



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O DIÁRIO ENQUANTO INSTRUMENTO REGULADOR DA INTERAÇÃO SOCIAL E
DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**ANA RAQUEL DOS SANTOS FERNANDES
JULHO DE 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O DIÁRIO ENQUANTO INSTRUMENTO REGULADOR DA INTERAÇÃO SOCIAL E
DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino

**ANA RAQUEL DOS SANTOS FERNANDES
JULHO DE 2014**

A criança não nasce feita, nem é produto do meio ambiente. O seu desenvolvimento resulta de uma construção progressiva pessoal e interpessoal

Lino (2003, p.82)

Agradecimentos

Aos meus pais e irmãos que sempre me apoiaram na realização do Curso que me propus frequentar, me deram ânimo e me encorajaram a prosseguir mesmo em momentos de maior dificuldade. Apesar das horas tiradas à vivência em família, nada disso mudou a sua atitude, conjugando sim esforços para que o resultado fosse positivo.

A todos os familiares que estiveram a meu lado e que me deram forças para continuar.

À Supervisora Institucional, professora Dalila Lino, que desde sempre mostrou disponibilidade em orientar a minha Prática Profissional Supervisionada e me ajudou a aprofundar os meus conhecimentos para que de futuro venha a desempenhar a profissão que escolhi com a melhor excelência possível.

Às Educadoras Cooperantes Isabel Guedes e Paula Santos que contribuíram de forma significativa para que eu pudesse realizar os estágios e me orientaram para o trabalho que venha a desenvolver. Despenderam de muito do seu tempo para acompanhar a minha Prática Profissional, de maneira a ter sucesso e me preparasse para o futuro.

Às Assistentes Operacionais que comigo colaboraram.

Às Instituições Cooperantes que possibilitaram a realização da minha intervenção, dando sempre o apoio que solicitei.

Às famílias que colaboraram na realização das atividades, bem como às crianças que com elas aprendi e me deram oportunidade de as acompanhar no seu desenvolvimento.

Às minhas colegas de estágio que me permitiram trocar ideias e mostraram solidariedade.

A todos os professores com quem me cruzei e que muito me ensinaram durante todo o meu percurso escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A todos os que não referi, mas que de algum modo contribuíram para o meu sucesso.

Resumo

O presente relatório resulta da Prática Profissional Supervisionada (PPS) desenvolvida nas valências creche e jardim de infância (JI), que foi realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Durante uma semana do mês de dezembro de 2013 e a totalidade do mês de janeiro de 2014 foi desenvolvido o estágio junto de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os seis e os doze meses, disponibilizando-se um conjunto diversificado de materiais/brinquedos adequados à faixa etária do grupo e à fase de desenvolvimento em que cada criança se encontrava.

Entre o mês de fevereiro e maio do presente ano desenvolveu-se a PPS com vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, onde foram realizadas diferentes atividades, relacionadas com a problemática do relatório, assim como relacionadas com o projeto desenvolvido e intitulado “Astronautas e Foguetões”.

Foi durante a PPS que surgiu a problemática *O diário enquanto instrumento regulador da interação social e do desenvolvimento das competências sociais*. As atividades decorrentes da problemática surgiram depois de uma cuidadosa análise ao diário da sala, construído pelas crianças num momento de grande grupo, onde as mesmas registam “O que não gostaram” e “o que gostaram” no decorrer do dia.

De acordo com Ana citada em Vasconcelos (1997), na “escola, as crianças são não apenas indivíduos, mas membros de um grupo e, como tal, têm de aprender a funcionar dentro desse grupo” (p.174). De acordo com Kessler (1991, citado em Vasconcelos, 1997), ao realizarem-se reuniões de grande grupo, nas quais as crianças têm voz ativa, promove-se na “sala uma democracia verdadeiramente participativa” (p.175). Assim, considera-se que as crianças ao saberem respeitar-se umas às outras nos momentos de grande grupo, com mais facilidade aprendem a conviver com os colegas noutras circunstâncias, como por exemplo nas brincadeiras livres.

Palavras-chave: *diário de turma*, interação social, competências sociais, expressão de emoções.

Abstract

The present report follows the Supervised Professional Practice (PPS) developed in valences nursery and kindergarten (JI), which was held as part of the Masters in Preschool Education.

During one week of December 2013 and the entire month of January 2014, an internship has been developed with a group of children aged between six and twelve months old, and was provided a diverse set of materials/toys appropriated to the age group and development phase in which each child was.

Between February and May of current year, the PPS was developed together with twenty children, aged between three and six years old, where different activities related to the issue of the report were performed and related to the developed project, entitled "Astronauts and Rockets".

It was during the PPS that the issue "Diary as a regulative tool of social interaction and development of social skills" arose. Activities resulting from this issue arose after proceeding to a room diary analysis. The room diary is built by children at times of large group meeting, where the ones record "what they did not like" and "what they did like" throughout the day.

According to Ana, cited in Vasconcelos (1997), in "school, children are not only individuals, but also members of a group, and as so, they must learn how to work within that group" (p.174). According to Kessler (1991) cited in Vasconcelos (1997), by performing up to large group meetings, in which children have an active voice, a "a truly participatory democracy" (p.175) is promoted. Thus, it is believed that, if children know how to respect each other in times of large group, they more easily learn how to socialize with colleagues in different scenarios, such as in free play.

Keywords: *Class diary*, Social interaction, Social skills, emotions expression

ÍNDICE GERAL	
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	x
Índice de Anexos	xi
Lista de abreviaturas	xii
Introdução	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo Creche e Jardim de Infância	3
1.1. Caracterização do meio	3
1.2. Contexto socioeducativo	3
1.3. Equipa educativa	4
1.4. Famílias das crianças	6
1.5. Caracterização do grupo de crianças	8
1.6. Organização dos espaços e dos materiais	11
1.7. Organização da rotina diária	13
1.8. Intenções educativas, finalidades educativas e princípios orientadores	15
2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	17
2.1. Intencionalidade do trabalho em creche e em jardim de infância	17
2.2. Breve descrição da intervenção em Creche	18
2.3. Breve descrição da intervenção em JI	24
3. Identificação da problemática	32
3.1. Referencial teórico	33
3.2. Metodologia e Roteiro Ético	37
3.3. Intervenção educacional	38
3.3.1 Análise Inicial do Diário	38
3.3.2 Apresentação e reflexão da intervenção educativa	42
3.3.3 Avaliação Final do Diário	46

Considerações finais	50
Referências bibliográficas	54
Anexos	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala do berçário da creche	62
Figura 2 a 11. Fotografias da sala do berçário da creche	63
Figura 12 a 20. Fotografias da sala de atividades de jardim de infância	64
Figura 21. Caixas de exploração	18
Figura 22. Garrafas com diferentes sons	19
Figura 23. Móbile	19
Figura 24. Bola com som	20
Figura 25. Fantoche de Luva	20
Figura 26. Cubo	21
Figura 27. Caixa com várias aberturas na tampa	21
Figura 28. Rolo feito em tecido em formato de lagarta	21
Figura 29. Garrafas com água, corantes alimentar e objetos dentro	22
Figura 30. Tubo de cartão resistente por onde passa brinquedo preso a um fio.	22
Figura 31. Caixa com papel espelhado	23
Figura 32. Expressão motora (dia 25 de fevereiro)	26
Figura 33. Máscaras com as mãos	27
Figura 34. Contagem das crianças	28
Figura 35. Bolo de chocolate	30
Figura 36. Lançamento de foguetão	30
Figura 37. Experiência Pega-monstro	31
Figura 38. Bolos feitos pela mãe de uma das crianças	32
Figura 39. Atividade sobre o livro “Tudo o que nós sentimos”	42
Figura 40. Cara de felicidade	45
Figura 41. Cara de tristeza	45

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização do meio	3
Quadro 2. Dados das famílias das crianças da creche, obtidos através da educadora de infância	59
Quadro 3. Dados das famílias das crianças do jardim de infância	59
Quadro 4. Datas de nascimento de cada criança da sala (até ao final de janeiro)	61
Quadro 5. Datas de nascimento de cada criança da sala (até ao final de maio)	61
Quadro 6. Dia tipo no berçário	65
Quadro 7. Mapa da rotina no jardim de infância	66
Quadro 8. Organização dos dias da semana	67
Quadro 9. Análise aos registos sobre “o que não gostei” referente à avaliação inicial	39
Quadro 10. Análise aos registos sobre “o que gostei” referente à avaliação inicial	40
Quadro 11. Análise aos registos sobre “o que não gostei” referente à avaliação final	46
Quadro 12. Análise aos registos sobre “o que gostei” referente à avaliação final	49

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Dados das famílias das crianças do berçário e do jardim de infância	59
Anexo B. Idade das crianças do berçário e do jardim de infância	61
Anexo C. Fotografias da sala de berçário da creche e do jardim de infância	62
Anexo D. Descrição pormenorizada da rotina diária da sala de atividades da creche e de jardim de infância	65
Anexo E. Notas de campo	70
Anexo F. Registos referente à avaliação inicial da problemática sobre “o que não gostei”	72
Anexo G. Registos referente à avaliação inicial da problemática sobre “o que gostei”	80
Anexo H. Registos referente à avaliação final da problemática sobre “o que não gostei”	85
Anexo I. Registos referente à avaliação final da problemática sobre “o que gostei”	87

Lista de Abreviaturas

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
CML	Câmara Municipal de Lisboa
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PT	Plano de Turma
PE	Projecto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

Introdução

O presente relatório resulta da PPS realizada em contexto creche e JI e tem como finalidade mostrar o trabalho desenvolvido ao longo dos meses de intervenção, de uma forma reflexiva e baseada em algumas referências teóricas.

O mesmo decorre de uma semana de observação realizada no mês de dezembro do ano de 2013, e de quatro semanas de intervenção realizada ao longo do mês de janeiro de 2014 numa creche, com crianças com idades compreendidas entre os seis e os doze meses e ainda de três meses de intervenção realizada entre fevereiro e maio de 2014, com crianças que têm entre três e seis anos.

Os dados apresentados neste relatório são baseados em diversos documentos - tais como referências bibliográficas, documentos normativos e documentos disponibilizados pela instituição -, bem como em observações e conversas informais com os vários atores educativos ao longo da PPS.

No que concerne aos procedimentos éticos, estes também serão tidos em consideração pois pretende-se salvaguardar a identidade das crianças e restantes intervenientes educativos, assim como da instituição. Os nomes referidos serão, neste seguimento, fictícios.

Este trabalho abrange várias áreas do conhecimento, sendo por isso multidisciplinar. Neste sentido, o presente relatório engloba conteúdos de áreas como a psicologia, a sociologia, a pedagogia, entre outras.

A grande questão levantada ao longo do relatório centra-se na problemática que surgiu da intervenção em JI, sendo que a mesma se intitula de *O diário enquanto instrumento regulador da interação social e do desenvolvimento das competências sociais*. As crianças utilizam o *diário* enquanto instrumento de trabalho e nele referem o que menos e mais gostaram de fazer no dia, sendo que às sextas-feiras realizam a reunião de conselho, onde se discute os assuntos referidos no *diário* e se planifica a semana seguinte. Ao analisar-se os *diários* constata-se que as crianças valorizavam pouco as emoções e evidenciavam muito os conflitos com os colegas, pelo que desta forma procurou-se dinamizar um conjunto de atividades que pudessem minimizar os problemas aqui identificados.

Associada à problemática do relatório selecionaram-se três grandes objetivos: i) promover a interação social entre criança-criança e criança-adulto, através da proposta de diferentes atividades; ii) proporcionar atividades às crianças que permitam o desenvolvimento de competências sociais; iii) desenvolver nas crianças o

reconhecimento do diário como instrumento regulador da interação social e do desenvolvimento de competências sociais. Desta forma, as atividades que se propôs ao longo da intervenção convergiram com os que serão mencionados mais à frente.

No desenvolvimento da problemática foi tido em consideração o método de investigação-ação, que segundo Rapoport (1970, p.449, citado em Máximo-Esteves, 2008) “pretende contribuir para a resolução de preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável” (p.19).

Este relatório divide-se em diferentes secções. Primeiramente será caracterizada a creche e o JI onde se realizou a PPS, referindo-se o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças, bem como serão identificados as intenções e as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e as rotinas de cada Instituição. Irá relacionar-se estes dados com referências bibliográficas, assim como com algumas evidências resultantes da observação direta.

Seguidamente será destacada a ação pedagógica realizada em ambos os contextos, numa perspetiva de análise reflexiva do trabalho de intervenção, estabelecendo-se a ponte com a caracterização realizada. Neste capítulo serão referidas as intenções e objetivos para a creche e JI, bem como algumas notas de campo e atividades desenvolvidas em ambas as valências.

Num outro capítulo será apresentada a problemática do relatório, que abrange os objetivos que se delineou previamente para a mesma, bem como a forma como a mesma surgiu.

Numa fase inicial será apresentado o referencial teórico, baseado em diferentes literaturas especializadas e específicas da problemática. Posteriormente irá ser apresentado o método de investigação-ação. Por fim, far-se-á uma abordagem à intervenção educacional, que engloba a avaliação inicial, a avaliação e reflexão da intervenção educativa, assim como a avaliação final.

Termina-se o relatório com as considerações finais que inclui uma reflexão sobre o impacto da intervenção em creche e JI e sobre a construção da identidade profissional.

1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo Creche e Jardim de Infância

Nesta secção destaca-se os contextos socioeducativos nas quais foi feita a PPS em Creche e Jardim de Infância, explicando-se a sua história, dimensão organizacional e jurídica. Ainda será dado ênfase à equipa educativa, às famílias das crianças, bem como será feito uma síntese reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os princípios orientadores e espaços físicos e rotinas.

Neste seguimento será apresentada em seguida uma tabela referente à caracterização do meio onde se encontram inseridas ambas as instituições, que inclui o concelho a que pertencem e a caracterização da zona envolvente.

1.1. Caracterização do meio

Instituição A – Creche	Instituição B – Jardim de Infância
<ul style="list-style-type: none">- Localizada na cidade de Lisboa- Situa-se próximo da Assembleia da República, de diversas Embaixadas e nas imediações do Jardim da Estrela.- A zona envolvente dispõe de transportes públicos	<ul style="list-style-type: none">- Localizada num bairro social de Lisboa- À volta do bairro podemos encontrar espaços de cultura e lazer, tais como: teatros, zonas de cariz histórico, estádio de futebol, grande superfície comercial- A zona envolvente dispõe de transportes públicos

Quadro 1: Caracterização do meio (elaboração própria)

Fazendo uma breve análise ao quadro constatamos que ambas as instituições pertencem ao concelho de Lisboa, com boa acessibilidade através de autocarros e metro nas imediações. Nas zonas envolventes à creche e ao JI existem locais que as crianças poderão visitar e disfrutar deles.

1.2. Contexto socioeducativo

De acordo com dados recolhidos através da observação direta e através do Projecto Educativo (PE) (2010), o centro A foi fundado após o 25 de Abril de 1974, ficando a cargo da Junta de Freguesia local. Em 1983, por falta de verbas, a Creche passou a ser tutelada pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), pertencendo também ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. O edifício onde se encontra inserida a creche é propriedade da Câmara Municipal de Lisboa (CML), e no ano de 2007, sofreu obras de melhoramento ao nível das infraestruturas (pintura, colocação de chão, etc.) (PE, 2010). O centro em questão dispõe da valência

de creche, que funciona de segunda a sexta-feira das 8h às 18h, acolhendo crianças com idades compreendidas entre os quatro e os trinta e seis meses.

A Instituição B foi fundada no ano de 1997, funcionando numa fase inicial no edifício da Escola do 1º ciclo, de forma a dar resposta às necessidades da população do bairro. Em 2002/2003 passou a funcionar em instalações de raiz com quatro salas. Este estabelecimento pertence à Rede Pública, sendo tutelado pelo Ministério da Educação (ME). É financiado pelo ME e pela CML (cf. Cordeiro, 2013). O JI funciona de 2ª a 6ª feira das 8h00 às 20h00, sendo o horário letivo das 9h às 15h. Das 8h às 9h e das 15h às 18h algumas crianças frequentam as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), dinamizadas por monitores da Junta de Freguesia local (cf. Plano de Turma (PT), 2013/2014). Desde maio de 2013 pertence a um Agrupamento de Escolas que abrange quinze estabelecimentos de ensino (seis jardins de infância, seis escolas de 1ºciclo, duas escolas de 2º e 3º ciclo e uma Escola de 3ºCiclo e Secundário).

1.3. Equipa educativa

No que respeita à instituição A, é possível verificar-se que de acordo com o PE (2010), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem de acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.4). A equipa educativa da creche é responsável pelo trabalho desenvolvido pelas crianças, assim como pela programação, execução e avaliação de atividades. A mesma deve “proporcionar e estimular a participação das famílias e comunidade em todo o processo educativo, organizar os processos de cada criança, registo de desenvolvimento, participação em todos os tipos de reuniões” (PE, 2010, p.37).

A creche dispõe de onze colaboradores: uma diretora, três educadoras de infância; quatro auxiliares de educação, duas auxiliares de apoio e vigilância; uma cozinheira (que pertence à empresa Gestal) a tempo inteiro; uma Assistente Social, uma Técnica de Educação e uma Psicóloga, a tempo parcial; e os funcionários da firma de jardinagem, limpeza e lavandaria. A diretora atualmente não exerce a profissão de educadora de infância, dedicando-se assim inteiramente ao cargo referido anteriormente (cf. PE, 2010). Consta ainda no PE (2010) que “os serviços de alimentação, limpeza, lavandaria e jardinagem são assegurados por firmas adjudicadas à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa” (p.37).

A sala onde se realizou a intervenção tem uma educadora de infância e uma auxiliar de educação responsáveis pelo grupo de berçário. Como houve a oportunidade de observar, a interação entre adultos é *bastante* positiva, pois a educadora e a auxiliar de educação estão constantemente a trocar ideias e opiniões. Existe entreajuda e boa disposição, o que proporciona um ambiente harmonioso na sala de berçário. Também é visível esta situação entre salas, tal como se verificou na semana de observação. Torna-se também fundamental um diálogo constante entre a cozinheira e a equipa da sala do berçário, dado que as crianças desta sala têm diferentes tipos de alimentação, indicados em prescrição médica.

No que respeita ao JI, na Instituição onde se realizou a PPS, a equipa educativa é constituída por quatro educadoras, cinco assistentes operacionais, em que uma delas além de ser monitora das AAAF dá apoio no período da manhã às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), professores de Ensino Especial, cinco monitores das AAAF e pela Associação de Pais.

Das quatro educadoras existentes, apenas três trabalham em equipa, planificando/avaliando as atividades/projetos“ em conjunto e avaliam o funcionamento do JI de forma a arranjar estratégias para que haja um melhor funcionamento do mesmo” (PT, 2013/2014, p.38).

Relativamente ao pessoal não docente, torna-se importante referir que até meados do mês de janeiro o número de assistentes operacionais na Instituição era reduzido (apenas duas), tendo sido corrigida essa deficiência com a admissão de uma funcionária nesse mês e mais duas no mês de março. Verificou-se que durante todo este tempo, as assistentes operacionais fizeram rotatividade pelas quatro salas, tendo conhecimento das atividades/projetos a realizar ao longo do ano, bem como acesso a todos os documentos elaborados pelas educadoras e outras entidades. As assistentes operacionais colaboram ainda na manutenção e limpeza da sala de atividades, apoiam e trabalham em conjunto com a educadora nas atividades/projetos desenvolvidos (cf. PT, 2013/2014).

Em relação às AAAF, estas são realizadas em parceria com a Junta de Freguesia local. Durante as AAAF existe um monitor por sala, exceto na sala 3 onde existem dois, dado que nesta sala está integrada uma criança diagnosticada com espectro de autismo. Todos os dias, de uma forma informal, a educadora e os monitores têm uma conversa sobre as crianças e o trabalho realizado. “Uma vez por trimestre é realizada uma reunião entre a educadora da sala 3 e os monitores, para

avaliação, planificação de novas atividades e conversa sobre o comportamento do grupo em geral e de algumas crianças em particular, de forma a existir uma continuidade do trabalho entre a componente letiva e não letiva” (PT, 2013/2014, p.25).

O JI tem várias parcerias, sendo elas com o Agrupamento, Famílias, Associação de Pais do JI, Junta de Freguesia local, AAAF, JI do Agrupamento, Escola EB1 que se encontra ao lado do JI, CML, UNISELF, Crescer a cores, SCML e NUPIC (PT, 2013/2014).

Uma vez por mês realizam-se reuniões de equipa pedagógica e reuniões de departamento e no fim de cada período existem reuniões de avaliação com toda a comunidade (PT, 2013/2014).

Fazendo uma análise aos dados apresentados anteriormente constatamos que em ambas as instituições existe uma educadora de infância e uma auxiliar de educação por sala¹. Também é possível constatar a importância que é atribuída às famílias nas duas instituições (A e B) por parte da equipa educativa, pois tendo por base as observações realizadas e as intenções e finalidades anteriormente referidas, as mesmas procuram dar continuidade à vida familiar e particular de cada criança, considerando-a um ser único, com características e necessidades próprias.

1.4. Famílias das crianças

Dewey (1897, citado em Hohmann & Weikart, 2011) refere que “a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las” (p.99). Quer a Instituição A, quer a Instituição B procuram estabelecer uma articulação entre o que a criança vivencia em casa e na creche/JI. As educadoras procuram dar continuidade às ideias/notícias/novidades que as crianças trazem de casa, partilhando-as com as restantes crianças.

Os dados que se apresentam de seguida e no anexo A mais detalhadamente permitem “visualizar minimamente algumas características construtivas dos contextos familiares das crianças” (Coutinho, 2010, p.35).

Os pais das crianças que frequentam a sala do berçário apresentam idades compreendidas entre os vinte e dois e os quarenta e nove anos. Relativamente aos

¹ No caso da Instituição B, só a partir do mês de março.

