



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

A cooperação como estratégia relacional num grupo heterogéneo de crianças de Educação Pré-Escolar

Raquel Alexandra Martins Simões

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Doutora Mónica Pereira, Instituto Superior de Ciências Educativas

abril, 2018

Ramada

*Ninguém é tão grande que não
possa aprender nem tão
pequeno que não possa
ensinar.*

Esopo

Agradecimentos

No final de uma longa caminhada, torna-se tão importante como a conclusão deste Mestrado agradecer às pessoas que ajudaram a permitir que tal fosse possível, pois, sem elas, não me sentiria capaz de percorrer este percurso sozinha.

Aos meus pais e ao meu irmão, as pessoas a quem mais devo tudo, por nunca me deixarem desistir, mesmo quando a vontade era muita, e que me fizeram ver que este era o meu objetivo e que seria capaz de o alcançar; por todas as noites que passaram sem dormir a ajudar-me na preparação de materiais ou apenas a fazer companhia. Não podia pedir uma família melhor, gosto muito de vocês.

Aos meus avós maternos, por serem das pessoas que mais me apoiam neste mundo e por terem sempre as palavras carinhosas que preciso de ouvir, e cuja opinião valorizo mais do que qualquer outra. O vosso apoio tornou-se imprescindível para que este Mestrado se tornasse concretizável e isso não tem preço.

Aos meus avós paternos que, do seu lugarzinho do céu, continuam a olhar por mim. É através do seu exemplo de vida e da força que tiveram para construir uma família como a nossa que me apoio muitas vezes. Só queria que estivessem presentes para testemunharem esta minha conquista.

Ao Instituto Superior de Ciências Educativas, que me permitiu realizar este Mestrado, cumprindo o meu sonho, depois de alguns anos de interregno. À Professora Celeste Rosa, por ser sempre compreensiva com as suas alunas e ter aquela palavra de apoio na altura certa. À Professora Mónica Pereira, por ter orientado na minha intervenção quando me sentia mais perdida.

Às minhas colegas de Mestrado, Ana Jesus, Leila Ramos e Sofia Mena, por me fazerem sentir tão bem aceite, por todas as noitadas, risos, ajudas e dúvidas esclarecidas. Gostei muito de vos ter conhecido e espero que continuemos a fazer noitadas, mas por outros motivos!

Às minhas colegas de licenciatura, Sara Rocha e Joana Macedo, mais do que colegas, tornaram-se amigas indispensáveis e que sempre se preocuparam se eu precisava de alguma ajuda. A vossa amizade significa muito e espero que continuemos juntas pela vida toda!

À instituição onde trabalho, por toda a compreensão e horários trocados para que pudesse assistir às aulas, por todas as palavras que me ajudaram a levantar o ânimo quando mais precisei. Estou muito grata a todas! Bem-haja!

Às Educadoras Cooperantes com quem partilhei a intervenção, obrigada pelos ensinamentos e bons exemplos de como fazer as crianças crescerem felizes, espero um dia conseguir ser como vós.

A todas as crianças com as quais tive o prazer de partilhar todos estes momentos, obrigada por todos os desenhos, beijinhos, abraços, sorrisos e, acima de tudo, por me ensinarem muito mais do que julgam ser capazes. Muito obrigada por me mostrarem que este é, realmente, o meu caminho!

Existem muito mais pessoas a quem quero agradecer, já que cada uma delas teve o seu contributo e foi importante para a concretização deste Mestrado. A todas elas o meu muito obrigado!

Resumo

“No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros.” (Vasconcelos, 2007). Assim, a criança passa a ser parte de um grupo, aprendendo a viver dentro dele, trabalhando com os seus pares e gerindo os seus problemas de forma participativa, começando, também, a entender o respeito pelo outro, nomeadamente através da negociação de diferentes pontos de vista.

A formação de grupos heterogéneos na Educação Pré-Escolar tem como objetivo promover relações naturais entre as crianças, usufruindo das vantagens que estas lhes trazem, acumulando as diferenças entre si relacionadas com conhecimentos, experiências e capacidades de cada um (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana e Guimarães, 2011). No entanto, nem sempre estas diferenças conseguem ser bem-sucedidas, levando a que as crianças interajam com outras da sua faixa etária, não aproveitando as potencialidades de um grupo heterogéneo.

Com a promoção da cooperação pretende-se, num grupo heterogéneo, criar um sentimento de união entre as crianças, não só de idades iguais, mas também entre mais velhas e mais novas, preocupando-se com os outros, comunicando, partilhando e ajudando-se mutuamente.

Verificou-se que o grupo de crianças tinha dificuldade em interagir de forma não conflituosa, principalmente as crianças com diferentes idades. Posto isto, decidiu-se promover a cooperação para que as crianças conseguissem estabelecer entre si interações mais positivas. Para tal, foi realizada uma investigação sobre a própria prática acerca desta temática, com um grupo heterogéneo de Educação Pré-Escolar, propondo atividades cooperativas. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo sido recolhidos dados através de vários instrumentos, tais como a observação participante.

