Rafael; isto porque, se por um lado este sempre mostrou facilidade a evidenciar ações/situações que o deixam feliz, triste, com medo, com raiva, entre outras, por outro lado, este denotou, ao longo de toda a PPS, uma grande dificuldade para gerir a sua tristeza e frustração em momentos nos quais se ia contra os interesses dele. É importante ressaltar, ainda, assim, que a criança mostrou, em diversas situações, a capacidade para se acalmar e retomar as ações que outrora estava a realizar após o adulto conversar com a mesma. Por esse motivo, e perante esta fragilidade no comportamento da criança, natural na sua faixa etária, é absolutamente crucial que se continue a trabalhar a gestão das emoções com a mesma para que esta se torne progressivamente mais capaz para controlar essas mesmas emoções em momentos de maior stress.

No que diz respeito à interação com crianças e adultos, e embora na contextualização tenha sido referido que o Rafael era, muitas vezes, devido a alguns dos seus comportamentos, rejeitado pelo restante grupo, é possível afirmar que houve, de facto, uma evolução bastante positiva neste aspeto. Assim, ao longo da PPS, o Rafael sempre demonstrou, naturalmente, satisfação e alegria ao interagir com outras crianças e adultos, sendo estas interações bastante positivas, embora, naturalmente, em alguns momentos, ocorressem conflitos. Note-se, nesta continuidade, que o Rafael acabou, até, por criar o seu próprio “grupo” de amigos, sendo com estes que efetuava a maior parte das suas brincadeiras, embora mostrasse capacidade para interagir com as restantes crianças da sala sem quaisquer tipos de problemas.

Relativamente à interação com objetos, por conseguinte, é de notar, também, que o Rafael sempre interagiu de forma adequada, positiva e entusiástica com os diversos objetos existentes na sala, embora demonstrasse, naturalmente, um maior

envolvimento e alegria ao interagir com objetos específicos, tais como: carros, legos e puzzles.

No que concerne à resolução de conflitos, é de salientar que foi um dos aspetos no qual se notou uma maior evolução por parte do Rafael; isto é, enquanto que no início da PPS o Rafael se envolvia bastante em conflitos, não tendo, porém, a capacidade para pensar em soluções para os resolver e necessitando, por isso, do auxílio de um adulto, ao longo do estágio foi possível verificar uma progressiva capacidade do mesmo para, neste tipo de situações, pensar em estratégias de resolução de conflitos, colocando-as em prática, de forma autónoma.

Por fim, é possível destacar que a mesma já é capaz de almoçar, calçar e apertar os sapatos, fazer a sua higiene e arrumar a sala de forma completamente autónoma.

Em modo de conclusão, gostaria de evidenciar que todos os aspetos evolutivos apresentados ao longo do presente portfólio constituem, apenas, uma amostra daquilo que foi a evolução do Rafael ao longo de toda a PPS, isto porque, como é sabido, as crianças apresentam, regularmente, evidências no seu desenvolvimento e aprendizagens, sendo, por isso, complicado de registar todas elas. É fundamental acrescentar, ainda, que embora existam alguns aspetos específicos que possam ser trabalhados com a criança, com vista ao seu desenvolvimento positivo e constante, houve, de facto, ao longo da PPS, uma evolução bastante positiva da mesma, tal como apresentado ao longo do presente portfólio.

REFERÊNCIAS

- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfólio como instrumento de avaliação* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Melo, R. & Freitas, H. (2006). Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens: Perspetiva dos estudantes de enfermagem na disciplina de Administração e Gestão de Enfermagem. *Revista Referência*, 1(2), 63-73.

ANEXOS

Anexo A. Pedido de autorização à família para a elaboração do Portfólio



CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimada _____ avó _____ do _____

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do mestrado em educação pré-escolar, a desenvolver a unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II no estabelecimento socioeducativo do seu neto, é-me solicitada a elaboração de um Portfólio de Avaliação de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

O portfólio corresponde a uma coleção sistemática e organizada de evidências – recolhidas através de fotografias, produções e comentários da criança e dos adultos envolvidos – que permitem à educadora e à família observar e apreciar as suas conquistas.

De acordo com os princípios éticos para a investigação, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, no final da sua elaboração, o portfólio de avaliação será devolvido à família.

Por ter escolhido o seu educando para desenvolver o Portfólio de Avaliação, serve este documento para solicitar a sua autorização para a elaboração do mesmo.

Agradeço, desde já, a sua atenção e disponibilidade.

A Estagiária:

A avó (Encarregada de Educação):

Data:

Nota. A família da criança assinou dois exemplares, um dos quais ficou em sua posse.