“níveis e categorias profissionais e níveis de escolaridade” (Ferreira, 2004, p. 68), os pais apresentam diferentes habilitações literárias. A grande maioria encontra-se empregada, sendo o estatuto destas famílias médio e médio-alto. Importa referir que doze têm nacionalidade portuguesa e quatro têm nacionalidade estrangeira (ver quadro 2 em anexo A).

Relativamente ao JI, não se conseguiu apurar todos os dados relativos “aos níveis e categorias profissionais e níveis de escolaridade” (Ferreira, 2004, p.68) e idade referentes a todos os pais, encontrando-se no entanto sistematizados os dados apurados no quadro 3 no anexo A. De um modo geral, a idade dos pais situa-se entre vinte e cinco e os quarenta anos, havendo uma menor discrepância entre valores, comparativamente à creche. Alguns pais encontram-se empregados e apresentam diferentes habilitações literárias, que vão desde o 1º ciclo ao mestrado. No que concerne ao meio socioeconómico das famílias, na grande maioria é baixo, ao contrário da creche em que o estatuto socioeconómico é mais elevado.

Em relação à interação escola-família, esta torna-se *muito* evidente em ambos os contextos. Na instituição A (creche), a equipa educativa da sala encontra-se em constante comunicação com as famílias, procurando explicitar como foi o dia da criança, quer a nível da alimentação, da higiene, das brincadeiras, de algo que a criança tenha adquirido, estando toda a informação registada numa pasta individual para cada criança. Também os pais quando chegam de manhã à creche dão a conhecer às profissionais toda a informação relativa às crianças. Segundo o PE (2010), “todos os colaboradores quando necessário são polivalentes de apoio às rotinas das crianças” (p.37). Conforme o mesmo documento, a nível do trabalho pedagógico é importante referir que existem reuniões semanais de toda a equipa educativa da creche, reuniões de sala, interdisciplinares ou gerais, sendo que estas últimas se realizam por trimestre.

Assim, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), ao envolver as famílias na vida da creche, está-se a fazer com que estas se sintam desejadas e bem aceites na instituição. Para Bhering e Nez (2002), o envolvimento dos pais na creche é visto como “um componente importante e necessário para o sucesso das crianças” (p.64).

Na instituição B também existe a preocupação por parte da educadora cooperante em envolver as famílias na vida escolar das crianças que frequentam a sala de atividades. Por exemplo, no dia da culinária, é por vezes solicitado às famílias que tragam algum ingrediente, alimento ou objeto. Por outro lado, verifica-se ainda que

no início de cada período letivo é realizada uma reunião de pais, sendo que a educadora tem dia de atendimento aos pais/EE. Os pais em conjunto com a educadora e as crianças trabalham nos projetos da sala.

As festividades “Dia da Mãe” e “Dia do Pai” são celebrados na instituição, onde tanto as mães como os pais (ou outro membro da família em substituição do pai ou da mãe) são convidados a realizar/participar numa atividade com o seu filho no JI. Por exemplo, no Dia do Pai celebrado este ano, a atividade consistiu na elaboração de papel reciclado pelo pai e respetivo filho. De acordo com Chechia e Andrade (2002),

a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar. O diálogo entre a família e a escola tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar, o que é possível considerar que a criança e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho (p.207).

Nogueira (1998, citado em Chechia e Andrade, 2002) acrescenta que “a participação dos pais na vida escolar dos filhos pode influenciar de modo efetivo o desenvolvimento escolar dos filhos” (p.208).

De acordo com Henriques (2009), a criança é considerada um ator social, pelo que a mesma constitui o foco na relação entre escolas e famílias, não devendo ser por isso negligenciada. A mesma autora acrescenta ainda que a relação escola-família não se fica apenas pelas interações que ocorrem no espaço físico da creche entre pais e educadores, envolvendo, deste modo, inúmeras situações de interação. Dado o pouco tempo que houve de intervenção em creche, não foi possível criar-se uma relação mais evidente e extensa com as famílias, todavia defende-se as ideias apresentadas por Henriques (2009). Estes argumentos da autora foram também válidos na intervenção em JI onde se procurou envolver ao máximo as famílias.

1.5. Caracterização do grupo de crianças

De seguida, será feita uma síntese detalhada da caracterização do grupo de crianças na valência de creche e de JI. Os dados apresentados foram recolhidos em documentos cedidos pela instituição², assim como em conversas informais com as

² Projecto Educativo (2010) e Plano de Turma (2013/2014)

educadoras e em observações realizadas.

Considera-se importante fazer referência aos “marcadores biossociais mais visíveis (o género e a idade) e a sua posição institucional de partida” referidos em Ferreira (2004, p.67), dado que a prática pedagógica deve ir sempre ao encontro do grupo de crianças e respetivas famílias. Assim, na creche houve a oportunidade de contactar com oito crianças com idades compreendidas entre os seis e doze meses, estando este valor de acordo com o que se encontra estipulado na alínea c) do n.º 2, do artigo 7.º, da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. (No anexo B apresenta-se o quadro 4 com as datas de nascimento de cada criança da sala do berçário). Dessas oito crianças, cinco são do sexo feminino e três são do sexo masculino, todos de nacionalidade portuguesa. Algumas das crianças da sala têm irmãos (M. tem dois irmãos e J., C. e I. têm um irmão cada), embora nenhum deles frequente esta creche.

As crianças da Instituição A estão em constante desenvolvimento pelo que é *muito importante* ter em consideração quando se propõe às crianças fazerem algo, pois de acordo Portugal (2008, citado em Serrão (2009), é na infância que “se lançam as bases do desenvolvimento nos diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos e comunicacionais” (p.8). Se as brincadeiras que se propõem e objetos disponibilizados às crianças não se encontram adequados à idade, está-se a limitar a progressão do seu desenvolvimento. Através de uma conversa com a equipa educativa e através da observação realizada apercebemo-nos que as mesmas tem essa situação em consideração. Deve-se acrescentar que as interações entre equipa educativa-crianças são *muito positivas*, sendo valorizadas as ações das crianças. As profissionais deixam que as crianças explorem o espaço e os objetos, tendo sempre em atenção a segurança das mesmas. Numa das paredes da sala está um placard onde a educadora cooperante expõem os registos individuais de cada criança, como fotografias, informações de alguma brincadeira e a forma como reagiu, entre outros.

Da sala de atividades do JI fazem parte vinte crianças, sendo que doze são rapazes e oito são raparigas. As crianças desta sala de atividades têm entre três e seis anos (ver quadro 5 em anexo B), sendo que duas crianças nasceram no ano de 2007, nove crianças no ano de 2008, cinco crianças no ano de 2009 e quatro crianças no ano 2010 (PT, 2013/2014). Segundo o PT (2013/2014), na sala existem duas crianças com NEE, encontrando-se ambas ao abrigo do decreto de Lei nº3/2008, tendo uma delas, o G.S., espectro de autismo e a outra criança, a M.A., atraso no

desenvolvimento global³. As crianças em questão são acompanhadas pela professora do ensino especial. As duas crianças com NEE tiveram adiamento escolar.

De acordo com o PT (2013/2014, p.10), “sete crianças estão a frequentar pela primeira vez, cinco pela segunda vez e oito estão a frequentar pela terceira vez” o JI. Antes da integração nesta valência, uma criança esteve com uma ama, quatro crianças vieram da creche, duas estiveram com os pais/avós, pelo que são treze as crianças que já estavam integradas neste JI (PT, 2013/2014).

Relativamente ao meio socioeconómico das famílias, na grande maioria “é baixo, o que se revela nos comportamentos e vivências das crianças” (PT, 2013/2014, p.14). As crianças ocupam “os seus tempos livres em casa a ver televisão ou na rua a brincar com outras crianças. São raras as que têm outras atividades fora do JI. Os locais mais frequentados são os hipermercados ou centros comerciais” (PT, 2013/2014, p. 14).

Fazendo referência ao desenvolvimento de competências em alguns domínios de aprendizagem, de um modo geral, este apresenta-se abaixo do esperado para a idade das crianças, estando esta situação relacionada com o “contexto socioeconómico, falta de estímulos e vivências de outros espaços para além daqueles que é hábito frequentarem” (PT, 2013/2014, p.14).

Relativamente à cultura das crianças, torna-se importante referir que duas crianças são de etnia cigana, uma criança é romena e uma ucraniana. Em termos de adaptação ao JI, as crianças que entraram pela primeira vez no mesmo, não apresentaram grandes dificuldades. As crianças, de um modo geral, são autónomas e dominam facilmente as rotinas da sala de atividades (PT, 2013/2014).

Este grupo apresenta ainda algumas dificuldades na “aquisição de competências no domínio das relações interpessoais (ouvir o adulto com atenção e esperar pela sua vez, respeitar os colegas ouvindo-os e na dificuldade de resolução de conflitos) e no cumprimento de regras prossociais. Manifestam ainda muita impulsividade” (PT, 2013/2014, p.15).

³ É de referir que estas duas crianças só usufruíram de apoio a partir de novembro. A M.A. recebe na instituição 45 minutos/semana de psicoterapia, por uma psicóloga do Instituto Quintino Aires. O G.S. usufrui de terapia da fala e de musicoterapia a título particular.

1.6. Organização dos espaços e dos materiais

Battini (1982, citado em Forneiro, 1998) refere que “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (p.231). Forneiro (1998) acrescenta que “o espaço é um acúmulo de aprendizagens e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituem um ambiente rico e estimulante de aprendizagem” (p.241).

O berçário da Instituição A encontra-se organizado do seguinte modo: uma zona de tapete, uma zona de brincadeiras, uma zona de higiene e uma zona de refeição (ver figuras de 1 a 11 em anexo C). As três primeiras zonas mencionadas encontram-se mais ligadas à rotina da vida diária, sendo a zona de brincadeira mais lúdica. A mesa de apoio às refeições, tal como o nome indica, permitem servir as refeições às crianças.

A sala do JI encontra-se organizada por áreas, em que cada uma delas contém diferentes materiais, permitindo às crianças adquirirem diversas aprendizagens. Assim, as áreas são as seguintes: área da plástica (área da pintura e área da modelagem e recorte), área do jogo simbólico, área do desenho, área da matemática, área da escrita, área da biblioteca, área do computador, área dos jogos, área das construções e garagem, área do quadro e área da reunião (ver figuras de 12 a 20 em anexo C). Estas áreas encontram-se bem delimitadas, sendo que em cada uma há um número máximo de crianças⁴, o que “contribui para a organização mais definida do espaço, o que por sua vez, favorece a sua utilização autónoma pelas crianças e contribui para que possam construir mentalmente o espaço” (Forneiro, 1998, p.257).

Na instituição A não existem móveis a separar os diferentes espaços da sala, dado ser um berçário, no entanto no JI os móveis que separam as zonas e áreas encontram-se até à altura da criança. As diferentes áreas e zonas lúdicas/de brincadeira livre delimitadas quer na creche quer no JI são espaços abertos, nos quais as crianças podem entrar e sair sempre que quiserem. Também em ambas as instituições, a disposição da sala permite que possam estar a ocorrer diferentes atividades ao mesmo tempo. Deste modo, Hall (1994, 1996, citado em Ferreira, 2004) refere que “o facto de todas as diferentes áreas se apresentarem, *à priori*, como uma rede de canais paralelos abertos e simultâneos, sempre à disposição dos participantes

⁴ Estes números foram acordados com as crianças no início do ano.

e como um leque de oportunidades à sua escolha livre e múltipla, revela ainda uma organização do tempo polícrono: várias actividades podem ser levadas a cabo pelas crianças ao mesmo tempo” (p.85).

Em ambas as valências pôde-se verificar a existência de materiais/brinquedos acessíveis às crianças. Neste seguimento, torna-se importante referir que de acordo com Post e Hohmann (2011), “num contexto de aprendizagem activa, os materiais para brincar são arrumados de maneira a que as crianças possam escolher aquilo que desejam explorar e com que querem brincar” (p.143).

De acordo com Gandini (1999) o espaço é considerado como sendo “algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro professor”, juntamente com a equipe de dois professores” (p.157). Para que tal ocorra, torna-se necessário que o espaço seja flexível e que permita a ocorrência de mudanças frequentes, e assim favoreça as interações sociais. De acordo com a alínea a) do n.º 4, do artigo 25.º, da Portaria n.º262/2011, de 31 de agosto a sala de atividades deve estar organizada de um modo flexível e adequado às necessidades lúdicas das crianças, sendo que deve apresentar mobiliário e materiais didáticos adequados à faixa etária das crianças. Assim, com base na caracterização feita do espaço de ambas as Instituições, podemos afirmar que o mesmo coincide com o que é referido na alínea apresentada.

Segundo o que vem descrito no PT (2013/2014) do JI,

no início do ano o espaço foi organizado de acordo com a funcionalidade da sala, o material existente e as necessidades do grupo de crianças. O espaço vai sendo modificado de modo que as crianças se organizem de forma autónoma. O material da sala está organizado de maneira que se encontre acessível atendendo ao desenvolvimento das crianças (p.34).

Na creche, devido à prática da instituição, as crianças do berçário não usufruem do espaço exterior, no entanto no JI as crianças já brincam nesse espaço. As crianças todos os dias vão ao parque/jardim, exceto quando o tempo não o permite. De acordo com CNE (2008),

ao ar livre, no contacto com areia, terra, água, flores, ervas, plantas, troncos, pedras, etc., as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e

sempre renovadas, promovendo-se a educação para o abstracto, a criança acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento“ (p.57).

1.7. Organização da rotina diária

Relativamente à rotina da creche, começa-se por apresentar a mesma, através da elaboração de um quadro demonstrativo, que se encontra em anexo, da forma como se encontra organizado o tempo, seguida de uma minuciosa descrição (ver quadro 6 e descrição pormenorizada em anexo D).

Em relação ao quadro 6 apresentado em anexo D, deve-se referir que este por norma é seguido quer pelos adultos, quer pelas crianças.

Através da observação realizada, embora exista uma rotina na sala do berçário, esta é alterada/ajustada em função das necessidades de cada criança. Por exemplo, a T., de manhã quando chega, por norma faz o seu tempo de repouso.

De acordo com Post e Hohmann (2011), o repouso tanto pode surgir por imposição do cansaço das crianças, como por este fazer parte da rotina. Algumas crianças do berçário apresentam uma necessidade biológica mais evidente de repouso. Para tornar este momento mais confortável, cada criança tem consigo um objeto transaccional (peluche, objeto preferido, etc.) (PE, 2010).

As crianças nesta idade encontram-se em estádios de desenvolvimento diferentes, pelo que é *muito importante* ter em atenção as brincadeiras propostas a cada uma.

Assim, segundo o PE (2010),

a rotina e a vivência diária das crianças são programadas pela equipa educativa e vividas com o objectivo do seu harmonioso desenvolvimento global. Todas as rotinas têm em consideração o tempo para a satisfação de necessidades básicas, alimentação, higiene e sono e são articuladas com o tempo de actividades pedagógicas e lúdicas (p.40).

As crianças dos seis aos doze meses são acolhidas na sala do berçário pelas profissionais da sala. Desta forma, analisando o PE (2010), as entradas e saídas das crianças devem ser asseguradas pelos adultos de referência, que conversam diariamente com as famílias para tomar conhecimento de como a criança passou a noite, como acordou, a que horas comeu, etc.

A seguir a um momento mais lúdico e/ou a seguir ao tempo de repouso, ocorre o período da refeição. O PE (2010) refere que mais do que “o dar de comer” a uma criança, é importante prevalecer a relação afetiva com a mesma. Nestes momentos deve-se dialogar com as crianças e prestar atenção às mesmas. Também é essencial respeitar o horário das refeições, a introdução de novos alimentos e o ritmo de cada criança.

Sempre que necessário ocorre o momento de higiene de cada criança. Tal como Figueira (1998, citado em PE, 2010) refere, a higiene permite reforçar a relação adulto-criança. Post e Hohmann (2011) acrescentam que é “através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm a oportunidade de construir relações de confiança com o educador, e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche” (p.229). No caso do berçário onde foi realizada a intervenção, toda a equipa educativa procura estabelecer este contacto e relação com a criança, que é de extrema importância.

No JI a rotina é diferente da creche (ver descrição pormenorizada em anexo D). Folque (1984) refere que “o dia de uma criança no jardim de infância desenrola-se através de uma sequência de situações que se intercalam, ora com actividades pedagógicas do educador com o seu grupo ora as situações a que na gíria chamamos «rotinas»” (p.17). Para uma melhor compreensão das diferenças entre a creche e o JI apresenta-se também em anexo um quadro relativo a um dia tipo no JI (ver quadro 7 em anexo D).

O quadro 7 apresentado em anexo D revela um dia tipo no JI, contudo não revela as sessões que as crianças têm em alguns dias da semana. Assim, no anexo D apresenta-se também o quadro 8 relativo às várias sessões das crianças da sala do JI.

A rotina no JI, aliada às várias sessões, é bem gerida, o que permite que as crianças tenham todos os dias a oportunidade de ter um momento mais individual, um momento mais direccionado para o pequeno grupo e outro momento de grande grupo.

A organização do tempo no JI tem

um determinado ritmo, havendo assim uma rotina quotidiana que é planeada pelas educadoras, para ajudar a estruturar o dia-a-dia do JI de uma forma estável, coerente e ao mesmo tempo flexível, permitindo à criança diferenciar de

forma progressiva os diferentes momentos do dia, chegando a prever e antecipar o momento seguinte da sua acção. (PT, 2013/2014, p.35)

De acordo com PT (2013/2014), apesar de existir uma rotina, sempre que necessário, esta poderá ser modificada de acordo com os projetos ou atividades que estejam a ser desenvolvidas, e de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

A rotina em ambos os contextos funciona como uma sequência de acontecimentos que incluem o acolhimento, a higiene, as refeições, o repouso (no caso da creche) e recreio (no caso do JI) (Folque, 1984). A rotina torna-se importante para todos os atores educativos, uma vez que ajuda as crianças a envolverem-se em diferentes experiências ao longo do dia, adquirindo noções de tempo e também permite que as mesmas tenham tempo para usufruírem dos seus interesses e das suas decisões que vão tomando ao longo do dia, bem como resolver eventuais problemas que surjam no decorrer dos vários acontecimentos. Aos adultos facilita a organização do tempo de modo a proporcionar atividades motivadoras, que proporcionem aprendizagens e experiências enriquecedoras para as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Ferreira (2004) faz referência a dois tipos de transições sistemáticas, e que é possível observar nas duas valências observadas, sendo elas: a transição forte e a transição fraca. A transição forte revela-se pela passagem do meio familiar para o meio institucional, onde a criança vai passar pelo menos cinco horas diárias, e vice-versa. A transição fraca é caracterizada pelos pequenos momentos que “cortam” o tempo institucional e que diz respeito ao momento do almoço (tempo mais familiar para a criança). Neste seguimento, a permanência da criança na creche ou JI torna-se mais fácil para esta, pois existem momentos mais próximos da vida familiar.

1.8. Intenções educativas, finalidades educativas e princípios orientadores

Fazendo-se referência à creche, os objetivos, metas ou finalidades educativas expressas no PE (2010) prendem-se com os seguintes pontos:

- ✓ “Respeitar a individualidade de cada criança e aproveitar o que vem da criança promovendo uma aprendizagem activa;

- ✓ Valorizar as relações afectivas como alicerces a um desenvolvimento global harmonioso da criança, incentivando a curiosidade, o espírito crítico, estimulando a criatividade, descobertas, etc., e simultaneamente fomentar a auto-estima e autoconfiança;
- ✓ Incentivar a participação das famílias no processo educativo, de forma a tornar a creche um prolongamento da família e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade e parceiros;
- ✓ Fomentar a formação da equipa a nível pessoa, científico e pedagógico” (p. 47)

Numa conversa informal com a educadora cooperante, esta referiu que segue os dez princípios educativos de Gabriela Portugal.

Relativamente ao JI, os objetivos/intenções definidos no PE do Agrupamento servem de orientação à educadora, no entanto a mesma selecionou aqueles que lhe parecem ser os mais pertinentes. Assim, os objetivos referidos no PT (2013/2014) são os seguintes:

“- Enriquecimento cultural e humano dos alunos visando o sucesso educativo e a socialização

- Melhoria das aprendizagens para promover o conhecimento, criatividade e espírito crítico

- Desenvolvimento de atitudes e comportamentos de intervenção social e de respeito pela pluralidade socio cultural

- Promoção de abertura e comportamentos saudáveis

- Abertura do JI ao meio com diferentes parceiros culturais, sociais e educativos

- O tema central do JI: **“Semear, cuidar...Transformar”**, dando continuidade ao tema do Projeto anterior: **“Todos somos Um”**, uma vez que após realizada a avaliação do mesmo, foi notório os resultados positivos observados tanto ao nível da motivação e progressos de competências sociais das crianças como ao nível da sensibilização da comunidade escolar para os valores da cidadania e preservação dos recursos naturais do Planeta

- O diagnóstico do grupo de crianças e respetivas famílias” (pp. 27-28).

Considera-se pertinente referir que a educadora cooperante procura desenvolver na sala de atividades um “currículo flexível que vá ao encontro das necessidades das crianças; uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação e

negociação pedagógica que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (PT, 2013/2014, p.28).

2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

As crianças são o centro de todo o processo de conhecimento e de aprendizagem. Com elas, os educadores de infância vão melhorando a sua prática e a sua forma de estar, bem como vão arranjando as melhores estratégias de intervenção. As crianças por sua vez consideram os educadores um exemplo a seguir e adquirem muitas aprendizagens/conhecimentos com os mesmos.

A intervenção em creche e JI foi planeada tendo em consideração que a criança é um sujeito ativo de aprendizagem, pelo que as atividades/brincadeiras que se propuseram foram sempre ao encontro das necessidades e interesses de cada criança. As crianças encontram-se em níveis de desenvolvimento diferentes, cada uma adquire competências próprias da idade ao seu ritmo e de acordo com as necessidades que vai tendo.