As crianças mostraram-se bastante envolvidas nas atividades propostas, principalmente nas últimas três, evidenciando, também, uma evolução no tipo de relação estabelecida entre si, independentemente da sua idade.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Grupo Heterogéneo; Cooperação; Relação.

Abstract

“In kindergarten the child stops being the center of attention to become one among others.” (Vasconcelos, 2007). Thus, the child becomes part of a group, learning to live within it, working with its peers and managing its problems in a participatory way, starting, also, to understand the respect for the other, namely through the negotiation of different points of view. The formation of heterogeneous groups in Pre-School Education aims to promote natural relationships among children, taking advantage of the advantages they bring, accumulating the differences between them related to the knowledge, experiences and abilities of each one (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana and Guimarães, 2011). However, this differences can't always be successful, leading children to interact with others in their age group, not taking advantage of the potentialities of a heterogeneous group.

By fostering cooperation, it is intended, in a heterogeneous group, to create a sense of unity between children, not only of equal ages, but also between older and younger, caring for others, communicating, sharing and helping each other, mutually.

It was found that the group of children had difficulty interacting in a non-conflicting way, especially children of different ages. That said, it was decided to promote cooperation so that children could establish more positive interactions among themselves. For that, an investigation was carried out on the practice of this subject, with a heterogeneous group of Pre-School Education, proposing cooperative activities. A qualitative approach was used and data were collected through various instruments, such as participant observation.

The children were very involved in the proposed activities, especially in the last three, evidencing also an evolution in the type of relation established among them, regardless of their age.

Key-words: Pre-School Education; Heterogeneous Group; Cooperation; Relationship.

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Quadros.....	X
Índice de Anexos.....	XI
Índice de Apêndices.....	XII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico.....	4
2.1. Conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-Escolar.....	4
2.2. Princípios e fundamentos da pedagogia para a infância.....	6
2.3. Aprofundamento teórico da área temática.....	8
2.3.1. a heterogeneidade em contextos de educação pré-escolar.....	11
2.3.2. a cooperação entre crianças.....	14
3. Contexto socioeducativo.....	17
3.1. Caracterização da Instituição.....	17
3.2. Caracterização do grupo de crianças.....	17
3.3. Caracterização do ambiente educativo.....	21
3.3.1. dimensão espacial.....	21
3.3.2. dimensão temporal.....	24
3.3.3. dimensão relacional.....	25
4. Metodologia da Investigação.....	28
4.1. Situar a pesquisa.....	28
4.2. Participantes.....	32
4.3. Desenho da investigação.....	34
4.3.1. plano de investigação.....	35
4.3.2. fases da investigação (cronograma).....	37
4.4. Técnicas de recolha de dados.....	38
4.4.1. observação participante.....	39
4.4.2. registos fotográficos, áudio e vídeo.....	40
4.4.3. entrevista.....	40
5. Plano de ação.....	42
5.1. Princípios orientadores da intervenção educativa.....	42
5.2. Objetivos gerais do plano de ação.....	43

5.3. Planificação em teia das atividades propostas.....	45
5.3.1. justificação do plano de ação.....	46
5.4. Calendarização do plano de ação (cronograma).....	49
6. Apresentação e discussão dos resultados obtidos.....	51
6.1. Descrição e análise do plano de ação por atividade.....	51
6.2. Apresentação e discussão dos resultados tendo por base a metodologia e enquadramento teórico selecionado.....	79
7. Conclusões.....	87
7.1. Resposta às questões de investigação.....	87
7.2. Análise do percurso desenvolvido e das potencialidades e limitações do estágio...	87
8. Referências bibliográficas.....	90
9. Anexos.....	92
10. Apêndices.....	94

Índice de Figuras

Figura 1 – Tempo de frequência na instituição.....	19
Figura 2 – Composição do agregado familiar.....	20
Figura 3 – Planta da sala de atividades de PES III.....	22
Figura 4 – Esquema do plano de investigação.....	35
Figura 5 – Planificação em teia do plano de ação.....	45
Figura 6 – Criança a prestar ajuda a outra criança.....	53
Figura 7 – Crianças no final da atividade proposta.....	53
Figura 8 – <i>Feijão-manteiga</i> a pintar a sua peça do <i>puzzle</i>	67
Figura 9 – <i>Feijão-branco</i> a pintar a sua peça do <i>puzzle</i>	68
Figura 10 – Peça da criança <i>Feijão-branco</i>	68
Figura 11 – Peça da criança <i>Brócolo</i>	69
Figura 12 – Peça da criança <i>Curgete</i>	70
Figura 13 – Peça da criança <i>Agrião</i>	71
Figura 14 – Resultado final do <i>Puzzle</i> da Amizade.....	72
Figura 15 – Disposição inicial dos tapetes.....	73
Figura 16 – <i>Feijão-manteiga</i> abraçado à <i>Curgete</i>	74
Figura 17 – <i>Cenoura</i> e <i>Agrião</i> abraçados.....	76
Figura 18 – <i>Feijão-manteiga</i> e <i>Feijão-branco</i> cooperando entre si.....	77
Figura 19 – <i>Brócolo</i> e <i>Curgete</i> utilizando estratégia de cooperação.....	78
Figura 20 – <i>Agrião</i> e <i>Cenoura</i> utilizando estratégia de cooperação.....	79