2.1. Intencionalidade do trabalho em creche e em jardim de infância

As crianças da creche nasceram entre o mês de janeiro e o mês de julho do ano 2013, pelo que algumas já começam a apresentar alguma autonomia e independência face ao adulto, como por exemplo, as crianças mais velhas já eram capazes de se colocar em pé, apoiadas a algo ou a alguém, sem precisar de ajuda. Apesar de planear a mesma atividade para todas as crianças, esta foi sempre adaptada a cada uma delas, dependendo do tipo de exploração que a criança pretendia fazer com determinado objeto e de acordo com aquilo que ela já é capaz de fazer.

As crianças do JI têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, pelo que houve também a necessidade de adaptar e ajustar as atividades propostas às mesmas. O grau de dificuldade e complexidade variou consoante a faixa etária das crianças e o grau de desenvolvimento que cada uma apresentava.

A equipa educativa, de ambos os contextos, teve sempre conhecimento das atividades/brincadeiras que se tencionava propor às crianças. Deste modo, foi exposto à equipa as planificações semanais, relatando-se a forma como se pretendia dinamizar a atividade, ou seja, aquilo que se planeava fazer, bem como o que tencionava que as crianças fizessem.

Para a intervenção em creche e JI definiu-se alguns objetivos que se pretendiam ver cumpridos, sendo eles:

- Integrar de forma adequada e positiva no contexto da creche e JI, nos quais se fez a intervenção;
- Respeitar toda a equipa educativa, bem como os diferentes níveis de desenvolvimento e competências de cada criança;
- Ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças;
- Envolver as crianças nas brincadeiras e atividades, motivando-as para tal;
- Participar de forma ativa ao longo da PPS.

2.2. Breve descrição da intervenção em Creche

Para cada uma das atividades em contexto creche procurou-se proporcionar um conjunto diversificado de *experiências-chave* (Post & Hohmann, 2011) que se pretendia que a criança se envolvesse, bem como se enunciou as intencionalidades educativas para cada uma delas, ou seja o que pretendia para cada atividade/brincadeira.

Desta forma, destaca-se em seguida as categorias de experiências-chave que foram tidas em consideração ao longo da PPS, sendo estas: Sentido de Si Próprio, Relações Pessoais, Representação Criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar Objetos, Noção Precoce da Quantidade e de Número, Espaço e Tempo.

Ao longo do estágio em creche pôde-se construir e disponibilizar às crianças materiais que lhes permitissem fazer várias explorações, sendo os mesmos os seguintes: caixas forradas com papel com animais, frascos com diferentes objetos dentro que imitem diferentes sons, móbile com diversificados materiais pendurados, bola com objeto dentro que permite imissão de som, fantoche de luva, cubo em tecido com diferentes aplicações, caixas com várias aberturas nas tampas, rolo feito em tecido e com formato de cobra/lagarta, frascos com água com corantes alimentares e objetos dentro, tubo de cartão resistente por onde passa brinquedo preso a um fio e caixa com papel espelhado.

As caixas forradas com papel com animais tinham tamanhos diferentes (ver figura 21), pelo que desta forma as crianças podiam explorar o seu interior e exterior, colocando e/ou



Figura 21: Caixas de exploração

retirando objetos/tampas, repetir uma ação, experimentando a sua causa e efeito, bem como explorar e reparar na localização dos objetos. Dois exemplos dessa situação encontram-se em seguida referidos em duas notas de campo.

C. agarra com uma das mãos uma caixa, e com a outra um copo. Coloca o copo dentro da caixa. Larga então a caixa e com a mão direita faz movimentos sucessivos de meter e tirar o copo da caixa, sem nunca o largar. Nota de campo 23 de janeiro de 2014;

C. mete um frasco com objetos dentro de uma caixa e em seguida tira-o. Pega nele com as duas mãos e coloca-o na boca. Nota de campo 23 de janeiro de 2014



Figura 22: Garrafas com diferentes sons

Os frascos com diferentes objetos dentro que imitem diferentes sons (ver figura 22) permitiram às crianças mover partes do corpo, agarrando os objetos com as mãos, explorar sons e manusear os frascos com as mãos, pés, boca, olhos e ouvidos. Um exemplo dessa situação encontra-se em seguida referenciado numa nota de campo.

E. agarra um frasco com uma mão e abana-o, com a outra agarra uma caixa e começa a bater com o frasco na caixa. Ao fim de algum tempo, larga os dois objetos e pega num outro frasco e começou a abaná-lo. Nota de campo 23 de janeiro de 2014

O móbile feito de materiais recicláveis (ver figura 23) permitiu que as crianças utilizassem as duas mãos de forma a conseguirem agarrar os diferentes materiais, explorar os objetos nele presente, as suas diferenças e a sua localização no espaço. Um exemplo dessa situação encontra-se demonstrado na seguinte nota de campo:



Figura 23: Móbile

Agarra com uma mão o pato que se encontra suspenso no móbile. Larga o mesmo e agarra as pernas. Deixa de agarrar as pernas e segura coração, também este suspenso no móbile, com as duas mãos. Olha para a

auxiliar de apoio e em seguida para os brinquedos que se encontram no chão. Agarra o coração com uma mão e o peixe com outra, olhando para os mesmos. Dá um grito (Ah!!!!) Larga o coração, ficando só com o peixe. Bate em simultâneo com as pernas na cadeira. Larga peixe e dá novamente um grito. Seguidamente agarra com uma mão a bola amarela e com a outra segura o pato. Nota de campo de 20 de janeiro de 2014

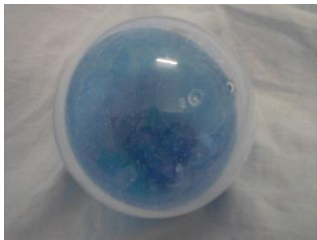


Figura 24: Bola com som

A bola com objeto dentro permite imissão de som (ver figura 24), em que as crianças puderam movimentar partes do corpo (agarrar, dar pontapés) e o corpo todo (rastejar, gatinhar), movimentar objetos e explorar os sons provenientes dos mesmos, utilizando as mãos, pés, boca, olhos e ouvidos e descobrir a permanência do objeto. Um exemplo dessa situação enquadra-se na seguinte nota de campo:

J. abana uma bola e E. aproxima-se e tira-lha. Ambos riem. E. começa a brincar com a bola e J. vai buscar uma tampa para dar à E. Esta larga a bola e agarra a tampa. Começa a observá-la, a manipulá-la com as mãos e a tentar colocá-la na boca- O J. dirige-se para mim. Nota de campo 23 de janeiro de 2014

Em relação ao fantoche de luva (ver figura 25), as crianças puderam observar, interagindo e comunicando de forma não-verbal com o mesmo. Um exemplo dessa situação encontra-se descrito na seguinte nota de campo.



Figura 25: Fantoche de Luva

O J. por exemplo mostrou-se sorridente quando viu o fantoche, querendo interagir com o mesmo, como por exemplo, deixava que o fantoche subisse até ao ombro dele. A I. quando eu comecei a fazer movimentos com a luva, a criança em questão veio logo agarrá-la. Nota de campo 23 de janeiro de 2014



Figura 26: Cubo

O cubo em tecido e com diferentes aplicações (ver figura 26) tinha como principais objetivos para a criança: manusear os objetos com as mãos, pés e bocas, explorar os diferentes sons e observar as cores do cubo. Um exemplo dessa situação encontra-se referido na nota de campo que em seguida é apresentada.

T. brinca com um cubo enquanto está deitada numa cadeira da sala, própria para a idade deles. Agarra com uma das mãos o cubo que tem uma pega e com a outra segura uma fita branca presa a um coração que decora o cubo. Estica os braços para cima, levantando em simultâneo o cubo com uma das mãos, até que a determinada altura deixa-o cair. Nota de campo de 27 de janeiro de 2014

Com as caixas com várias aberturas nas tampas pretendeu-se que as crianças colocassem brinquedos dentro da caixa (ver figura 27), através dessas aberturas, retirassem objetos da caixa, depois de lá colocados pelas mesmas, repetindo a mesma ação várias vezes. Exemplos dessa situação são os acontecimentos que se encontram descritos nas seguintes notas de campo:



Figura 27: Caixa com várias aberturas na tampa

M. apoia a mão na parte de baixo da caixa grande e com a outra mão bate nela. Em seguida vira a caixa ao contrário e explora o interior que tem imagens de animais. Nota de campo de 27 de janeiro de 2014

J. vai para junto da caixa grande e coloca a mão lá dentro. Em seguida, eu coloco lá dentro um brinquedo, a criança retira-o e brinca com ele. M., que se encontra próxima de J., começa a virar a caixa ao contrário, a auxiliar de apoio ajudou-a. A criança começa a bater na caixa. Entretanto, a auxiliar de apoio dá à criança um brinquedo, e esta utiliza-o para bater na caixa. Nota de campo de 27 de janeiro de 2014



Figura 28: Rolo feito em tecido em formato de lagarta

No que concerne ao rolo feito em tecido e com formato de cobra/lagarta (ver figura 28), as crianças puderam explorar o

objeto com a mão, pés e boca e fazer movimentos com o mesmo. Um exemplo dessa situação encontra-se na nota de campo abaixo apresentada.

A auxiliar de apoio começa a movimentar a cobra, E. ri-se e aproxima-se a gatinhar. Para, senta-se e olha para a cobra. J. também se aproxima e agarra a cauda da cobra, abanando a mesma com uma das mãos. Nota de campo de 28 de janeiro de 2014

Relativamente aos frascos com água com corantes alimentares e objetos dentro (ver figura 29), torna-se importante mencionar que as crianças puderam explorar os objetos, movimentando os frascos de diferentes formas e simultaneamente puderam observar as cores e o movimento dos objetos e da água. Um exemplo dessa situação vem mencionado na seguinte nota de campo.



Figura 29: Garrafas com água, corantes alimentar e objetos dentro

Algumas crianças observaram o peixe e a água (movimento e cor), como foi o caso do J. que pegou e movimentou o frasco, outras simplesmente abanaram, como foi o caso de M. e houve também quem explorasse os frascos com a boca, como por exemplo, o H. Nota de campo de 29 de janeiro de 2014



Figura 30: Tubo de cartão resistente por onde passa brinquedo preso a um fio.

Em relação ao tubo de cartão resistente por onde passa brinquedo preso a um fio (ver figura 30), este tinha como principais propósitos para a criança: observar o aparecimento ou desaparecimento do objeto no tubo e colocar bola dentro do tubo, fazendo com que esta surja na outra extremidade. Um exemplo dessa situação surge na seguinte nota de campo:

J. quando chega à sala vai em direção ao tubo pequeno que tem um pato no seu interior. Agarra-o e olha para dentro do tubo, aproximando-o da cara. Tenta meter a mão dentro do tubo para tirar o pato, mas não consegue. Para que o pato saia, eu abano o tubo e este cai. Com a criança a olhar atentamente para os movimentos que eu fui fazendo, coloco o

pato numa das extremidades do tubo e este sai pela outra. Entrego o pato a J. e este após algumas tentativas consegue colocá-lo de um lado do tubo e sai pela extremidade contrária, achou graça e repetiu várias vezes. Após alguns momentos de exploração do tubo pequeno, J. agarra a bola e o tubo maior, coloca-a dentro do tubo e esta sai pela extremidade oposta com alguma rapidez, ficando fora do alcance de J. A criança gatinha até próximo da bola, agarra-a e coloca-a na boca. A bola foge-lhe das mãos e eu escondo-a dentro do tubo que coloquei na posição vertical e que ao levantá-lo a bola fica visível para a criança. J. vem até junto do tubo, agarra a bola e a coloca-a na boca.

Nota de campo de 30 de janeiro de 2014

Por fim, a caixa com papel espelhado (ver figura 31) permitiu que as crianças se vissem ao espelho, expressassem emoções e interagissem com o que estivessem a observar no mesmo. Um exemplo dessa situação é o seguinte acontecimento:



Figura 31: Caixa com papel espelhado

A educadora colocou a caixa espelhada em frente a E., esta riu-se. Nota de campo de 31 de janeiro de 2014

Torna-se ainda importante referir que para além destes materiais que se construíram, na dinamização de algumas das atividades foram utilizados outros recursos presentes na instituição, tais como o espelho da sala, os instrumentos musicais e os livros em tecido.

A nível das rotinas no berçário não se registou nenhuma alteração ao longo da PPS, uma vez que as crianças são muito novas e como tal tem necessidades específicas que não permitem fazer grandes alterações. As suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso têm de ser respeitadas. Quanto à introdução de materiais este tornou-se evidente, tal como se pôde verificar anteriormente, sendo que, por exemplo, o móvel foi pendurado junto a uma das janelas da sala para que as crianças o pudessem manipular se assim o desejassem.

2.3. Breve descrição da intervenção em JI

Relativamente ao JI, é de referir que na elaboração das planificações diárias utilizou-se como orientação as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), elaborada no ano de 1997, bem com as metas de aprendizagem para o pré-escolar.

Das OCEPE do ME (1997), das metas e da leitura das planificações que foram realizadas, selecionou-se três pontos que se consideram serem os mais importantes em cada uma das áreas de conteúdos/domínio, explicitando-se a sua escolha e a forma como se as operacionalizou na sala de atividades.

Centrando-nos num primeiro momento na área de conteúdo Formação Social e Pessoal, destaca-se a autonomia, o desenvolvimento da identidade e as vivências de valores democráticos, como sendo aqueles pontos de maior relevância. Nesta perspectiva e na de ME (1997), para que a criança atinja independência é necessário que se aproprie do espaço e do tempo de que dispõe. Desta forma, a criança progressivamente vai sendo capaz de escolher, selecionar e tomar decisões. Assim, a criança ao adquirir autonomia, mais facilmente será capaz de resolver problemas e viver numa sociedade cada vez mais heterogénea. Para Freire (2010), respeitar a autonomia é um dever ético e não um favor que podemos ou não dar uns aos outros. O ME (1997) acrescenta que “a construção da autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades.” (p.53). Esta última ideia remete-nos para o terceiro ponto mencionado, vivências de valores democráticos, que engloba a participação, justiça, responsabilização, cooperação, entre outros. Considera-se a valorização deste ponto essencial no JI, e como tal inseriu-se na prática. As crianças desde cedo devem ser sensibilizadas para a importância de saber estar com o outro, de o respeitar, de o ouvir, de partilhar informação, etc. Ao longo do estágio proporcionou-se às crianças atividades, de pequenos ou grandes grupos, que envolveram a expressão e comunicação aos outros. Por fim, refere-se também o desenvolvimento da identidade que é igualmente fundamental. É nesta fase que a criança toma consciência dos seus limites e também percebe que cada indivíduo é diferente, e como tal deve-se ter respeito para com o mesmo. Assim, ao longo do estágio promoveu-se várias sessões de expressão motora que permitiram às crianças perceber o que são capazes de fazer e até onde conseguem ir, percecionando desta forma quais os seus limites. Também ao longo da

intervenção surgiu a oportunidade de se observar vários momentos de cooperação entre crianças, nomeadamente na seguinte situação:

No decorrer da sessão de expressão motora, quando se desenrolavam as atividades pelas quatro estações, a A.M.T. começou a ajudar a L.S. a rebolar sobre si própria com a bola nas mãos, ajudando-a a colocar-se na posição certa, a esticar os braços e a agarrar a bola com as duas mãos, acompanhando-a em seguida nas várias voltas que a criança foi fazendo no colchão. Seguidamente ajudou o J.C. fazendo com ele a mesma coisa. Quando mudaram de estação, a A.M.T. voltou novamente a ajudar a L.S., auxiliando-a na realização dos saltos pelos quatro arcos dispostos em linha no chão. Nota de campo de 25 de fevereiro de 2014

No que concerne à área de conteúdo Expressão e Comunicação, este subdivide-se em Expressão Plástica, Expressão Dramática, Expressão Motora e Expressão Musical. Também em cada um deles será destacado três pontos que de seguida serão explicitados.

No que se refere à Expressão Motora, salienta-se as seguintes ideias: motricidade fina, motricidade global e jogos de movimentos. Em relação à motricidade fina a mesma deve ser explorada, uma vez que este ponto é comum a outras áreas de conteúdo, nomeadamente a expressão plástica (exemplo: quando a criança faz um desenho). Esta motricidade está presente em todo o quotidiano da criança, nomeadamente quando esta manipula objetos, bolas, entre outros, daí ser essencial explorá-la. Relativamente à motricidade global, esta também se encontra patente no JI. A criança explora o seu corpo, executa movimentos com o mesmo, como por exemplo: gatinha, rasteja, salta, etc., daí ser fundamental que o educador proporcione materiais e/ou atividades que permitam que tal aconteçam. O educador poderá espalhar no ginásio alguns colchões, escorregas e outros materiais moles de diferentes alturas para que a criança os possa explorar, utilizando as diferentes partes do corpo. Também foram selecionados os jogos de movimento, pois estes, para além de promoverem os dois tipos de motricidade, anteriormente mencionados, também permitem que a criança progressivamente vá adquirindo regras e a consequente compreensão e aceitação das mesmas. Como já se referiu, ao longo do estágio pôde-

se propor às crianças variadas sessões de expressão motora que permitiram trabalhar estes três pontos.

Em seguida apresenta-se a figura 32, como exemplo demonstrativo de uma das sessões de expressão motora, que permitiu trabalhar o bloco deslocamento e equilíbrio, bem como perícias e manipulações.



Figura 32: Expressão motora (dia 25 de fevereiro)

No que respeita à Expressão Dramática, referencia-se o jogo simbólico, o jogo dramático e os fantoches. O jogo simbólico corresponde a uma atividade espontânea da criança. A mesma individualmente, ou juntamente com o seu par ou em pequeno grupo, reproduz situações vivenciadas no seu quotidiano, utilizando objetos que tenha à sua disposição. Salientou-se este ponto, uma vez que nestas brincadeiras muitas vezes as crianças exprimem as suas angústias e frustrações, funcionando algumas vezes como sinal de alerta para o educador. Relativamente ao jogo dramático, este exige uma preparação por parte das crianças para representar algo, como por exemplo, a apresentação de uma peça sobre “os três porquinhos e o lobo bom” recriada através da leitura de uma história (atividade iniciada ainda antes da intervenção). Se as crianças forem convidadas a participar neste tipo de atividades, estarão mais propícias a ganhar confiança e sentimento de sucesso, como também a desenvolver a imaginação e a linguagem verbal e não-verbal. Escolheu-se também os fantoches, pois estes proporcionam o desenvolvimento da expressão e comunicação através de “um outro”. A sala na área da biblioteca tem fantoches que as crianças podem manusear e criar histórias individualmente ou a par. A criança “dá vida” a uma personagem, que neste caso é um fantoche. Ao longo do estágio, as crianças participaram de forma livre, espontânea e também de forma estruturada/planeada em algumas destas atividades/situações.

Em relação a Expressão Plástica, destaca-se a expressão tridimensional, a qualidade dos materiais e acesso à arte e à cultura. A primeira porque as crianças gostam de mexer, manipular materiais que não são usuais no dia a dia, como a plasticina, areia, barro, pasta de papel, entre outros. A criança atribui-lhes uma dada

funcionalidade, utilizando-os para dar aso à sua imaginação e criatividade. Considera-se que na prática profissional, deve-se permitir às crianças o contacto com este tipo de materiais, incentivando-as a criar algo com eles. O segundo ponto diz respeito à qualidade dos materiais, que também é importante ter em consideração. Assim, algumas atividades tornam-se mais atrativas, se o tipo de material disponibilizado também for atrativo. Deste modo, o educador deve selecionar cuidadosamente os materiais, adequando-os às preferências das crianças e às atividades propostas. As crianças à medida que ganham autonomia vão percebendo quais os materiais que devem utilizar e a sua pertinência em cada tipo de trabalho. Por outro lado, o acesso à arte e à cultura também deve ser proporcionado desde cedo às crianças, para assim desenvolverem o gosto pelas mesmas. Neste seguimento, estarão mais predispostas e despertas para as diferentes formas de arte, funcionando as idas aos museus como um princípio estimulador. Ao longo do estágio, as crianças realizaram algumas visitas de estudo, organizadas pela instituição, que permitiram trabalhar este último ponto. No que respeita à Expressão Plástica, as crianças já possuem alguns conhecimentos sobre os conteúdos inerentes a esta área, nomeadamente sobre a mistura de cores que se tornou evidente na realização da máscara de carnaval, atividade essa que foi proposta pela estagiária e que se encontra na figura 33. Na nota de campo 1 em anexo E vem descrito um episódio decorrente da mistura de cores.



Figura 33: Máscaras com as mãos

Relativamente à Expressão Musical, destaca-se o escutar, o cantar e o dançar que se encontram inter-relacionados. As crianças ouvem as músicas, memorizam-nas e reproduzem-nas em pequenos grupos. Também quando as crianças ouvem uma música tendem a fazer movimentos para acompanhar a mesma - dança. As crianças muitas vezes recorrem a coreografias que já presenciaram. Com o projeto realizado e outras atividades no tempo que decorrem na transição entre rotinas, ao longo da intervenção as crianças puderam trabalhar muitas vezes estes três pontos referidos, nomeadamente através de, por exemplo, da audição, utilização da voz e do corpo nas músicas “Astronauta” e “Eu mexo um dedo”.

Na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita atribuiu-se mais ênfase às seguintes ideias: exploração do carácter lúdico, funções da escrita e função informativa.

O lúdico permite à criança jogar/brincar com as palavras, o ME (1997) faz referência às rimas, lengalengas e trava-línguas, que o educador utiliza como atividade. Por exemplo: em alguns momentos do estágio, as crianças foram convidadas a escutar e a dizer algumas lengalengas e trava-línguas. As rimas, as lengalengas e trava-línguas proporcionam às crianças a aprendizagem de novos vocábulos e a sua utilização. No que se refere à função da escrita, esta permite à criança desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, apresentando-se como um instrumento de transmissão do saber e da cultura, dando-lhe prazer. Por último, a função informativa deve permitir à criança perceber como se faz e transmite a informação, como sejam, os jornais, a televisão e as revistas. Como exemplo, refere-se a apresentação do projeto realizada pelas crianças, onde expuseram aquilo que descobriram em formato PowerPoint. As crianças nas suas brincadeiras também introduziram uma situação relacionada com a divisão silábica das palavras, sendo exemplo desse momento a nota de campo 2 que se encontra no anexo E.

No domínio da Matemática teve-se em consideração o número, o formar conjuntos e o resolver problemas. Nesta perspetiva, é através do número que a criança contacta pela primeira vez com a Matemática, embora esse não seja necessariamente representado graficamente. Assim a criança toma contacto com o número através da sua idade, do seu dia de aniversário, entre outros. Deste modo, é essencial que o educador aproveite as datas que são importantes para as crianças, para assim fomentar o gosto pela matemática e explicitar a empregabilidade dos números e as suas funções. No acolhimento as crianças todos os dias trabalham o número, através da contagem de raparigas e rapazes presentes (ver

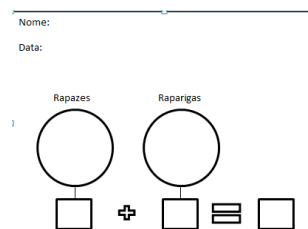


Figura 34: Contagem das crianças (elaboração própria)

através da contagem de raparigas e rapazes presentes (ver figura 34). Num dos dias, por exemplo, foi sugerido a cada criança que dissesse qual o número que fica entre o 3 e o 5, ou o que vem a seguir ao 10. Em relação ao formar conjuntos, facilita à criança compreender que existem determinados objetos e materiais que apresentam características específicas e que se podem agrupar segundo as mesmas. Quando as crianças marcam o número total de rapazes e o número total de meninas, apercebem-se que existe um conjunto que é de meninas e outro que é só de rapazes. Em relação ao ponto referente à resolução problemas, já no pré-escolar a criança terá que superar alguns receios e dúvidas, devendo ser encorajada e motivada a ultrapassar certas dificuldades e resolver certas situações.

No Conhecimento do Mundo foram selecionados o meio próximo, saberes sociais e educação ambiental, como sendo os pontos essenciais à aprendizagem da criança. A criança deve conhecer o meio que a rodeia, e como tal é importante proporcionar idas ao exterior, nomeadamente ao jardim ou a um museu. O projeto “Astronautas e Foguetões” permitia fazer visitas ao exterior, mas por falta de resposta das entidades relacionadas, não foi possível realizá-las. Em relação aos saberes sociais, com este pretendeu-se que as crianças se conhecessem a si próprias, a sua idade, o seu local de residência, a que família pertencem, reconhecessem e nomeassem diferentes cores, sentimentos e sensações, e muitas outras coisas. Trabalhou-se este ponto através da leitura do livro, “Tudo o que nós sentimos”, as crianças escutaram, verbalizaram e descreveram através do desenho situações de quando é que ficam felizes e quando é que ficam tristes. Para finalizar, a educação ambiental, permite que a criança fique sensibilizada para a importância de proteger o ambiente, de fazer reciclagem, de não deitar lixo para o chão, pois não é só ela que habita o mundo e existem outros seres vivos que respiram o mesmo ar.

Os pontos acima mencionados não foram trabalhados em simultâneo, pois cada criança é diferente, adquire as informações de forma distinta e como tal, enquanto profissional nesta área, é preciso ter isso em consideração ao planear-se a prática.

Ao longo da prática pôde-se dinamizar algumas sessões de expressão motora, de expressão musical, de experiências/culinárias, de histórias da matemática, de atividades de linguagem oral e abordagem à escrita, de expressão dramática com as crianças.

Nas sessões de expressão motora foram abordados os blocos de deslocamento e equilíbrio, perícias e manipulações, bem como os jogos. Nessas sessões era disponibilizado um conjunto de materiais diversificados, que as crianças manipularam consoante a indicação dos adultos. Um exemplo dessas sessões refere-se ao bloco jogos.

Assim, de acordo com Wetton (2004)

Jogar concede às crianças um meio diferente através do qual podem desenvolver as suas capacidades motoras emergentes. Além disso, os jogos podem ser usados como um veículo para desenvolver as capacidades sociais

das crianças e proporcionar-lhes uma actividade agradável, de modo a que se sintam encorajadas a participar em jogos ao longo de toda a sua vida (p.99).

Gallahue (1995, citado em Wetton, 2004, p.88) refere que “é entre os dois e os sete anos que as capacidades e os padrões motores básicos se desenvolvem”, pelo que é importante proporcionar oportunidades às crianças de desenvolverem estas capacidades e padrões. No entanto, esse desenvolvimento só é notório/exequível/viável se o educador/adulto for um observador perspicaz, capaz de perceber qual o momento indicado para a criança desenvolver tais capacidades (Wetton, 2004). Wetton (2004) acrescenta ainda que

a actividade é essencial para os alunos mais pequenos. Quando as crianças estão envolvidas em várias actividades que lhe permitem treinar o controlo do peso do corpo e usar os seus corpos de diferentes maneiras, aprendem novos conceitos e desenvolvem as suas capacidades físicas e cognitivas. (p.93)

As sessões de música que decorreram da PPS permitiram desenvolver diferentes atividades e trabalhar vários conteúdos, nomeadamente a escuta, as propriedades do som, o conhecimento do nome dos instrumentos musicais, entre outros. As crianças escutaram músicas, sons produzidos a partir da manipulação de instrumentos musicais por parte de outras crianças e realizaram gestos de acordo com a música escutada.

Durante a PPS foram também realizadas algumas experiências e sessões de culinária. As crianças tiveram a oportunidade de fazer um bolo de chocolate (ver figura 35), fazer um lançamento de foguetão utilizando um balão (ver figura 36), fazer o seu próprio pega-monstro (ver figura 37), conhecer e distinguir os conceitos transparente e opaco, entre outras coisas.

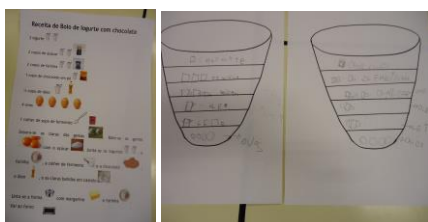


Figura 35: Bolo de chocolate

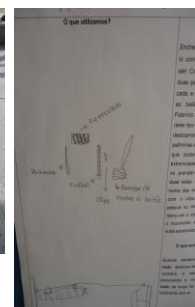


Figura 36: Lançamento de foguetão



Figura 37: Experiência Pega-monstro

Ao longo da PPS em JI houve a oportunidade de acompanhar as crianças no desenvolvimento de um projeto sobre os “Astronautas e Foguetões” que permitiu abordar as diferentes áreas de conteúdos presentes nas OCEPE.

O projeto surgiu do interesse das crianças, sendo que com o mesmo se procurou envolver as famílias, incentivar as crianças para a sua participação no projeto, através da recolha de informação, realização de atividades, avaliação, etc., e alargar os conhecimentos das crianças em relação ao tópico, entre outros.

Assim, o projeto surgiu através da seguinte situação:

Numa conversa durante o acolhimento, a D.F. diz:

- “Vou dizer à minha mãe que quero ir ao espaço”

Ao qual o R.C. responde:

- “Ao espaço? Mas ao espaço só vão os astronautas e de nave. Tu não podes ir.”

- “Vivem lá extraterrestres, as pessoas não podem ir” – E.G.

- “Tem lá a lua, o sol, as nuvens e as estrelas” – A.M.T.

- “Também tem planetas – Terra, Júpiter, Vénus” – M.J.R.⁵

Numa parte inicial do projeto, as crianças puderam partilhar alguns “saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.140), elaborando as teias sobre o que pensavam e queriam saber sobre o tópico.

Depois ao longo de várias semanas as crianças puderam realizar diferentes atividades, quer sugeridas por elas próprias, quer pela estagiária ou pela educadora cooperante.

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto permitiram promover a interação entre crianças, pelo que algumas vezes foi necessário discutir determinadas formas de dinamizar as atividades, nomeadamente a cor com que se ia pintar um foguetão construído a 3D, como ia ser feito o convite da apresentação do projeto às outras salas, entre outras coisas. O facto de ser uma sala com um grupo heterogéneo em termos de idades permitiu que houvesse aprendizagem cooperada em todas as atividades propostas ao longo da PPS, nomeadamente no projeto desenvolvido.

⁵Informação cedida pela educadora da sala

Exemplos deste tipo de aprendizagem encontram-se refletidos nas notas de campo 3 e 4 em anexo E.

Neste seguimento, de acordo com Jacó (2012), “uma das principais vantagens da aprendizagem cooperativa centra-se na partilha e conseqüente aquisição de conhecimentos pelos próprios alunos. Concludentemente, estes adquirem um papel extremamente ativo no próprio processo de aprendizagem” (p.4).

No fim de todo o projeto, “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos, *et al*, 2012, p.17). Neste sentido, no grande grupo fez-se um balanço das aprendizagens adquiridas, ou seja, cada criança disse o que aprendeu sobre o projeto e referiram o que menos e o que mais gostaram no mesmo.

As famílias foram convidadas a participar ao longo do projeto, nomeadamente através da realização de um trabalho com o seu educando sobre o mesmo, bem como trazendo os materiais necessários à elaboração dos fatos de astronautas. É de referir que a mãe de uma das crianças da sala trouxe um bolo alusivo ao projeto para todas as crianças da instituição comerem após a apresentação do projeto, bem como trouxe bolos pequenos e individuais para todas as crianças e adultos da sala que apresentaram o projeto (ver figura 38).



Figura 38: Bolos feitos pela mãe de uma das crianças

No que concerne à rotina, este não sofreu muitas alterações, visto que na sala já existe uma rotina definida e a qual as crianças já se adaptaram. No entanto ao longo da PPS foram apresentadas novas canções ao grupo, em que as crianças puderam ouvir sempre que transitavam de uma parte da rotina para outra. Ao nível do espaço, este não sofreu alterações, dado que se considera que o mesmo está bem organizado, tendo sido apenas acrescentado na área da biblioteca um livro que as crianças construíram no âmbito do projeto “Astronautas e Foguetões”.

3. Identificação da problemática

No decorrer da PPS em JI surgiu uma primeira ideia para a problemática, aprendizagem cooperada, que se considerou interessante explorar através da intervenção junto das crianças. Dado ser um grupo heterogéneo em termos de idades, e também porque se demonstrou visível na sala uma *grande* interajuda entre as crianças, considerou-se interessante desenvolver um trabalho que pudesse dar

continuidade a essa cooperação. No entanto, através das observações realizadas e com base nas reuniões que foram tidas com a professora de supervisão, verificou-se que esta situação já era recorrente, não havendo assim algo que se pudesse acrescentar de novo a esta temática.

Na sala de atividades, para além de outros modelos, é dado destaque ao Movimento da Escola Moderna (MEM), que desta forma foi um ponto de partida para a promoção e desenvolvimento daquela que será a problemática do presente relatório. Desta forma surgiu uma nova questão, com a colaboração da professora de supervisão, que se relaciona com o *diário de turma* e a forma como este ajuda a regular as interações sociais e o desenvolvimento das competências sociais. As crianças utilizam diversos instrumentos de trabalho do MEM, entre os quais se destaca o *diário*. Nele referem o que menos e mais gostaram de fazer no dia, sendo que às sextas-feiras realizam a reunião de conselho, onde se discutem os assuntos referidos no *diário* e se planifica a semana seguinte. Também algumas crianças apresentam dificuldades em cumprir regras e normas prossociais, o que dificulta a gestão do grupo. No entanto, foram desenvolvidas atividades como por exemplo jogos cooperativos, para de algum modo desenvolver relações positivas.

Neste sentido foram delineadas três grandes intenções: i) promover a interação social entre criança-criança, através da proposta de diferentes atividades; ii) proporcionar atividades às crianças que permitam o desenvolvimento de competências sociais; iii) desenvolver nas crianças o reconhecimento do diário como instrumento regulador da interação social e do desenvolvimento de competências sociais.

Numa fase inicial será apresentado o referencial teórico, baseado em diferentes literaturas especializadas e específicas da problemática. Seguidamente irá ser apresentado o método de investigação-ação. Por fim, será feita uma abordagem à intervenção educacional, que engloba a avaliação inicial, a avaliação da intervenção e uma reflexão à intervenção educativa, assim como a avaliação final.

3.1. Referencial teórico

Nesta secção será feita uma abordagem ao modelo curricular usado no contexto JI, ao *diário de turma* e ao desenvolvimento sócio moral, uma vez que estes elementos são parte integrante da problemática.

Assim, na sala de atividades onde foi realizada a PPS são seguidas várias abordagens metodológicas destacando-se o MEM, não sendo contudo aplicado

integralmente. Desta forma, um dos instrumentos utilizados frequentemente neste JI corresponde ao *diário*, que se encontra dividido em quatro colunas: “O que não gostei”, “O que gostei”, “O que fizemos” e “O que vamos fazer”. Mais à frente neste relatório irá ser abordado novamente o conceito *diário de turma*, dando-se ênfase à sua definição, bem como será feita referência à *reunião de conselho* que decorre dos *diários*.

Para mais facilmente se conseguir definir um plano de ação para a problemática, considera-se importante referir as definições de alguns conceitos associados à mesma, sendo eles: grupo, competência social, comportamento socialmente habilidoso, interação social, *diário de turma* e *reunião de conselho*.

Neste seguimento, Harptup (1970, citado em Spodek, 2010) define um conceito que se revela importante de fazer referência dado na sala existir um *diário de turma* e as *reuniões de conselho*, e que diz respeito ao termo “grupo”. O termo grupo sugere “um conjunto de indivíduos que interagem e têm objectivos e/ou interesses em comum” (Harptup, 1970, citado em Spodek, 2010, p.128). Os *diários* e as *reuniões de conselho* só tem significado e só são uma mais-valia, se o grupo de crianças que nele participa estiver predisposto a contribuir e a colaborar para a sua construção e dinamização.

“A capacidade de iniciar e estabelecer relações sociais começa na infância, ... esta capacidade, designada por Katz e McClellan (1999) de competência social, vai-se desenvolvendo de uma forma progressiva” (Lino, 2003, p.80).

De acordo com Bandeira, Prette e Prette (2006), a competência social “é entendida como um construto avaliativo, que supõe critérios para a atribuição de funcionalidade, imediata e a longo prazo, ao desempenho social” (p.1999).

Já Vaughn e Hogan (1990, citado em Alves, 2006, p.5) defendem que “a competência social é um constructo difícil de definir que inclui diferentes dimensões interrelacionadas, por isso, nenhuma dimensão por si permite caracterizar adequadamente a competência social”. Do ponto de vista dos mesmos autores, a competência social é considerada “como um constructo multidimensional e interactivo que pressupõe habilidades sociais eficazes, ausência de comportamentos inadaptados, relações positivas com os outros e cognição social apropriada à idade” (Vaughn e Hogan, 1990, citado em Alves, 2006, p.5).

De acordo com Lino (2003), “é importante que os educadores tenham conhecimento da forma como o desenvolvimento social se processa, de forma a

serem capazes de proporcionar às crianças com quem trabalham experiências que lhes permitam aprender competências sociais” (p.81).

Com a intervenção, e tendo como princípio a problemática, pretendeu-se promover nas crianças um comportamento socialmente habilidoso, que segundo Caballo (1999, p. 365, citado em Bandeira, Prette, & Prette, 2006), corresponde a “conjunto de comportamentos emitidos por um individuo em contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse individuo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais” (p.199).

Spodek (2010) revela que existem diferentes fatores - a organização física da sala de atividades e as relações interpessoais do contexto escolar – que influenciam “o modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares” (p.144). Os espaços lúdicos exteriores⁶ também são dados como essenciais na interação e relações entre pares, assim como, “a quantidade ou facilidade de acesso a brinquedos e materiais lúdicos nos contextos educativos” (Spodek, 2010, p.146).

No que concerne às interações sociais, Spodek (2010) refere que “a partir dos 3 anos as crianças são mais capazes de conceptualizar, reflectir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas” (p.123). Na sequência desta citação, torna-se importante referir o que é a amizade, que Howes (1983, citado em Spodek, 2010) define como sendo “a capacidade dos parceiros para participarem em interações hábeis” (p.124). No entanto, “para que as crianças mais novas estabeleçam relações de amizade, devem primeiro ter a oportunidade de encontrar e interagir com os seus pares” (Spodek, 2010, p.137). Neste seguimento, considera-se que “à medida que as crianças se afastam da primeira infância, os colegas têm um papel cada vez mais importante no seu desenvolvimento social” (Katz & McClellan, 2003, p.17).

De acordo com Kamii e Devries (s.d.), “a interacção entre pares é importante para Piaget, porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafectivo e intelectual” (p.72)

⁶ É no recreio que se passa a maioria dos conflitos, talvez devido ao facto de não existir uma adulto mediador das brincadeiras, uma vez que são brincadeiras livres e dentro da sala são mais orientadas.

Continuando-se a dar ênfase às interações sociais, dado que estas contribuem para que as crianças cresçam socialmente, torna-se importante acrescentar de acordo com que Katz & McClellan (2003), na relação entre crianças mais pequenas, um elemento a destacar é a oportunidade de interagirem sobre algo significativo na presença de adultos, para que caso seja necessário os mesmos possam aplicar estratégias sociais adequadas à situação.

Desde muito cedo que as crianças estão predispostas a aceitar relações de amizade com os seus pares, encontrando estratégias para se relacionarem e se aceitarem, sendo estes, contributos importantes no seu desenvolvimento e bem-estar Spodek (2010).

Por fim, dá-se destaque à definição do *diário de turma*, que segundo Niza (2007), o mesmo se encontra

dividido em quatro colunas. As duas primeiras recolhem juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “não gostei” e “gostei”. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra “fizemos”. A quarta coluna destinada ao registo de sugestões, aspirações e projectos a realizar, é iniciada por “queremos” ou “desejamos” (p.135).

Na sequência dos *diários de turma* realizados ao longo da semana, e como forma de avaliar estes registos diários, realiza-se às sextas-feiras a *reunião de conselho*, momento em que se discute

brevemente, mas com solenidade, os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se sugestões para compromissos a assumir e acções a agendar a partir de segunda-feira seguinte ou em dia apazado a curto termo. Niza (2007, p.138)

Nesta secção foi feita referência ao *diário de turma*, um dos instrumentos utilizados no MEM, e foram definidos alguns conceitos relacionados com a problemática do relatório, nomeadamente de competências e de interações sociais.

3.2. Metodologia e Roteiro Ético

A metodologia de investigação adotada insere-se no âmbito da investigação-ação. Assim, primeiramente torna-se importante reconhecer o seu conceito. Neste seguimento, “a investigação-acção é considerada como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais [...]” (Máximo-Esteves, 2008, p.16).

Grundy e Kemmis (1988, citado em Máximo-Esteves, 2008) referem que

investigação-acção educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidas em todas estas actividades (p.21).

Situando-nos numa perspectiva de investigação, não realizando, contudo, o ciclo completo da investigação-ação dado o tempo da intervenção educacional, foi utilizado o instrumento *diário de turma* para fazer uma avaliação das interações e das competências sociais.

Elaborou-se um conjunto de actividades de forma a desenvolver atitudes positivas e competências sociais nas crianças. Foram privilegiadas as actividades de pequeno e grande grupo, trabalhando numa perspectiva de aprendizagem cooperada e de comunicação das emoções, através da leitura de histórias, pequenas dramatizações, jogos e desenhos, que serão mais à frente descritos.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2003), “os tempos de pequeno grupo encorajam a criança a explorar e a experimentar novos materiais seleccionados pelo adulto com base quer na observação diária da criança, quer nas experiências-chave, quer ainda nos acontecimentos da cultura envolvente” (p.71). Para a mesma autora, “o

tempo de grande grupo é determinado pela iniciativa conjunta das crianças e dos adultos, em torno da música, do movimento, de histórias, de dramatizações, de debates, de projectos, etc.” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.71).

Como forma de fazer a avaliação inicial e final dos comportamentos de interação, procurou-se utilizar como estratégia a análise de incidências que “pretendeu enriquecer o carácter exploratório das questões de investigação” (Vieira, 2002, p.64).

No decorrer das atividades propostas foi tido em consideração a observação direta com recurso a notas de campo, bem como a conversação. A primeira centra-se na “perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo” e a segunda “na perspectiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interacção” (cf. Latorre, 2003, citado em Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p.373).

Será ainda importante referir mais uma vez que por questões éticas será assegurado “o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes através do recurso a denominações fictícias” (Máximo-Esteves, 2008, p.107).

3.3. Intervenção educacional

Esta secção engloba a avaliação inicial, a avaliação e reflexão da intervenção educativa, assim como a avaliação final. Para a avaliação inicial e final utilizou-se a mesma técnica de análise, análise de incidências, para que deste modo seja mais fácil comparar valores e perceber se verificaram alterações nos resultados obtidos, e se desta forma as atividades desenvolvidas foram significativas para as crianças.

3.3.1 Análise Inicial do Diário

Como já foi referido anteriormente, algumas crianças apresentam ainda algumas dificuldades em cumprir regras e normas prossociais, bem como gerir os seus conflitos nos momentos de interacção com os outros. Assim, de forma a perceber-se como se podia trabalhar a problemática e de modo a fazer-se uma avaliação inicial da situação, começou-se por se passar todos os registos de “o que não gostei” e o “o que gostei” para o computador, analisar e organizar por meses e categorias cada informação recolhida. Categorias que se dividem em *agressão física*, *agressão verbal* e *outro*. Na *agressão física* considerou-se alguns comportamentos citados em Vieira (2002), nomeadamente bater, dar pontapés e morder. Na categoria *agressão verbal* destacou-se os comportamentos mencionados por Vieira (2002),

como sejam chamar nomes e gritar aos ouvidos. A categoria *outro* inclui todos os comportamentos que não se enquadram nas outras duas categorias anteriormente referidas. Neste seguimento, apresenta-se no quadro 9 a análise detalhada aos registos, referentes aos meses de setembro a março (dado representar uma avaliação inicial), que se encontram em anexo F.

	<u>O QUE NÃO GOSTEI</u>		
	Agressão Física ⁽¹⁾	Agressão Verbal ⁽²⁾	Outro ⁽³⁾
Setembro	11	0	4
Outubro	62	1	4
Novembro	32	0	4
Dezembro	9	1	1
Janeiro	12	0	1
Fevereiro	17	0	2
Março	27	1	5

Quadro 9: Análise aos registos sobre “o que não gostei” referente à avaliação inicial
(elaboração própria)

⁽¹⁾ “Não gostei que a N.A. me mordesse” – T.A.

“Não gostei que a A.M.T. me batesse” - T.A.

“Não gostei que a N.A. me beliscasse as costas” – A.M.T.

⁽²⁾ “Não gostei que o T.P. me chamasse preta” – D.F.

“Não gostei que o T.A. me chamasse feio” – T.N.

⁽³⁾ “Não gostei que o G.S. atirasse comida para o chão” – G.L. e D.F.

“Estou triste” – N.A., L.

“Não gostei de cair sozinha” – N.A.

Analisando-se cada um dos registos e tabelas referentes ao “o que não gostei”, apercebemo-nos que a categoria em destaque é a agressão física. A grande maioria das crianças queixa-se da agressividade de outras, no entanto também é um facto que a criança queixosa também já agrediu alguém. O mês com mais incidências correspondeu a outubro, seguido de novembro e março. O mês de outubro e novembro poderão ser justificados com a (re)adaptação do grupo a uma nova rotina, às regras da sala e de todo o JI, bem como ao conhecimento do grupo. O mês de

março poderá estar relacionado com o facto de as crianças já estarem mais conscientes da distinção e diferença entre aquilo que é a atitude correta e aquilo que é um comportamento desadequado ao contexto e desta forma demonstrarem no diário esse desagrado. Assim, um dos aspetos a trabalhar, centra-se na redução do número acentuado de conflitos entre crianças.

Como acontece com a maior parte da aprendizagem que ocorre com as crianças pequenas, ajudar as crianças a adquirirem capacidades sociais tem provavelmente mais sucesso se for feito de forma informal. Contudo pode haver alguma coisa a dizer, a favor da discussão e resolução de problemas depois de passar o momento quente, longe da perturbação do contexto, quando nem a criança nem o professor se sentem na defensiva ou zangados devido ao incidente em questão

(Katz & McClellan, 2003, p.21).

De seguida é apresentado no quadro 10 os registos sobre o que as crianças disseram nos diários sobre o que gostaram e que se encontra em anexo G. Para uma melhor organização dos dados referentes aos registos, foram selecionadas quatro categorias: *Jogo/Brincadeira*, *Expressar emoções*, *Apreciar manifestações de carinho* e *Outro*.

	<u>O QUE GOSTEI</u>			
	Jogo/Brincadeira ⁽¹⁾	Expressar emoções ⁽²⁾	Apreciar manifestações de carinho ⁽³⁾	Outro ⁽⁴⁾
Setembro	1	0	0	1
Outubro	3	0	0	1
Novembro	9	1	2	0
Dezembro	15	0	0	0
Janeiro	16	0	0	1
Fevereiro	12	0	0	1
Março	31	1	0	3

Quadro 10: Análise aos registos sobre “o que gostei” referente à avaliação inicial (elaboração própria)

⁽¹⁾ “Gostei de brincar com os colegas” – G.L. e J.S.

“Gostei de jogar a apanhada com o J.S. e com o T.P.” – R.C.

⁽²⁾ “Gostei de te (I.G.) dar um beijinho” - M.J.R.

“Gostei de dar um abraço à D.F.” – G.L.

⁽³⁾ “Gostei que o D.P. me desse um beijinho” – A.M.T.

“Gostei que o G.S. me desse um beijinho” – E.G.

⁽⁴⁾ “Gostei de conhecer a M.” – A.M.T.

“Gostei de ver a F. na fotografia”

Analisando-se os dados obtidos nos registos referentes ao “o que gostei”, verifica-se que a categoria que foi mais valorizada pelas crianças corresponde ao jogo/brincadeira, em que a criança refere que gostou de brincar com alguém em particular.

Através da observação e da análise realizada aos registos dos *diários*, constata-se que as crianças mais populares tendem a ser mais seletivas na escolha com quem pretendem brincar, tendo apenas um grupo restrito de parceiros para o fazer. As crianças rejeitadas, por sua vez, apresentam um leque mais alargado de contactos, saltitando de companheiro para companheiro, as vezes que assim o entenderem. Devido a uma reputação negativa, as crianças com comportamentos menos positivos tem tendência a ser rejeitadas pelos seus pares, sendo neste sentido forçadas a procurar outras crianças para brincar dentro de um leque bastante alargado de escolhas (cf. Ladd *et al.*, 1990 citado em Spodek, 2010).

Continuando a análise dos registos, verificamos igualmente que o mês de março foi onde se registou maior participação das crianças no *diário* e mais especificamente se incidiu na categoria jogo/brincadeira. O expressar emoções e apreciar manifestações de carinho não são muito valorizadas pelas crianças, sendo assim necessário trabalhar nestas duas áreas. De acordo com (Katz e McClellan, 2003),

todas as culturas definem padrões apropriados de interacção e de sentimentos entre os adultos e as crianças, e entre as próprias crianças. Variam de cultura para cultura a forma e a intensidade de como os sentimentos, positivos ou negativos, podem ser expressos, no quotidiano nas relações sociais (p.20).

3.3.2 Apresentação e reflexão da intervenção educativa

Feita a análise ao diário e identificadas as dificuldades das crianças ao nível das interações sociais, foi elaborado um plano de ação cujas atividades se passam a apresentar.

Uma primeira atividade direcionada para a problemática centrou-se na leitura do livro “Tudo o que nós sentimos”. Inicialmente perguntou-se às crianças o que significava para elas o título do livro. Uma primeira criança referiu que houve uma altura que quando estava no ATL sentiu o coração a bater muito rápido. Foi-lhe perguntado o porquê e a mesma disse que batia muito rápido porque estava mal disposto. Entretanto tentou-se encaminhar as crianças para a parte dos sentimentos, todavia as mesmas remetiam novamente para o coração, dizendo que bate muito rápido quando estamos cansados ou quando libertamos energia. Com o diálogo as crianças acabaram por definir alguns sentimentos e emoções, que foram registados no quadro da sala. Iniciou-se a leitura da história onde foi dada ênfase a algumas palavras desconhecidas das crianças, nomeadamente *solitário* e *invejoso*. Antes de lhes ser explicado o significado foi-lhes pedido que pensassem no que a palavra queria dizer. No fim da leitura da história, cada criança disse uma frase com “fico feliz quando ...” e “fico triste quando ...”, ao mesmo tempo que se ia registando numa folha afixada no quadro branco da sala. Foi sugerido que cada criança individualmente fizesse um registo através do desenho correspondente ao sentimento verbalizado (ver figura 39). Foi interessante ver a forma como as crianças representaram as suas ideias no desenho, uma vez que desta forma deu para perceber que as mesmas são capazes de representar algo mentalmente numa folha, com base nas suas vivências pessoais. Na reunião de pais houve a oportunidade de falar com uma mãe, que ao ver o trabalho da filha, percebeu aquilo que a criança tinha desenhado, pois a mesma representou todos os elementos de uma dada situação, no qual a mãe estava envolvida.



Figura 39: Atividade sobre o livro “Tudo o que nós sentimos”

Ao longo da intervenção propôs-se às crianças jogos cooperativos - a pares e grande grupo – quer nas sessões de expressão motora, quer no decorrer do recreio

das crianças. Alguns dos jogos proporcionados às crianças foram: jogo do espelho, o lencinho vai na mão, barra ao lenço, representação dos animais e das estações do ano através da mímica e massagem com uma bola num colega.

O jogo do espelho que se propôs às crianças numa das sessões de expressão motora consistiu em as crianças, a pares, colocarem-se de frente uma para a outra. Neste jogo uma criança é o espelho, e a outra o reflexo. O reflexo tem de imitar tudo o que o colega da frente fizer. Ao sinal do adulto, as crianças trocam de funções.

No lencinho vai na mão, jogo realizado várias vezes com as crianças ao longo da intervenção, as crianças sentam-se e fazem uma roda, ficando apenas uma criança de fora. Esta andarà à volta da roda com o lenço na mão enquanto as restantes crianças cantam: "O lencinho que vai na mão vai cair ao chão/vai cair ao meio do chão/quem olhar para trás/é um grande brincalhão/Sim ou não/Sim ou não/...". Discretamente deixa cair o lenço atrás de uma criança que se encontra na roda. As crianças têm de estar atentas e quando o lenço cai atrás de uma criança esta levanta-se, agarra no lenço e corre à volta da criança que deixou cair o lenço. Se a conseguir apanhar antes de ela completar uma volta, a criança apanhada vai para o centro da roda até alguém ser apanhado. Se a criança que andava com o lenço se conseguir sentar no lugar que ficou vago sem ser apanhado, o jogo prossegue com a criança que perdeu a andar com o lenço à volta da roda. A criança deixa o lenço atrás de outro colega e repetem as regras do jogo.

De modo a facilitar os momentos de transição entre rotinas, sugeriu-se várias vezes às crianças representarem um animal através da mímica. Este jogo consiste em as crianças selecionarem um animal e representarem-no através de movimentos característicos, e as restantes que observam tentam adivinhar o nome do animal.

Numa das sessões de expressão motora propôs-se às crianças fazerem o aquecimento de forma diferente daqueles que tinha sido proposto até ao momento. O mesmo consiste na seguinte situação: doze crianças deitam-se no chão. As restantes crianças não selecionadas fazem massagens nas costas dos colegas com uma bola. Seguidamente invertem os papéis. Também foi pedido às crianças representarem as estações do ano através de movimentos e gestos. Explicou-se às mesmas que quando se disser inverno todos têm de correr, pois faz muito frio, quando se disser outono, temos que passear pelo bosque, quando disser verão têm que caminhar lentamente porque faz muito calor e quando se disser primavera é preciso saltar pelos campos.

Todas as atividades anteriormente referidas foram importantes, pois desta forma as crianças perceberam a importância do trabalho em equipa, que todos devem estar em sintonia e aceitar as ideias dos seus pares no caso de alguns dos jogos – jogo do espelho e mímica dos animais e estações do ano. Com os jogos propostos procurou-se não só que as crianças atingissem critérios de êxito específicos de cada jogo, como também pretendeu-se estimular o desenvolvimento de competências sociais. Assim, de acordo com Piaget (1932, citado em Kamii & Devries, s.d.), “o jogo de grupo pode ser utilizado para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e moral. Os jogos prestam-se particularmente bem ao desenvolvimento da cooperação; no jogo, a criança coopera voluntariamente (de uma maneira autónoma) com as outras, praticando as regras” (p.137).

Também durante a intervenção foram feitas leituras de diferentes histórias que apelaram ao desenvolvimento das competências sociais, bem como à interação entre pares, pelo que em seguida se apresenta cada uma delas.

Uma das leituras realizadas, esta feita com as colegas de estágio, tinha como título “As mãos não são para bater”. Esta história permite ajudar as crianças a refletir sobre os seus comportamentos e a perceber que as mãos podem fazer coisas maravilhosas, como desenhar, escrever, dizer olá e adeus, cumprimentar os amigos, etc. e que bater não é uma atitude positiva.

“A que Sabe a Lua” e “O Nabo Gigante” permitiram sensibilizar as crianças para o trabalho em equipa e que desta forma a união faz a força.

A dinamização da história “O gigante encontra amigos de verdade” foi também importante para a problemática. Nesta dinamização solicitou-se ao J.S. que fizesse de gigante. Este foi escutando os vários momentos, conseguindo de forma autónoma explorar as ações. Todo o restante grupo permaneceu atento, sendo que a criança com mais dificuldades em permanecer calma foi a D.F. Por exemplo, na parte de brincar com um dos brinquedos, a D.F. pegou num brinquedo e começou a bater com o mesmo no chão. No entanto, quando lhe foi pedido para parar de bater, a mesma acalmou, retomando a atenção. Procurou-se diversificar a escolha das crianças para intervirem, para deste modo incluir e manter a atenção de todas durante a dinamização. Considera-se que esta situação resultou, não havendo muita excitação por parte das crianças. No final as crianças formaram uma roda, onde foram discutidos os vários momentos da história, e onde foi passada a mensagem de que é bom ter amigos e que também é importante partilhar brinquedos. Esta história permite assim

levar a que as crianças reflitam sobre as atitudes que tem perante os outros, permitindo ainda que “[...] se estabeleçam posteriormente estratégias de clarificação de valores” (Lino, 2003, p.95). Lino (2003) acrescenta que

a origem dos valores está na experiência, que é o seu principal factor de evolução. Naturalmente, diferentes experiências dão origem a diferentes valores. Os valores não são estáticos, eles evoluem no contexto cultural de experiências que vão sendo proporcionadas quer às crianças, quer aos adultos (p.95).

A improvisação com três objetos existentes na sala também teve como intenção trabalhar a problemática. Nem todas as crianças deram uso aos objetos, por esta atividade se realizar num momento de transição entre rotinas. Apenas a M.J.R., o J.S., o S.S., o G.L., o E.G. e o T.A. a realizaram. As crianças deram asas à sua imaginação e representaram diferentes situações. Foi-lhes disponibilizado um alguidar, uma mala e uma máquina fotográfica cilíndrica. O J.S. por exemplo fingiu que estava a fazer sumo, o G.L. imaginou-se a colocar açúcar no sumo, o E.G. a tocar bateria.

Neste seguimento, importa referir que Katz & McClellan (2003) defendem que

há tipos de equipamentos, brinquedos e materiais que suscitam uma interacção social mais complexa entre crianças do que outros. Os jogos sociodramáticos, o brincar às casinhas e blocos e camiões é mais susceptível de suscitar a interacção com os colegas do que fazer puzzle, pintar ao cavalete ou em papel ou trabalhar com barro (p.46).

Para que as crianças reconheçam uma determinada emoção face ao seu comportamento, criou-se a cara das emoções. Numa das faces desenhou-se uma cara feliz (ver figura 40) e numa outra, uma cara triste (ver figura 41). Desta forma, de vez em quando as crianças foram questionadas de como a estagiária se sentia face as atitudes/comportamentos delas. Verificou-se que sempre que se falava em triste, as crianças diziam que não queriam essa cara e que iam melhorar o comportamento, e quando a cara permanecia no triste as crianças acalmavam mais.



Figura 40: Cara de felicidade

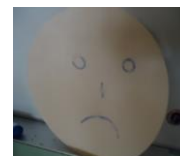


Figura 41: Cara de tristeza

Ao longo da PPS foi permitida a interajuda entre crianças na realização de trabalhos e tarefas. As mesmas autonomamente o faziam sem haver qualquer imposição por parte do adulto presente. Principalmente as mais velhas ajudavam as mais novas a apertar os sapatos e as batas após as sessões de expressão motora, a fazer determinado registo escrito (em que uma ditava as letras e a outra escrevia), etc.

Após o período da Páscoa, houve a preocupação de dialogar com as crianças sobre a finalidade do *diário de turma*, de modo a que as mesmas percebessem que o mesmo não serve apenas para fazer queixinhas. A maior parte das crianças compreendeu, no entanto outras ainda procuravam expor situações que tinham acontecido, mas que tinham sido resolvidas no momento que surgiram. Desta forma, foi preciso relembrar em todos os *diários de turma* essa situação.

“Estudos acerca dos processos de auto-responsabilização sugerem que quando nos dirigimos às crianças na convicção de que são capazes de abordar os conflitos e os problemas sociais de forma razoável, elas revelam aptidão para se considerarem sensatas e responsáveis” (Katz & McClellan, 2003, p.33). Neste seguimento, “quando uma criança está em conflito com uma outra, o educador deverá tentar facilitar uma troca de pontos de vista, de modo a que as crianças possam chegar a uma resolução do seu conflito” (Kamii & Devries, s.d., p.74), e desta forma, as crianças autonomamente vão sendo capazes de gerir os seus conflitos sozinhas, sem que depois seja necessário referenciá-los no *diário de turma*.

3.3.3 Análise Final do Diário

No final da intervenção é feita novamente uma análise de incidências de “O que não gostei”. Neste seguimento, apresenta-se em seguida a análise aos registos, que se encontram no anexo H, de forma detalhada de cada situação no quadro 11:

<u>O QUE NÃO GOSTEI</u>			
	Agressão Física ⁽¹⁾	Agressão Verbal ⁽²⁾	Outro ⁽³⁾
Abril	21	2	5
Maior	3	0	6

Quadro 11: Análise aos registos sobre “o que não gostei” referente à avaliação final
(elaboração própria)

(1) “Não gostei que quando estava no almoço a N.A. me bateu nas costas e no braço” - T.A.

“Não gostei que a N.A. chegasse ao pé de mim e me batesse - E.G.”

(2) “Não gostei que o T.P. e o J.S. me chamassem preta” - D.F.

“Não gostei que quando estávamos a vir para a sala o J.C. disse uma asneira para mim” - G.L.

“Não gostei que quando estava a sair do almoço o T.P. gritou-me ao ouvido” - T.A.

(3) “Não gostei que a N.A. atirasse massa para o ar no almoço” - R.C.

“Não gostei que o S.S. me largasse a mão quando íamos para o recreio” - E.G.

“Não gostei de me aleijar no braço quando estava a brincar com a A.M.T.” - L.G.

Analisando-se as tabelas referentes aos meses de abril e maio, houve a percepção que de um mês para o outro houve um decréscimo de registos de agressões físicas. Apesar de não dizerem, pois foi solicitado que apenas referissem situações que não tivessem ficado resolvidas no momento, continuaram a existir alguns conflitos entre crianças. Em relação às agressões verbais não houve registo de alterações, mantendo-se os valores iguais aos outros meses. Torna-se necessário referir que há duas crianças na sala que contribuem *muito* para o aumento do registo das agressões físicas, porque são duas crianças que ainda não são capazes de cumprir regras e normas prossociais.

Em um dos momentos dos registos é feita referência ao chamado banco de suplentes que existe na sala. Este é um local onde as crianças permanecem, a fim de refletirem sobre as suas atitudes menos adequadas ao contexto, de maneira a puderem melhorar o seu comportamento e de se acalmarem para poderem continuar a trabalhar com os colegas, sem perturbarem o trabalho que os outros estão a fazer⁷. Assim, o adulto poderá dizer à criança que é melhor ter alguns minutos de descanso e de reflexão até conseguir estar mais calma e mostrar que é capaz de estar no grande grupo sem incomodar os colegas e ouvir o que estes têm para dizer (Katz & McClellan, 2003).

De acordo com Katz & McClellan (2003) não se deve utilizar o tempo de reflexão como punição e repetidas vezes com as mesmas e poucas crianças, pois

⁷ Quem não consegue trabalhar em equipa e respeitar os colegas, tem que pensar um pouco no banco dos suplentes. Funciona como a cadeira da reflexão. O banco dos suplentes dá grande importância ao trabalho em equipa.

poderá pôr em causa o desenvolvimento de capacidades de controlo dos seus impulsos. Assim, o tempo de reflexão deve ser “usado raramente para cada criança, não mais de duas ou três vezes⁸” (Katz & McClellan, 2003, p.30). Uma outra desvantagem do uso deste tempo enquanto punição refere-se ao facto de quando se aplica, “não ensina à criança uma maneira alternativa de responder à situação em questão. Por conseguinte, não é provável que reforce as capacidades sociais” (Katz & McClellan, 2003, p.30).

Desta forma, segundo Katz & McClellan (2003), um dos procedimentos a ter com as crianças que perturbam o grande grupo, passa por retirá-las para um tempo de reflexão, para que possam acalmar e recuperar o controlo dos seus impulsos.

Para além de fazerem referência ao tempo de reflexão, Katz e McClellan (2003) referem que

os professores podem ajudar as crianças a adquirirem um comportamento adequado tornando-lhes claro aquilo que se espera delas de uma forma directa e clara. Por exemplo: alguns professores tentam fazer com que uma criança esteja sossegada durante a discussão em grande grupo dizendo: «gosto da maneira como (outra criança) está sentada.». Neste seguimento, a maior parte das crianças compreenderá que o cumprimento dirigido à outra criança tem como intenção alertá-las para o seu comportamento (p.27).

As mesmas autoras referem que o uso desta estratégia só tem significado/eficácia junto das crianças, se não for usada com frequência e também se não forem ditas a cada criança do grupo, umas a seguir às outras. Para crianças, cujo comportamento se justifique, deve-se utilizar uma expressão mais directa, como por exemplo: “Por favor, vira-te e ouve com atenção.” (Katz & McClellan, 2003, p.28)

Desta forma é de referir que por vezes houve necessidade de solicitar a determinadas crianças que fossem refletir para o banco de suplentes sobre determinadas condutas que tinham tido, não só enquanto estavam na sala, mas também no recreio⁹. No entanto não foram usados demasiadas vezes os tempos de reflexão, dado a opinião destas autoras e porque também desta forma se fosse usado

⁸ As autoras referem a frequência e não o espaço de tempo.

⁹ Numa fase inicial as crianças dispõem de um tempo de reflexão individual, e mais tarde, o adulto conversa com a criança em questão.

repetidas vezes, este tempo iria deixar de fazer sentido para as crianças. Neste seguimento, quando as crianças faziam queixinhas, a educadora juntava as crianças em questão e pedia para as duas ou três conversarem sobre o assunto, de forma a resolvê-lo.

Em seguida é apresentado no quadro 12 o resultado da análise aos registos “O que gostei”, que se encontram no anexo I, sobre o que as crianças gostaram em cada dia do mês de abril e maio.

<i>O QUE GOSTEI</i>				
	Jogo/Brincadeira ⁽¹⁾	Expressar emoções	Apreciar manifestações de carinho	Outro ⁽²⁾
Abril	23	0	0	2
Maior	32	0	0	2

Quadro 12: Análise aos registos sobre “o que gostei” referente à avaliação final (elaboração própria)

⁽¹⁾ “Gostei de brincar com o T.P. e com a D.F.” - N.A.

“Gostei de brincar na garagem com a A.T.” - A.M.T.

“Gostei de brincar com o S.S. nos jogos” - M.J.R.

⁽²⁾ “Gostei que a sala 2 tivesse convidado para a apresentação do projeto” - D.F.

“Gostei de ensaiar a festa de finalistas” – J.S.

Assim, após a análise do quadro 12 e comparando com o quadro 10 verifica-se que ao nível do jogo/brincadeira os resultados situam-se dentro dos mesmos valores. No que se refere ao expressar emoções e apreciar manifestações de carinho, nos meses abril e maio não houve nenhuma criança que lhes tivesse feito referência, isto porque o grupo ainda apresenta algumas dificuldades em expressar emoções, principalmente as positivas, e também porque era necessário mais tempo para realizar a intervenção educacional e observar o impacto nos comportamentos das crianças.

Conclui-se através dos quadros 11 e 12 que houve uma evolução no comportamento do grupo, em que as queixas referentes à agressão física e verbal diminuíram e não houve um expressar de emoções, talvez porque não tenham ocorrido nenhuma situação marcantes para elas.

Considerações finais

Alarcão (1995) apresenta uma máxima pertinente e fundamental para quem trabalha com crianças: “Educador, conhece-te a ti próprio e conhece a tua profissão” (p.15). Esta ideia representa aquilo que o educador deve ter sempre presente, pois o profissional deve descobrir-se a si próprio e à sua profissão, preparando-se cada vez mais para ser educador, refletindo na e sobre a sua ação (Alarcão, 1995). Esta profissão vai sendo construída aos poucos, com base em conhecimentos que as crianças e outros profissionais nos vão transmitindo, na literatura/investigação disponível, bem como nas experiências contínuas que vamos tendo ao longo da nossa vida profissional e pessoal. Aos poucos vai-se crescendo e melhorando as estratégias de intervenção.

Depois de alcançar o conhecimento sobre si e a sua profissão, o educador deve estar em constante processo de reflexão sobre a filosofia educativa que procura seguir. Enquanto profissional na área da educação será sempre procurado questionar sobre o que fazer e como fazer, bem como sobre o modo como conduzir a ação.

Também se tem de ter presente que cada criança tem necessidades e interesses diferentes, que devem ser respeitados. Nesta ótica, é preciso ter em consideração um conjunto de princípios e valores que serão a base da filosofia educativa. Cada criança deve ser vista como um ser único e individual, que apresenta interesses, ideias e necessidades distintas, e que provém de uma família com crenças e valores específicos. Desta forma, é essencial conhecer o meio donde as crianças são provenientes, para se criar um ambiente adequado ao grupo de crianças em questão. Este ambiente deve ser bem organizado e estruturado para lhes proporcionar segurança e estimular a conquista de novas aprendizagens. Neste sentido, existem estilos de vida específicos de cada família que influenciam o modo de ser e de estar de cada criança, e como tal, enquanto profissional na educação ter-se-á em conta no planeamento das futuras sessões com as crianças. Assim, procurar-se-á aceitar e respeitar as diferenças, assegurando-se que nenhuma criança é desvalorizada e inferiorizada pelos outros, pois, de acordo com Vonta (2009), “o papel dos educadores é apoiar as crianças a construir na sala uma comunidade com a sua cultura, com valores e comportamentos que criam um contexto social para a aprendizagem” (p.22).

A PPS em creche foi sem dúvida muito pertinente e essencial para a aquisição de novas aprendizagens, saberes e práticas, como por exemplo, a importância do trabalho em equipa e a relevância de se estabelecer uma boa relação com as famílias

das crianças. Permitiu superar a insegurança, o medo, a ansiedade e a saber estar com um grupo de crianças em fase de grande desenvolvimento.

A PPS em JI permitiu um crescer pessoal e profissional, assim como adquirir um grande leque de conhecimentos, nomeadamente sobre quais as atividades mais adequadas a cada faixa etária das crianças.

Considera-se que este estágio foi o início da aprendizagem profissional. Ser educador de infância exige que se tenha muita responsabilidade e também criatividade. Também o educador deve arranjar formas de solucionar problemas quando estes existem de forma inesperada e resolvê-los sem hesitar. O educador tem ainda de conhecer e acompanhar o grupo, ao nível do seu desenvolvimento, dos seus gostos, saberes, entre outros. Não pode pensar só em si, pelo que tem de pensar também no grupo. As aprendizagens não terminam por aqui, tendo-se um longo caminho a percorrer.

Um dos aspetos mais significativos e marcantes em ambas as valências diz respeito ao trabalho em equipa. Apesar de se saber o que significa trabalhar em equipa, neste estágio houve a oportunidade de o colocar em prática. Ao longo do estágio, foi compreendido o impacto desta forma de trabalho nas crianças, pois a prática estruturada e organizada permite que tudo corra da melhor forma. As reuniões realizadas ao longo do estágio, as conversas informais nas quais houve a oportunidade de participar, bem como a disponibilidade com que toda a equipa educativa teve em receber permitiram perceber a dinâmica do trabalho em equipa. A troca de ideias entre adultos ajuda a definir aspetos que facilitam a explicação das atividades/brincadeiras propostas e sugeridas às crianças.

De acordo com ME (1997), o “trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (p.42).

No JI, as crianças ao aperceberem-se do trabalho em equipa desenvolvido na Instituição, demonstram interesse em trabalhar em conjunto com os colegas, de forma organizada, em cooperação, e onde cada um tem as suas responsabilidades¹⁰. Na sala, no decorrer do estágio, verificou-se várias vezes essa cooperação entre crianças, exemplificada pelo seguinte acontecimento:

¹⁰ São os educadores que devem dar o exemplo. Se as crianças sentem que a equipa educativa é forte e coesa, eles próprios evoluem nesse sentido.

Quando o T. estava a fazer o desenho sobre “o que pensa saber” sobre o espaço” ao lado do R.C., este perguntou-me se podia a ajudar o colega. Quando respondi que sim, de imediato cooperou com o colega, fazendo-lhe os contornos de um foguetão e ajudou-o a pintar. Nota de campo de 7 de março de 2014

No local de estágio JI, o trabalho em equipa não se verificou apenas entre os adultos, mas também as crianças foram incentivadas a trabalhar em conjunto. Tal se verifica na medida em que estas foram incentivadas a ser pacientes e a darem o tempo suficiente aos colegas para fazerem algo ou pensarem sobre determinado assunto, bem como foram encorajadas a dividir tarefas e responsabilidades dentro da sala, a discutir como devia ser pintado determinado trabalho e que cor devia ser utilizada, a respeitar as opiniões e as decisões dos colegas, entre outros.

Assim, segundo Witter (1998) “trabalhar em equipe requer uma longa aprendizagem, uma perspectiva aberta para o que seja a educação, o processo ensino-aprendizagem e respeito ao outro” (p.1). O mesmo autor acrescenta ainda que “a aprendizagem para o trabalho em equipe começa na pré-escola com o aprendizado do trabalho em cooperação, com adequada divisão de tarefas e responsabilidades, com o aprender a respeitar o outro” (Witter, 1998, p.1).

Uma outra aprendizagem significativa adquirida refere-se à adequação das atividades à idade das crianças. De acordo com Copple e Bredekamp (2009), os professores que estão bem informados sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, conseguem fazer boas previsões de como as crianças de uma determinada faixa etária tipicamente vão ser, o que elas tipicamente serão, ou não, capazes de fazer, e quais as estratégias e abordagens que provavelmente melhor promoverão a sua ideal aprendizagem e desenvolvimento. Com este conhecimento, os professores podem tomar decisões preliminares com alguma confiança, sobre o ambiente, os materiais, as interações e as atividades.

As crianças que integram o JI têm idades compreendidas entre os três e os sete anos, pelo que algumas das atividade que se propõem devem ser adaptadas. A título de exemplo, menciona-se a experiência do lançamento do foguetão, onde às crianças mais velhas foi proposto fazerem o registo dos materiais utilizados na mesma, bem como o desenho da experiência, e onde as crianças mais novas foram incentivadas a fazer o desenho da atividade. Desta forma, todas as crianças presentes

participaram de algum modo na experiência, mas de forma diferente e adaptada às suas idades. Também na história da matemática que foi desenvolvida com o grupo, todas as crianças a ouviram, mas só as mais velhas (que transitam para o 1º ciclo) é que fizeram o registo da mesma.

Martins (2009) refere que “consoante o nível etário e as experiências anteriores do grupo, devem propor-se actividades com graus de complexidade progressiva, quer ao nível dos conceitos abordados, quer dos procedimentos solicitados” (p.21). Cada criança apresenta o seu ritmo de trabalho e cada uma apresenta níveis de desenvolvimento e aprendizagem, pelo que se tem de ter em consideração estas situações quando se propõe algo a todo o grupo. Por vezes é necessário adaptar as actividades às crianças e orientar mais de perto algumas em particular.

Importa referir a importância do envolvimento das famílias na escola, uma vez que contribui para fortalecer a relação família-criança, minorando algumas falhas que eventualmente possa haver em casa. Assim, estes momentos fazem com que as famílias dediquem um pouco mais do seu tempo às crianças, ao realizarem com elas algumas actividades. Segundo Sousa e Sarmento (2009-2010), é importante que haja uma interação positiva da escola com a família e uma estreita colaboração, para que assim atinja o sucesso educativo nas crianças, pois este depende muito do relacionamento escola-família.

Fazendo-se uma retrospectiva de toda a PPS, considera-se que esta foi muito pertinente e essencial para crescer, tanto em termos pessoais como profissionais. Assim, é dado a aprender e a saber lidar melhor com as crianças, a estar com as mesmas, a ter mais segurança e naturalidade. Aumentou-se os conhecimentos a nível das planificações e houve também uma maior reflexão sobre as ações na PPS. As aprendizagens não ficam somente por um estágio e que ainda há muito para evoluir e aprender.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1995). Princípios de Formação dos Educadores Reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, nº33, pp. 12 - 15.
- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto). Consultado em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19962/2/34221.pdf>
- Bandeira, M., Prette, A., & Prette, Z. (2006). *Estudos Sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. Consultado em http://books.google.pt/books?id=ZYw-IYtHGMUC&pg=PA199&lpg=PA199&dq=Estudos+Sobre+Habilidades+Sociais+e+Relacionamento+Interpessoal&source=bl&ots=RKMy1uSP8s&sig=xerwg8MCFc5_hOI3ghgotXt3IVE&hl=pt-PT&sa=X&ei=nJ2dU-7BE6jI0wXeoIGYBQ&ved=0CDwQ6AEwBA#v=onepage&q=Estudos%20Sobre%20Habilidades%20Sociais%20e%20Relacionamento%20Interpessoal&f=false
- Bhering, E., & Nez, T. B. (janeiro - abril de 2002). Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1, pp. 63 - 73. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a08v18n1.pdf>
- Cechia, V. A., & Andrade, A. S. (2002). Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. Consultado em http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent_pais.pdf
- CNE (2008). As questões do atendimento e educação da 1.ª infância: investigação e práticas. Lisboa: CNE.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8. Consultado em <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>
- Cordeiro, A. L. (2013). [Retirado por questões éticas].
- Coutinho, A. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche (Tese de doutoramento em Estudos da Criança (especialidade em Sociologia da Infância)). Universidade do Minho - Instituto de Educação, Portugal, Braga.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, pp. 355 - 380. Consultado em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Ferreira, M. (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (1984). As «rotinas» no jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 12, pp. 17 - 18.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229 - 281). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Henriques, M. E. (2009). *Relação Creche/Família: uma visão sociológica* (Dissertação de Mestrado em Sociologia de Infância, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11037/1/tese.pdf>
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.) (H. Marujo, & L. Neto, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacó, J. (2012). O papel da aprendizagem cooperativa na promoção da socialização e do sucesso académico em crianças da educação pré-escolar e 1º ciclo (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Beja, Beja. Consultada em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3957/1/Estudo%20para%20o%20Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Joana%20Casimiro%20Jac%C3%B3.pdf>
- Kamii, C., & Devries, R. (s.d.). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Socicultur.

- Katz, L., & McClellan, D. (2003). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. Lino, & D. McClellan, *Educação Pré-escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 11 - 50). Lisboa: Texto Editora.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lino, D. (2003). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais – Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. Formosinho, L. Katz, D. Lino, & D. McClellan, *Educação Pré-escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 11 - 50). Lisboa: Texto Editora.
- Martins, I. (coord.) (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Formosinho, L. Katz, D. Lino, & D. McClellan, *Educação Pré-escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 51 - 74). Lisboa: Texto Editora.
- Serrão, E. M. (2009). O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, pp. 141-156. Consultado em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf

- Spodek, B. (org.) (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed.). (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Vieira, M. (2002). *O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo* (Trabalho de síntese apresentado no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Universidade do Minho, Braga.
- Vonta, T. (2009). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Noesis*, 77, pp.22-23
- Wetton, P. (2004). Desenvolvimento Físico na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 88 - 102). Lisboa: Texto Editora.
- Witter, G. (1998). *Trabalho em equipe*. Obtido em 24 de maio de 2014, de Scielo: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a14.pdf>

Legislação Consultada:

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Normas de Instalação e Funcionamento de Creche.

Documentos cedidos pela instituição:

Equipa Educativa da Creche (2010). Projecto Educativo. Lisboa: Instituição A

Guedes, I. (2013/2014). Plano de Turma. Lisboa: Instituição B.

Anexos¹¹

¹¹ Os anexos do presente relatório encontram-se em suporte digital

Anexo A: Dados das famílias das crianças do berçário e do jardim de infância

Criança	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
C.	Militar GNR	12ºAno	37	Assistente Social	Licenciatura	47
E.	Lavador de vidros	_____	40	Empregada doméstica	9ºAno	34
H.	Arquiteto	Doutoramento	49	Arquiteto	Licenciatura	38
I.	Militar GNR	12ºAno	37	Assistente Social	Licenciatura	47
J.	Empregado de Balcão	11ºAno	39	Ajudante de cozinha	9ºAno	35
M.	Auxiliar de Serviços Gerais	_____	31	Empregada de Balcão	2ºAno	33
S.	Desempregada	-----	27	Desempregada	Secundário	22
T.	Engenheiro	Mestrado		Professora	Doutoramento	

Quadro 2: Dados das famílias das crianças da creche, obtidos através da Educadora de Infância

Nome	Pai				Mãe			
	Habilitações	Profissão	Situação	Idade	Habilitações	Profissão	Situação	Idade
G.S.	Mestrado	Engenheiro Florestal	Desempregado	S/Inf.	Licenciatura	Enfermeira	Por conta de outrem	S/Inf.
M.A.	1º Ciclo	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	1º Ciclo	Doméstica	Doméstica	S/Inf.
E.G.	1º Ciclo	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	1º Ciclo	Auxiliar de cantina	Por conta de outrem	S/Inf.
J.S.	1º Ciclo	Vendedor ambulante	Por conta PP	S/Inf.	1º Ciclo	Vendedor ambulante	Por conta PP	S/Inf.
G.L.	2º Ciclo	Técnico de Máquinas	Por conta de outrem	S/Inf.	3º Ciclo	S/Inf.	Desempregada	S/Inf.
L.G.	2º Ciclo	Operador de Armazém	Por conta de outrem	S/Inf.	2º Ciclo	S/Inf.	Desempregada	S/Inf.
A.M.T.	Secundário	S/Inf.	Por conta de outrem	S/Inf.	Secundário	Administrativa	Por conta de outrem	S/Inf.
R.C.	Secundário	Trabalhos pessoais	Por conta de outrem	S/Inf.	3º Ciclo	Comerciante	Por conta de outrem	S/Inf.
M.J.R.	Secundário	Agente PSP	Por conta de	S/Inf.	Secundário	A.	Por conta	S/Inf.

			outrem			Enfermagem	de outrem	
A.T.	Secundário	Porteiro	Por conta de outrem	S/Inf.	Secundário	Trabalhadora de limpeza	Por conta de outrem	S/Inf.
D.P.	Secundário	Servente Obras	Por conta de outrem	S/Inf.	S/Inf.	Porteira	Por conta de outrem	S/Inf.
J.C.	1º Ciclo	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	2º Ciclo	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.
D.F.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	1º Ciclo	Doméstica	Desempregada	S/Inf.
T.P.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.
N.A.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	3ºciclo	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.
L.S.	1º Ciclo	Marceneiro	Por conta de outrem	S/Inf.	1º Ciclo	Trabalhadora de limpeza	Por conta de outrem	S/Inf.
T.A.	Licenciado	Enfermeiro	Por conta de outrem	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.
T.N.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.
M.M.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.
S.S.	2º Ciclo	Trabalhadorn qualificado da floricultura	Por conta de outrem	S/Inf.	2º Ciclo	S/Inf.	S/Inf.	S/Inf.

Quadro 3: Dados das famílias das crianças do jardim de infância, obtidos retirados do PCG (2013)

Anexo B: Idade das crianças do berçário e do jardim de infância

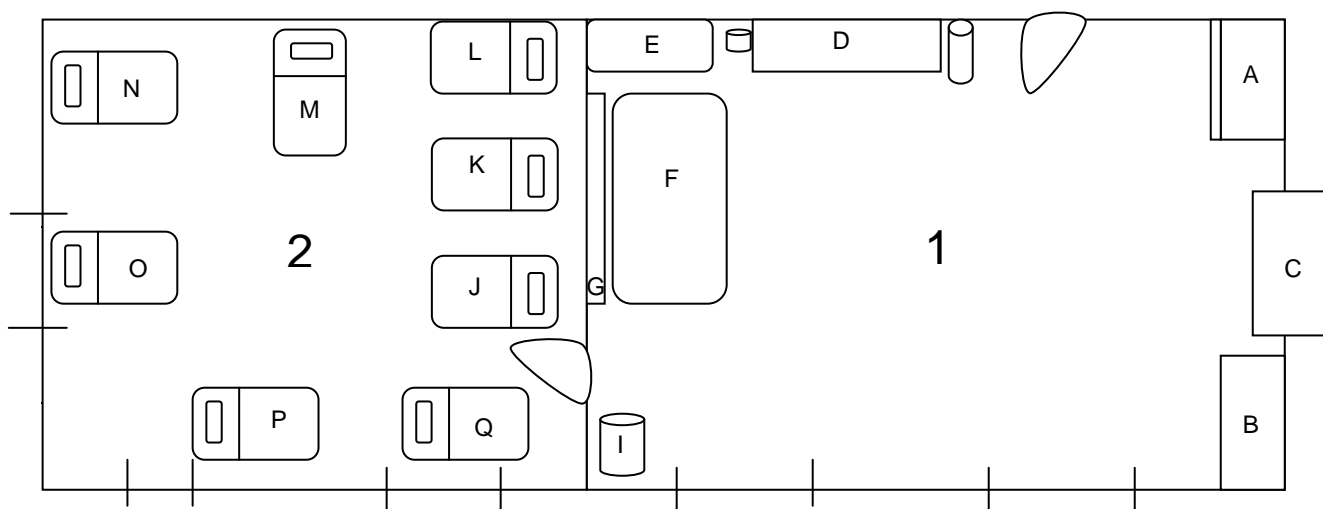
Nome	Data de Nascimento	Idade (em meses)
C.	27/02/2013	11
E.	13/04/2013	9
H.	25/05/2013	8
I.	27/02/2013	11
J.	14/01/2013	12
M.	10/06/2013	7
S.	02/05/2013	8
T.	28/06/2013	7

Quadro 4: Datas de nascimento de cada criança da sala (até ao final de janeiro)

Nome	Data de Nascimento	Idade (em anos)
G.S.	31-07-2007	6
M.A.	04-09-2007	6
E.G.	25-01-2008	6
J.S.	11-03-2008	6
G.L.	19-03-2008	6
L.G.	22-03-2008	6
A.M.T.	03-07-2008	5
R.C.	20-08-2008	5
M.J.R.	01-11-2008	5
A.T.	12-11-2008	5
D.P.	29-12-2008	5
J.C.	19-03-2009	5
D.F.	29-03-2009	5
T.P.	31-07-2009	4
N.A.	01-08-2009	4
L.S.	24-09-2009	4
T.A.	15-01-2010	4
T.N.	25-01-2010	4
M.M.	01-03-2010	4
S.S.	15-04-2010	4

Quadro 5: Datas de nascimento de cada criança da sala (até ao final de maio)

Anexo C: Fotografias da sala de berçário da creche e do jardim de infância



1 – Sala de Berçário:

2 – Sala de repouso do berçário:

- | | |
|---|-----------------------|
| A- Móvel de apoio à equipa educativa | J- Berço de C. |
| B- Mesa de apoio às refeições | K- Berço de E. |
| C- Porta de acesso à sala de 1 ano | L- Berço de M. |
| D- Fraldário | M- Berço de T. |
| E- Banheira com móvel de arrumação | N- Berço de S. |
| F- Colchão | O- Berço de H. |
| G- Espelho | P- Berço de J. |
| H- Porta de acesso à sala de repouso do berçário | Q- Berço de I. |
| I- Caixa com brinquedos | |

Figura 1: Planta da sala do berçário (elaboração própria)

Fotografias da sala do berçário



Figura 2: Móvel de apoio à equipa educativa



Figura 3: Mesa de apoio às refeições

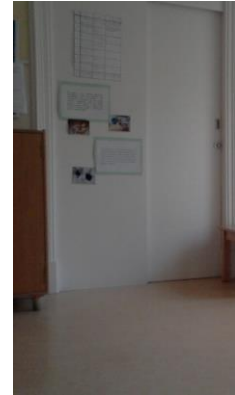


Figura 4: Porta de acesso à sala de 1

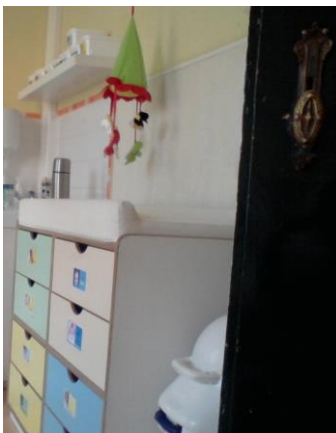


Figura 5 Fraldário



Figura 6: Banheira com armário de arrumos



Figura 7: Colchão de brincadeiras



Figura 8: Espelho



Figura 9: Porta de acesso ao dormitório



Figura 10: Caixa dos brinquedos



Figura 11: Dormitório do

Fotografias da sala de atividade do jardim de infância



Figura 12: Área da plástica



Figura 13: Área do jogo simbólico



Figura 14: Área do desenho, Área da Matemática e Área da Escrita

Figura 15: Área da biblioteca

Figura 16: Área dos jogos



Figura 17: Área do computador



Figura 18: Área das construções e garagem

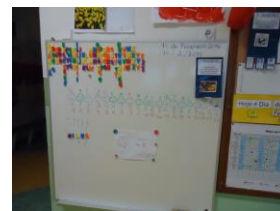


Figura 19: Área do quadro



Figura 20: Área da reunião

Anexo D: Descrição pormenorizada da rotina diária da sala de atividades da creche e de jardim de infância

Rotina da creche

Mapa de rotinas	
8h – 10h	Acolhimento
10h – 10h45	Brincadeira livre ou brincadeira proposta
10h45 – 12h	Almoço/higiene
12h – 14h45	Sesta/higiene
14h45 – 15h30	Lanche
15h30 – 18h	Saída

Quadro 6: Dia tipo no berçário

Através do que observei, embora exista uma rotina na sala, esta é modificada/alterada/ajustada em função das necessidades de cada criança. Por exemplo, a T., de manhã quando chega, por norma faz o seu tempo de repouso.

As crianças nesta idade encontram-se em estádios de desenvolvimento diferentes, pelo que é muito importante ter em atenção as brincadeiras propostas a cada uma.

Assim,

a rotina e a vivência diária das crianças são programas pela equipa educativa e vividas com o objectivo do seu harmonioso desenvolvimento global. Todas as rotinas têm em consideração o tempo para a satisfação de necessidades básicas, alimentação, higiene e sono e são articuladas com o tempo de actividades pedagógicas e lúdicas. (Desde 2010 que todos os procedimentos na creche são realizados com base no Modelo de Qualidade para creches).

Projecto Educativo (2010, p.40)

As crianças dos 6 aos 12 meses são acolhidas na sala do berçário pelas profissionais da sala. Desta forma, analisando o Projecto Educativo (2010), as

entradas e saídas das crianças devem ser asseguradas pelos adultos de referência, que conversam diariamente com as famílias para tomar conhecimento de como a criança passou a noite, como acordou, a que horas comeu, etc.

A seguir a um momento mais lúdico e/ou a seguir ao tempo de repouso, ocorre o período da refeição. O Projecto Educativo refere que mais do que “o dar de comer” a uma criança, é importante prevalecer a relação afetiva com a mesma. Nestes momentos deve-se dialogar com as crianças, prestar atenção às mesmas. Também é essencial respeitar o horário das refeições, a introdução de novos alimentos, o ritmo de cada criança, entre outros.

Sempre que necessário ocorre o momento de higiene de cada criança. Tal como Figueira (1998, citado em Projecto Educativo, 2010) refere, a higiene permite reforçar a relação adulto-criança. Post e Hohmann (2011, p.229) acrescentam que é “através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm a oportunidade de construir relações de confiança com o educador, e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche”. No caso do berçário onde estou, toda a equipa educativa procura mostrar este contacto como sendo importante.

Algumas crianças do berçário apresentam uma necessidade biológica mais evidente de repouso. Para tornar este momento mais confortável, cada criança tem consigo um objeto transaccional (peluche, objeto preferido, etc.) (Projecto Educativo, 2010).

Rotina do jardim de infância

Dia Tipo	
Hora	Acontecimento
8h00	AAAF
9h00	Acolhimento
9h45	Fruta
10h00	Trabalho nas áreas
11h00	Arrumação da sala
11h15	Recreio
11h45	Higiene
12h00	Almoço

13h00	Hora do Conto
13h30	Trabalho nas áreas
14h30	Arrumação/Diário/Comunicações/Lanche
15h00	AAAF

Quadro 7: Mapa da rotina no jardim de infância

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8:00h – 9:00h	AAAF	AAAF	AAAF	AAAF	AAAF
9:00h - 9h:45	Acolhimento/ Planeamento	Acolhimento/ Planeamento	Acolhimento/ Planeamento	Acolhimento/ Planeamento	Acolhimento/
9h:45 – 10:00h	Lanche da manhã	Lanche da manhã	Lanche da manhã	Lanche da manhã	Reunião Conselho
10:00h – 11:00h	Expressão Plástica Atividades Orientadas	Expressão Motora e seu registo Atividades Orientadas	Experiência/ Culinária e seu registo Atividades Orientadas	Expressão Musical e seu registo Atividades Orientadas	Lanche da manhã Atividades Orientadas
11:00h – 11h:15	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala
11:15h – 11:45h	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11:45h – 12:00h	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
12:00h – 13:00h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:00h – 13h:30	Hora do conto	Hora do conto	Higiene	Hora do conto	Hora do conto
13h:30 – 14h:30	Atividades nas áreas	Atividades nas áreas	Atividades nas áreas	Atividades nas áreas	Atividades nas áreas
14h:30 – 15:00h	Arrumação/ Diário/ Comunicaçõe s/Lanche	Arrumação/ Diário/ Comunicaçõe s	Arrumação/ Diário/ Comunicações	Arrumação/ Diário/ Comunicações	Arrumação/ Diário/ Comunicações
15:00h – 18h:30	AAAF	AAAF	AAAF	AAAF	AAAF

Quadro 8: Organização dos dias da semana com base no PCG (2013)

O dia começa antes das 9h com a preparação prévia da sala por uma das auxiliares da instituição. A mesma dispõe as cadeiras em roda, de modo a que as crianças quando cheguem se possam logo sentar para ser feito o acolhimento. Por

voltas das 9h15 começa o acolhimento onde o chefe do dia marca o dia, o mês e ano (estes dois últimos caso se verifique que seja necessário) e também o dia da semana. A educadora em seguida faz o registo escrito do dia no quadro branco, voltando a frisar o mesmo em voz alta. Solicita à criança do dia que indique e diga as letras do seu nome, e que ao mesmo tempo vá colocando as respetivas letras magnéticas ao lado umas das outras para formar o seu nome. Em seguida a criança faz a contagem do número de letras e sílabas que compõem o seu nome. Simultaneamente, a educadora vai registando no quadro. A criança após ter realizado esta tarefa faz a contagem do número de rapazes, número de raparigas e total de crianças que estão na sala, ao mesmo tempo que vai registando esses dados numa folha destinada para o efeito. Seguidamente o chefe do dia vai buscar um instrumento musical e canta os bons dias com os colegas enquanto toca o mesmo, dando também os bons dias individualmente a cada criança e adulto da sala (exemplo: bom dia JC (JC responde bom dia); bom dia M.A. (M.A. diz bom dia), etc.). Em seguida, o chefe do dia senta-se e as crianças indicadas num cartaz das tarefas dão comida aos peixes, marcam as faltas, marcam o tempo e arrumam os livros). Seguidamente ocorre uma conversa em grande grupo sobre determinado tema ou projeto que se esteja a desenvolver, planifica-se e distribui-se o trabalho. Por fim as crianças responsáveis pelo lanche da manhã, dão a fruta ou iogurte aos colegas.

Por volta das 10h começam as atividades orientadas, nomeadamente o desenvolvimento de projetos e atividades segundo áreas de trabalho (individualmente, a pares ou por grupos). Às 11h é solicitada às crianças a arrumação da sala.

Chegada a hora do recreio (caso não esteja a chover), as crianças vão para o exterior onde correm, pulam, brincam com os colegas, fazem jogos, etc. Após este momento de brincadeira, as crianças vão fazer a higiene e vão almoçar à EB1, voltando após a refeição ao recreio.

Às 13h é feita a hora do conto, sendo que às quintas-feiras a sala 3 ouve a história em conjunto com a sala 1 ou sala 2 (consoante a calendarização previamente definida) e às sextas as educadoras das salas 1, 2 e 3 dinamizam um momento conjunto que poderá ser a visualização de filmes, dinamização ou leituras de histórias, entre outros.

Após a hora do conto as crianças realizam atividades livres ou dirigidas até às 14h30. A esta hora é solicitado às crianças a arrumação da sala e lhes é pedido que se sentem em roda para se escrever o diário e ser servido o leite pelas crianças

responsáveis nesse dia. O diário consiste em as crianças referirem “o que não gostei”, “o que gostei” e “o que fizemos”. A partir das 15h algumas crianças vão-se embora com as suas famílias, sendo que as restantes crianças ficam na AAF.

Anexo E: Notas de campo

Nota de campo 1: Uma das atividades que planeei para o dia 17 de fevereiro consistiu na construção de uma máscara, em as crianças com um lápis de carvão fizeram o contorno das suas mãos em cima de um cartão com cor, recortaram e pintaram com canetas grossas. No decorrer da atividade, quando o J.S. pintava o desenho das mãos com uma caneta azul reparou que a pintura ficava verde, questionando-me sobre o porquê de isto acontecer. Quando ia começar a explicar, a A.M.T. interveio e disse que tal situação se devia à mistura de cores. Como o cartão era de cor (neste caso amarelo), ao pintar com uma caneta de cor azul por cima, a pintura fica verde. Ela acrescentou que descobriu isso ao fazer a pintura dela, verificando que a cor resultante também era diferente daquela com que estava pintar. Nota de campo de 17 de fevereiro de 2014

Nota de campo 2: Quando cheguei junto das crianças que estavam no recreio, após o almoço, encontrei o M.M. e o S.S. a brincar juntos e a falar um com o outro. O diálogo destas crianças centrava-se na divisão silábica do nome de M.M. S.S. estava a contar o número de sílabas, dizendo que eram três. Eu intervim ao verificar que o número de sílabas não eram as que o S.S. estava a dizer. Pedi então a S.S. que contasse o número de sílabas ao mesmo tempo que batia palmas. Mesmo utilizando esta técnica contava três sílabas, pois continuava a fazer o prolongamento da última, acrescentando um “e” no final do nome apesar de não existir na palavra, tendo eu então feito a divisão silábica com ele de maneira a que percebesse onde é que terminava a última sílaba. Nota de campo de 6 de março de 2014

Nota de campo 3: Quando o T. estava a fazer o desenho sobre “o que pensa saber” sobre o espaço” ao lado do R.C., este perguntou-me se podia a ajudar o colega. Quando respondi que sim, de imediato cooperou com o colega, fazendo-lhe os contornos de um foguetão e ajudou-o a pintar. Nota de campo de 7 de março de 2014

Nota de campo 4: Quando o A.M.T. estava a fazer o desenho sobre “o que pensa saber” sobre o espaço” ao lado do R.C., este perguntou-me se podia a ajudar a colega. Quando respondi que sim, de imediato cooperou com a colega, fazendo-lhe os contornos de um avião e um dos bancos do mesmo (assim, a A.M.,T. continuou a

fazer os restantes bancos e as pessoas sentadas nos mesmos). Nota de campo de 7 de março de 2014

Anexo F: Registos referente à avaliação inicial da problemática sobre “o que não gostei”

O que não gostei

Semana de 23 a 27 de setembro

- “Não gostei que o G.S. atirasse comida para o chão” – D.F., G.L.
- “Não gostei que a N.A. me mordesse” – T.A.
- “Não gostei que o T.P. me beliscasse o braço ao almoço” – R.C.
- “Não gostei que a N.A. me batesse” – J.S.
- “Não gostei que o D.P. me atirasse uma pedra” – E.G.
- “Não gostei que o T. me desse com os joelhos nas minhas costas quando estávamos no corredor pequeno” – R.C.
- “Não gostei que o J.C. me desse um murro na barriga” – D.F.
- “Não gostei que o J.S. me torcesse o braço” – L.
- “Não gostei que o J.S. dissesse uma asneira” – E.G.
- “Não gostei que a A.M.T. me batesse” - T.A.
- “Não gostei que o R.C. me tirasse o carro” – T.P.
- “Não gostei que a D.F. me empurrasse para trás quando estávamos a ouvir a história” – R.C.
- “A D.F. não me deixou subir quando o vampiro me empurrou” – L.S.
- “Não gostei que a N.A. no refeitório me beliscasse no braço” – J.S.
- “Não gostei que o T. dissesse para eu lutar contra o R.C. ” – D.F.

Semana de 30 de setembro a 4 de outubro

- “Não gostei que o D.P. me desse socos antes de irmos para a sala” – R.C.
- “Não gostei que a D.F. me magoasse no joelho” – J.S.
- “Não gostei que a N.A. me batesse” – G.L.
- “Não gostei que o J.C. me desse pontapés no almoço” – T.P.
- “Quando estava a comer a salada a A.M.T. bateu-me” – T.A.
- “Não gostei que a N.A. me beliscasse as costas” – A.M.T.
- “Não gostei que a M.J.R. e a A.T. matassem a formiga” – J.S.
- “Não gostei que a N.A. me batesse” – D.F.
- “Não gostei que o M.M. me apertasse os ombros” – A.M.T.

“Não gostei que o E.G. me batesse” – T.A.

“Não gostei que a L.S. me apertasse o pescoço” – T.P.

“Não gostei que a D.F. me empurrasse e eu bati com a barriga no chão” – R.C.

“Não gostei que a D.F. me empurrasse quando eu estava no escorrega” – L.S.

“Não gostei que a N.A. me beliscasse” – D.F.

“Não gostei que a N.A. me batesse no recreio” – L.G.

Semana de 7 a 11 de outubro

“Não gostei que o J. da sala 1 me batesse” – E.G.

“Não gostei que a D.F. me batesse” – T.N.

“Não gostei que o J.C. me desse pontapés debaixo da mesa no refeitório” – R.C.

“Não gostei que a N.A. me batesse no refeitório” – J.S.

“Não gostei que a N.A. me empurrasse no escorrega” – L.S.

“Não gostei que a N.A. me batesse quando eu estava no banco” – G.L.

“Não gostei que a N.A. me batesse no recreio” – T.A.

“Não gostei que o R.C. andasse às lutas comigo” – T.A./R.C.

“Não gostei que a N.A. me batesse” – G.L.

“Não gostei que o R.C. me empurrasse” – J.S.

“Não gostei que a A. da sala 2 me empurrasse”

“Não gostei que a L.G. me empurrasse e eu bati com a cabeça” – T.N.

“Não gostei que a D.F. me batesse” – E.G.

“Não gostei de empurrar o meu amigo T.A.” – M.M.

“Não gostei que o T.P. não me deixasse jogar à bola” – T.A.

“Não gostei que a N.A. batesse-me quando estava a ouvir a história” – D.F.

“Não gostei que a A.M.T. me empurrasse quando estávamos a andar de baloiço” – J.S.

“Não gostei que a N.A. não me deixasse andar de baloiço” – L.S.

Semana de 14 a 18 de outubro

“Não gostei que o J. da sala 4 me desse com o carro” – E.G.

“Não gostei no almoço que a N.A. me desse uma chapada” – D.F.

“Não gostei que o P. da sala 1 me cuspiasse quando nós estávamos a ir para o recreio quando saímos do refeitório” – R.C.

“Não gostei que a N.A. me mordesse no braço” – M.J.R.

“Não gostei que o S.S. me batesse quando eu estava a brincar sozinho” – T.N.
“Não gostei que o E.G. me empurrasse” – T.N.
“Não gostei que o E.G. me desse com o ombro” – G.L.
“Não gostei que o F. me desse com a roda do triciclo” – R.C.
“Não gostei que a N.A. me empurrasse para o chão” – L.G.
“Não gostei que a M.A. me molhasse a camisola quando estava a lavar as mãos” – J.S.
“Não gostei que a D.F. me empurrasse quando eu estava a andar de baloiço” – L.S.
“Não gostei que a N.A. me batesse” – T.A.
“Não gostei que o T.A. me batesse com a colher na cabeça” – A.M.T.
“Não gostei que a N.A. me arranhasse” – D.F.
“Não gostei que o G.L. me desse um soco nas costas” – R.C.
“Não gostei que a N.A. me batesse” – J.S.
“Não gostei que a N.A. me mordesse” – L.G.
“Não gostei que o R.C. me desse um pontapé quando estávamos no escorrega” – T.N.
“Não gostei que o T.N. me desse um pontapé” – R.C.
“Não gostei que a A.T. me puxasse a pilinha” – E.G.

Semana de 21 a 25 de outubro

“Não gostei que a N.A. me desse pontapés debaixo da mesa e me picasse com o braço” – J.S.
“Não gostei que a D.F. me empurrasse no comboio quando estávamos a vir do almoço” – G.L.
“Não gostei que a D.F. me desse uma chapada quando eu estava a comer o peixe” – T.N.
“Não gostei que a N.A. me dissesse que eu sou feio” – T.A.
“Não gostei que a N.A. me cuspiasse” – J.S.
“Não gostei que quando estávamos a correr o T.P. me desse uma chapada na cabeça”
“Não gostei que a N.A. me arranhasse no refeitório” – J.S.

Semana de 28 de outubro a 1 de novembro

“Não gostei que o J. da sala 2 me desse um pontapé” – E.G.
“Não gostei que a N.A. puxasse-me para trás quando eu estava a vestir o casaco e eu caí” – J.S.

“Não gostei que a N.A. me batesse quando eu estava no banco” – S.S.
“Não gostei que o E.G. me empurrasse quando estávamos no recreio” – M.M.
“Não gostei que a D.F. me batesse no ombro quando estávamos no recreio” – T.A.
“Não gostei que o G.L. da sala 2 me magoasse no recreio” – R.C.
“Não gostei que o J.C. me empurrasse no recreio” – T.N.

Semana de 4 a 8 de novembro

“Não gostei que a N.A. me desse uma chapada” – D.F.
“Não gostei que a N.A. me batesse no comboio” – J.S.
“Não gostei que a N.A. me arranhasse a cara” – M.J.R.
“Não gostei que a N.A. na história me desse uma chapada” – T.N.
“Não gostei que a N.A. me mordesse” – E.G.
“Não gostei que o J. me empurrasse” – E.G.
“Não gostei que o T.P. me batesse com um leão na cabeça” – D.P.
“Não gostei que o D.P. me empurrasse no recreio” – S.S.
“Não gostei que a N.A. no almoço me bateu” – J.S.
“Não gostei que o S.S. me magoasse no dedo no almoço” – M.J.R.
“Não gostei que a D.F. me puxasse a orelha” – S.S.
“Não gostei que o D.P. me empurrasse” – N.A.
“Não gostei que no recreio o T.P. me desse um pontapé” – T.A.
“Não gostei que o D.P. me empurrasse” – E.G.
“Não gostei que a N.A. me arranhasse” – T.P.
“Não gostei que o M.M. e o S.S. me mandassem terra” – D.F.
“Não gostei que a A.T. me arranhasse” – S.S.
“Não gostei que a N.A. me beliscasse” – L.G.

Semana de 18 a 22 novembro

“Não gostei que a N.A. me beliscasse” – D.F.
“Não gostei que a N.A. me desse um pontapé” – R.C.
“Não gostei que o S.S. me empurrasse” – L.S.
“Não gostei que o T.P. me beliscasse” – T.N.
“Não gostei de cair sozinha” – N.A.
“Não gostei que o F. da sala 2 me desse um pontapé” – R.C.
“Não gostei que o J.S. me empurrasse no recreio” – S.S.

“Não gostei que o S.S. me puxasse as bochechas” – J.S. e E.G.

“Não gostei que o J.S. me puxasse as calças” – D.F.

Semana de 25 a 29 de novembro

“Não gostei que o D. da sala 2 me arranhasse” – E.G.

“Não gostei que o J.S. me desse com a mão na cara” – T.A.

“Não gostei que o E.G. me desse um pontapé debaixo do escorrega” – R.C.

“Não gostei que quando estava a andar de triciclo a L.G. pôs a roda da frente dela por trás da minha e eu caí para trás” – R.C.

“Não gostei que o R.C. me desse com a roda do triciclo na perna” – T.A.

“Não gostei que a D.F. me puxasse a bochecha” – S.S.

“Não gostei que o S.S. me batesse nas costas” – T.A.

“Não gostei que o S.S. se portasse mal” – R.C.

“Não gostei que a N.A. me apertasse o pescoço” – L.S.

Semana de 2 a 6 de dezembro

“Não gostei que o T.A. me chamasse feio” – T.N.

“Não gostei que a L.G. me arranhasse quando estávamos sentados no banco” – R.C.

“Não gostei que o D.P. me atirasse para cima de mim quando estávamos a jogar à apanhada” - T.A.

“Não gostei que a N.A. me cuspiasse” – G.L.

“Não gostei que o S.S. me desse murros na cara” – L.S.

“Não gostei que o R.C. me desse um soco” – D.F.

“Não gostei de bater ao pessoal” – N.A.

Semana de 9 a 13 de dezembro

“Não gostei que a N.A. me mordesse” – J.S.

“Não gostei que a L.G. me desse com o casaco quando estávamos no comboio”

“Não gostei que o F. me arranhasse” – J.C.

“Estou triste” – N.A., L.

Semana de 6 a 10 de janeiro

“Não gostei que o T.P. me empurrasse no refeitório” – S.S.

“Não gostei que o S.S. me magoasse” – T.A.

“Não gostei que o S.S. me desse uma chapada quando íamos para o refeitório” - G.L.

“Não gostei que o D. me desse com os joelhos no lábio quando estávamos a descer o escorrega” – R.C.

“Não gostei que o R.C. me puxasse a mão e eu bati com a cabeça na parede” – S.S.

“Não gostei que quando eu estava na casa de banho o T.P. espreitou. ”

Semana de 13 a 17 de janeiro

“Não gostei que o D. me puxasse os cabelos” – D.F.

Semana de 27 a 31 de janeiro

“Não gostei que o S.S. me empurrasse e eu magoei-me na orelha” – T.A..

“Não gostei que o S.S. me empurrasse” – G.L.

“Não gostei que a N.A. me desse pontapés” – E.G.

“Não gostei que quando estava na garagem o D.P. me empurrasse” – R.C.

“Não gostei que a D.F. me desse um pontapé” – N.A.

“Não gostei que D.P. me batesse” – N.A.

Semana de 3 a 7 de fevereiro

“Não gostei que o T.P. aleijasse quando estávamos a brincar na massa” – N.A.

“Não gostei que o R.C. me tivesse dado um pontapé” – A.M.T.

“Não gostei que o S.S. me apertasse o pescoço” - D.F.

“Não gostei que a D.F. me batesse” – S.S.

Semana de 10 a 14 de fevereiro

“Não gostei que a D.F. me empurrasse quando estávamos na fila” – G.L.

“Não gostei que o M.M. me desse uma cabeçada” – N.A. – “Eu também dei”

“Não gostei que o M.M. me desse com o dinossauro” – R.C.

Semana de 17 a 21 de fevereiro

“Não gostei de quando estávamos a ir para o refeitório e o M.M. empurrou-me” – R.C.

“Não gostei que o D.P. me empurrasse quando estávamos no recreio” – S.S.

“Não gostei quando estava sentada e o M.M. deu-me um soco” – S.S.

“Não gostei que o E.G. e o R.C. me mandassem arroz” – D.F.

“Não gostei que o S.S. me desse um pontapé”

“Não gostei quando o R.C. me empurrou quando entrámos na sala” – A.M.T.

Semana de 24 a 28 de fevereiro

“Não gostei que o J.C. me atirasse peças” – M.M.

“Não gostei que a D.F. me atirasse para trás” – T.P.

“Não gostei que a N.A. me mordesse na mão” – D.F.

“Não gostei de quando estava no almoço o R. da sala 4 me atirasse comida para o cabelo” – A.M.T.

“Não gostei de quando estava no comboio a D.F. bateu-me” – N.A.

“Não gostei que a D.F. me puxasse as bochechas” – D.P.

Semana de 10 a 14 de março

“Não gostei que a D.F. me beliscasse quando estávamos no comboio para vir para a sala” - R.C.

“Não gostei de quando estávamos no comboio para ir para o almoço a D.F. me empurrasse” – G.L.

“Não gostei que o J.S. me alijasse” – T.P.

“Não gostei quando estava no recreio o E.G. me empurrasse” – G.L.

“Não gostei quando irmos para o almoço a N.A. me desse uma chapada” – A.M.T.

“Não gostei que a N.A. me cuspiasse” – D.F.

“Não gostei que os meninos se portassem mal quando a A.R.F. ficou sozinha com eles” – I.G.

Semana de 17 a 21 de março

“Não gostei que a N.A. me cuspiasse” - D.F.

“Não gostei que o G.L. da sala 2 me empurrasse quando estávamos a jogar à bola” - G.L.

“Não gostei que a N.A. pusesse a língua de fora” - D.F.

“Não gostei que o G. da sala 4 me aleijasse no pé com o triciclo” - T.A.

“Não gostei que quando estava a jogar à bola sozinho o T.P. me empurrou” - G.L.

“Não gostei que quando estava a sair do refeitório de mão dada com a M.J.R., a D.F. arranhou-me” - T.N.

“Não gostei que quando estava a sair do refeitório a D.F. arranhou-me” - R.C.

“Não gostei que o D. da sala 1 me arranhasse” - T.P.

“Não gostei que o R.C. me arranhasse na cara” - S.S.

“Não gostei que quando estava no recreio o S.S. me desse uma chapada” - R.C.

“Não gostei que quando estava a jogar à bola o J. da sala 2 me empurrasse” - G.L.

“Não gostei que o S.S. me desse um pontapé no recreio” - M.M.

“Não gostei que no almoço a L.G. cuspiisse e colocasse a sua baba no meu joelho” - E.G.

“Não gostei que quando estávamos a lavar as mãos antes de irmos para o recreio a N.A. me chateasse” - R.C.

Semana de 24 a 28 de março

“Não gostei que quando estávamos na garagem a D.F. me aleijasse no braço” - G.L.

“Não gostei que me aleijasse” - T.P.

“Não gostei que quando estávamos na garagem com a D.F., a D.F. me aleijasse na mão” - R.C.

“Não gostei que quando estávamos a ir para o almoço o S.S. me aleijasse no queixo” - T.A.

“Não gostei que quando estava a ir para o parque, a D.F. me empurrou” - G.L.

“Não gostei que quando estávamos a arrumar a garagem o D.P. me desse com uma peça no braço” – R.C.

“Não gostei que quando íamos para o passeio a N.A. descalçou-me” - E.G.

“Não gostei que o M.M. me aleijasse na orelha quando estávamos no recreio” - T.A.

“Não gostei que o R.C. me desse um pontapé na orelha” - T.P.

“Não gostei que o T.P. me chamasse preta” - D.F.

“Não gostei que de manhã a N.A. me batesse nas costas” - E.G.

“Não gostei que quando estávamos no almoço o S.S. me mordesse” - A.M.T.

Anexo G: Registos referente à avaliação inicial da problemática sobre “o que gostei”

O que gostei

Semana de 23 a 27 de setembro

“Gostei de brincar com os colegas” – G.L. e J.S.

“Gostei de andar com a D.F. ao colo” – R.C.

Semana de 14 a 18 de outubro

“Gostei de ver a F. na fotografia”

Semana de 21 a 25 de outubro

“Gostei de brincar com a L. ” – N.A.

“Gostei de brincar à apanhada com o T.P. ”

Semana de 28 de outubro a 1 de novembro

“Gostei de estar no recreio com a N.A. ” – L.S.

Semana de 4 a 8 de novembro

“Gostei que o D.P. me desse um beijinho” – A.M.T.

“Gostei de brincar no parque” – N.A.

“Gostei de apanhar búzios com a A.T. ” – E.G.

“Gostei de jogar a apanhada com o J.S. e com o T.P. ” – R.C.

Semana de 18 a 22 de novembro

“Gostei de brincar à apanhada com o R.C. ” – T.A.

“Gostei de brincar às mães e aos pais” – R.C.

“Gostei que o G.S. me desse um beijinho” – E.G.

“Gostei de brincar à apanhada” – R.C.

“Gostei de brincar” – Todos

Semana de 25 a 29 de novembro

“Gostei de brincar com a L. e com o D. ”

“Gostei de te (I.G.) dar um beijinho” - M.J.R.

“Gostei de brincar à apanhada”

Semana de 2 a 6 de dezembro

“Gostei de brincar com a L. ” – N.A.

“Gostei de brincar com a N.A. ” – L.

“Gostei de brincar com o J.C. ” – T.A.

“Gostei de brincar ao lencinho” – R.C.

“Gostei de brincar à apanhada”

“Gostei de brincar ao lencinho vai na mão” – D.F., T.A. e L.

“Gostei de brincar com o T.N. às Winks” - L.G.

Semana de 9 a 13 de dezembro

“Gostei de jogar ao macaquinho do chinês com a A.T. ” – E.G.

“Gostei de brincar com o J.C. aos lobos” – S.S.

“Gostei de brincar com o M.M. ” – S.S.

“Gostei de brincar com a N.A. às Winks” – D.F.

“Gostei de brincar com a D.F. às Winks” – N.A.

“Gostei de brincar às escondidas com o G.L., J. e E.G. ”

“Gostei de brincar à apanhada com o M.M. ” – S.S.

“Gostei de brincar com o R.C. ” – T.N.

Semana de 6 a 10 de janeiro

“Gostei de ir cantar os reis para os meninos do 1º ciclo” – E.G., D.F. e S.S.

“Gostei de apanhar os bichos-de-conta com a A.T. ” – D.F.

Semana de 13 a 17 de janeiro

“Gostei de brincar às tartarugas ninjas com o M.M. ” – T.A.

“Gostei de brincar às mães e aos pais com o R.C. e com a L. ”

“Gostei de brincar com a A.M.T. e com a L.G. às Winks” – M.J.R.

“Gostei de brincar com o R.C. ” – D.F.

“Gostei de jogar à bola” – G.L., E.G., T.N. e S.S.

Semana de 20 a 24 de janeiro

“Gostei de brincar com o M.M. ao homem-aranha” – T.A.

“Gostei de brincar com a D.F. às Winks” - N.A.

“Gostei de jogar à bola” – G.L. e E.G.

“Gostei de brincar à apanhada com o J.S. ” – J.C.

“Gostei de brincar com a M.A. e com o T.N. ” – N.A.

“Gostei de jogar à bola” – G.L., E.G.

“Gostei de brincar com o R.C. ” – T.N.

Semana de 27 a 31 de janeiro

“Gostei de brincar com a E. ” – D.F. e N.A.

“Gostei de brincar à apanhada com os meus amigos” – G.L. e J.C.

“Gostei de brincar com a A.M.T. ” – M.J.R. e M.A.

Semana de 3 a 7 de fevereiro

“Gostei de jogar à bola” – G.L. e E.G.

“Gostei de brincar com o M.M. e com a N.A. ” – S.S.

Semana de 10 a 14 de fevereiro

“Gostei de brincar com o outro G.L. ” – N.A.

“Gostei de jogar à apanhada com os meus amigos” - D.F.

Semana de 17 a 21 de fevereiro

“Gostei de jogar à bola no recreio” – G.L. e E.G.

“Gostei de brincar com o M.M. ” – T.A. e S.S.

“Gostei de brincar com o S.S. e com o T.A. ” – M.M.

“Gostei quando estava a convidar as galinhas para a minha casa” – G.L.

Semana de 24 a 28 de fevereiro

“Gostei de brincar com o S.S. ao lencinho vai na mão” – M.M.

“Gostei de brincar ao lencinho vai na mão com o M.M. e com o S.S. ” – N.A.

“Gostei de brincar ao lencinho vai na mão com o M.M. e com a N.A. ” – S.S.

“Gostei de brincar com o M.M. ” – S.S.

“Gostei de brincar com a A.M.T. ” – M.A.

Semana de 10 a 14 de março

“Gostei de brincar nos jogos com a A.T. e com o T.A. ” – S.S.

“Gostei de brincar ao rouba carros com o G.L. ” – J.S.

“Gostei de fazer o desenho para a A.R.F” - G.L.

“Gostei de brincar com a N.A.” – D.F.

“Gostei de brincar com a A.M.T. e com a L.G. aos cães e aos gatos” – R.C.

“Gostei de brincar com a A.T. no parque” – M.A.

“Gostei de brincar com a D.F.” – N.A.

“Gostei de brincar aos cães com o T.P. e com o T.N., J.C., T.A. e D.P.” – R.C.

“Gostei de brincar com a A.M.T.” – M.A.

“Gostei de brincar aos lobos e aos cães com o J.C.” – T.A.

“Gostei de brincar com o M.M.” – S.S.

“Gostei de brincar com a A.M.T.” – M.A.

“Gostei de brincar com o T.N. ao lencinho vai na mão” – T.P.

“Gostei de jogar à bola” – E.G., J.S. e J.C.

“Gostei de brincar com o M.M. ao senhor do gelado e ao homem aranha” – S.S.

Semana de 17 a 21 de março

“Gostei de brincar com a A.T. ” - M.A.

“Gostei de brincar com o S.S. ao macaquinho do chinês” – M.M.

“Gostei de brincar as cantoras com a M.J.R. e A.T. ” - A.M.T.

“Gostei de brincar com a I. e com S. às mães e aos pais ” – N.A.

“Gostei de brincar com a A.M.T. e com a A.T. ” - M.J.R.

“Gostei de brincar a médica dos animais com a A.T. e com a M.J.R. ” – A.M.T.

“Gostei de brincar com a M.A. ” – A.M.T.

“Gostei de fazer a pintura com o meu pai ” – T.P.

“Gostei de conhecer a M. ” – A.M.T.

“Gostei de brincar com a D.F.” – N.A.

“Gostei de brincar com a A.T. no parque” – M.A.

“Gostei de brincar com o M.M. ao lencinho vai na mão” – T.A.

“Gostei de brincar com a A.M.T. às princesas aos pais e às mães” - M.J.R.

Semana de 24 a 28 de março

“Gostei de brincar com a A.T. ” – M.A.

“Gostei de dar um abraço à D.F. ” – G.L.

“Gostei de brincar na massa com o G.S., M.J.R. e J.C.” – N.A.

“Gostei de brincar com a N.A. na massa” – M.J.R.

“Gostei de brincar com o J.C. e com o S.S.” – M.M.

“Gostei de brincar na garagem com o D.P. e com a A.T.” – A.M.T.

“Gostei de brincar com o M.M. e com o J.C.” - T.A.

Anexo H: Registos referente à avaliação final da problemática sobre “o que não gostei”

O que não gostei

Semana de 31 de março a 4 de abril

- “Não gostei que quando estava a sair do refeitório a D.F. beliscou-me” – M.J.R.
- “Não gostei que quando estava a sair do almoço o T.P. gritou-me ao ouvido” - T.A.
- “Não gostei que a L.G. me aleijasse no dedo no almoço” - N.A.
- “Não gostei que quando estávamos aqui na sala o T.P. atirou-se para cima de mim” - R.C.
- “Não gostei que quando estávamos no refeitório a N.A. me aleijasse na mão” - A.M.T.
- “Não gostei que quando cheguei à sala depois do almoço e vi o J.S., o E.G. e o D.P. sentados no chão porque se portaram mal” - I.G.
- “Não gostei que a N.A. me fez assim quando estávamos a sair do refeitório como no outro dia quando estávamos a sair do refeitório” - A.M.T.
- “Não gostei que o T.P. e o J.S. me chamassem preta” - D.F.
- “Não gostei que a N.A. chegasse ao pé de mim e me batesse” - E.G.
- “Não gostei que quando estava a brincar o T.A. disse bem-feita” - N.A.
- “Não gostei que quando estávamos a sair do almoço a N.A. não me deu a mão” - A.M.T.
- “Não gostei que a N.A. me desse um pontapé” - D.F.
- “Não gostei que a D.F. me aleijasse” - N.A.
- “Não gostei a N.A. e a D.F. fossem mal-educadas comigo” - A.R.F.

Semana de 28 de abril a 2 de maio

- “Não gostei que quando estava no almoço a N.A. me arranhou aqui” - R.C.
- “Não gostei que quando a G.D. chegou à escola me dissesse que os meninos se portaram muito mal no almoço” - I.G.
- “Não gostei que quando estávamos a vir para a sala o J.C. disse uma asneira para mim” - G.L.
- “Não gostei que a N.A. quando acabei de comer se levantou e me deu um soco, primeiro no olho e depois aqui” - A.M.T.

“Não gostei que o D.P. quando estava na garagem com o cavaleiro me aleijasse aqui” - M.M.

“Não gostei que a N.A. me aleijasse aqui” - T.P.

“Não gostei que o D.P. quando estávamos no refeitório me desse um pontapé aqui” - T.A.

“Não gostei que quando estávamos no triciclo a D.F. atropelou-me” - N.A.

“Não gostei que a N.A. me arranhasse” - D.F.

“Não gostei que quando estava a sair do almoço a N.A. me fizesse assim” - S.S.

“Não gostei que quando estava no almoço a N.A. me bateu nas costas e no braço” - T.A.

“Não gostei que o G. me desse um pontapé na cintura” - L.G.

“Não gostei que quando estava no almoço aleijei-me no joelho” - N.A.

“Não gostei que quando ia para a sala a L.G. beliscou-me” - T.N.

Semana de 5 a 8 de maio

“Não gostei que quando estava a ir para o recreio a N.A. me empurrasse e me desse pontapés” - G.L.

“Não gostei que a N.A. me empurrasse”

“Não gostei que me aleijasse aqui” - T.P.

“Não gostei que a N.A. atirasse massa para o ar no almoço” - R.C.

“Não gostei que o S.S. me largasse a mão quando íamos para o recreio” - E.G.

Semana de 12 a 16 de maio

“Não gostei que a D.F. me batesse na cabeça quando estávamos sentados nas cadeiras” - R.C.

“Não gostei que ter de pedir ao R.C. e à D.F. para irem para o banco de suplentes resolverem os problemas por não estavam a respeitar os colegas” - A.R.F.

“Não gostei de me aleijar no braço quando estava a brincar com a A.M.T. ” - L.G.

Semana de 19 a 23 de maio

“Não gostei quando saí do almoço me aleijei” – L.G.

Anexo I: Registos referente à avaliação final da problemática sobre “o que gostei”

O que gostei

Semana de 31 de março a 4 de abril

“Gostei de brincar na garagem com a A.T. ” - A.M.T.

“Gostei de brincar nos fantoches” - E.G.

“Gostei de ver a M.J.R. no ginásio quando as meninas estavam a apresentar e a M.J.R. estava com atenção e a responder” - I.G.

“Gostei de brincar com a L.G. na massa” - M.A.

“Gostei de brincar com o S.S. nos jogos” - M.J.R.

“Gostei de brincar as lagartinhas e aos caracóis com o M.M. ” - D.F.

“Gostei de brincar com o T.N nos jogos” - T.A.

“Gostei de jogar a bola” - G.L.

“Gostei que a sala 2 tivesse convidado para a apresentação do projeto” - D.F.

“Gostei de brincar com o T.N. ao lencinho vai na mão” - T.A.

“Gostei de brincar com a A.T. ” - M.A.

Semana de 28 de abril a 2 de maio

“Gostei de brincar na garagem com o M.M., M.J.R. e o T.N. ” - A.M.T.

“Gostei de jogar à bola” - T.N., G.L. e J.S.

“Gostei de brincar com a M.A. ao macaquinho do chinês” - D.F.

“Gostei de brincar com o M.M. no recreio” - S.S.

“Gostei de brincar com a A.M.T. na garagem” - M.J.R.

“Gostei de brincar com o T.P. e com a D.F. ” - N.A.

“Gostei de brincar com o J.C. e T.N. aos super-heróis” - T.P.

“Gostei de brincar com a A.M.T. ” - L.G.

“Gostei de brincar com o M.M. nos triciclos” - T.A.

“Gostei de brincar no triciclo com o T.A. e o M.M. ” - S.S.

“Gostei de andar de triciclo” - M.M. e J.C.

“Gostei de jogar à bola” - J.S., J. e G.L.

“Gostei de brincar com a A.M.T. ” - M.J.R.

“Gostei de brincar com a M.J.R. e com o T.P. ” - T.N.

Semana de 5 a 9 de maio

“Gostei de jogar à bola” - G.L.

“Gostei de brincar com a A.M.T. e com a A.T. ” - M.J.R. e T.A.

“Gostei de ver o caracol da A.T.”- D.F.

“Gostei de brincar com o J.S. à apanhada” - J.C. e T.N.

“Gostei de fazer massa” - R.C.

“Gostei de ver a lagarta que eu, a A.T. e a A.M.T. encontrámos” - M.J.R.

“Gostei de brincar com a A.M.T. ” - D.F.

“Gostei de brincar com a A.M.T. e com a A.T. ” - A.M.T.

“Gostei de brincar com o S.S. e andar de triciclo” - M.M.

“Gostei de brincar ao homem-aranha com o T.N. ” - T.A.

“Gostei de brincar com a A.T. ” - M.J.R. e M.A.

“Gostei de brincar com o R.C. ao homem-aranha” - E.G.

“Gostei de brincar com o S.S. ” - M.M.

“Gostei de brincar de triciclo e brincar com o M.M. ” - S.S.

Semana de 12 a 16 de maio

“Gostei de brincar no triciclo com o M.M. e T.A. ” - S.S.

“Gostei de ir para os jogos de mesa” - R.C.

“Gostei de brincar com o E.G., M.M. e S.S. ao rouba carros” - J.S.

“Gostei de brincar com a A.M.T. ” - M.J.R.

“Gostei de brincar com o T.P., com o S.S. e o J.S. ” - T.N.

“Gostei de fazer os trabalhos com a I.G. ” - L.G.

“Gostei de marcar golo quando estava a jogar à bola” - G.L.

“Gostei de brincar com o J.S. ” - E.G.

“Gostei de brincar com a D.F. ” - N.A.

“Gostei de brincar com a A.T. ” - M.A.

Semana de 19 a 23 de maio

“Gostei de brincar nos jogos” – S.S.

“Gostei de brincar na massa” – T.A.

“Gostei de recortar com a M.J.R. e A.T. ” – A.M.T.

“Gostei de ensaiar a festa de finalistas” – J.S.

“Gostei de brincar com o S.S. ali no recreio” – M.M.

“Gostei de brincar com a A.M.T. no parque” – M.J.R.

“Gostei de brincar com J.S. ” - E.G.

“Gostei de brincar com a A.M.T. e com a A.T. ” - M.A.

“Gostei de brincar com T.P. aos super-heróis” – T.N.

“Gostei de brincar com a I., a S., a L. e a C.” – N.A.