Índice de Quadros

Quadro 1 – Distribuição dos grupos de crianças de acordo com o sexo e o ano de nascimento.....	18
Quadro 2 – Organização de um dia na rotina dos grupos de crianças.....	24
Quadro 3 – Cronograma da investigação.....	37
Quadro 4 – Objetivos gerais do plano de ação na perspetiva da educadora-estagiária e das crianças.....	44
Quadro 5 – Cronograma da ação.....	49

Índice de Anexos

Anexo A – Livro <i>O que é o amor?</i> , de Davide Cali.....	92
Anexo B – Livro <i>Somos Amigos?</i> , de Anabel Fernández Rey.....	93

Índice de Apêndices

Apêndice A – Guião da entrevista às crianças.....	94
Apêndice B – Entrevista aos participantes da investigação.....	95
Apêndice C – Planificações da atividades propostas.....	121
Apêndice D – Reflexão semanal de seis a 10 de novembro de 2017.....	129
Apêndice E – Reflexão semanal de 13 a 17 de novembro de 2017.....	133
Apêndice F – Reflexão semanal de 20 a 24 de novembro de 2017.....	136
Apêndice G – Reflexão semanal de 27 a 30 de novembro de 2017.....	140
Apêndice H – Reflexão semanal de 18 a 22 de dezembro de 2017.....	144
Apêndice I – Reflexão semanal de oito a 12 de janeiro de 2018.....	149

1. Introdução

O presente relatório final, realizado durante o 2º e 3º semestres do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado pelo Instituto Superior de Ciências Educativas, tem como principal finalidade apresentar e analisar reflexivamente o percurso da minha prática pedagógica, desenvolvido durante as Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II e III, assumindo estas duas vertentes.

Este relatório, que se caracteriza como sendo um retrato da investigação sobre a própria prática, está enquadrado na Área de Formação Pessoal e Social e procura investigar quais as melhores estratégias para proporcionar interações positivas num grupo heterogéneo de Educação Pré-Escolar. Esta problemática surgiu após a observação do grupo heterogéneo com o qual estava ser implementada a PES III, bem como do contexto em que este estava inserido, pretendendo averiguar a forma como, num grupo deste tipo, as crianças se relacionam entre si e procurando a melhor estratégia para que estas estabeleçam uma melhoria na sua relação, passando a interagir umas com as outras de forma positiva. Esta problemática surgiu porque se verificou que existia uma divisão entre as crianças mais novas e as crianças mais velhas do grupo, o que resultava num tipo de relação mais fraca entre estas duas faixas etárias.

Desta forma, considero, enquanto futura Educadora de Infância, que proporcionar boas relações entre todas as crianças do grupo é fundamental, e o/a Educador/a tem um papel fundamental neste aspeto, uma vez que é também a partir da sua própria relação com as crianças que estas vão desenvolver, também, as relações entre si. É também através da ação do/a Educador/a que as crianças vão beneficiar de oportunidades de participação em atividades e projetos, alargando as suas relações, algo que só é possível proporcionar através da escola (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Foi, então, neste contexto que surgiu a problemática da investigação, mencionada atrás, e que se traduziu na seguinte questão-problema:

- Porque é que as crianças, num grupo heterogéneo, se relacionam de acordo com a sua faixa etária, criando pequenos grupos?

A partir desta foram, assim, construídos os seguintes objetivos:

- Analisar e compreender as relações entre pares num grupo heterogéneo
- Caracterizar a relação entre os participantes da investigação, através da observação direta, e analisar o seu comportamento
- Identificar estratégias que contribuam para a melhoria na relação entre pares num grupo heterogéneo

Posto isto, o presente relatório encontra-se organizado em dez pontos. No primeiro ponto encontra-se a introdução, onde é feita uma breve alusão ao projeto de investigação e àquilo que se pretende com este relatório, sendo, também, identificada a questão-problema da investigação e os objetivos da mesma.

O enquadramento teórico, segundo ponto deste relatório, contém uma apresentação generalizada do conhecimento pedagógico da Educação Pré-escolar, bem como os seus princípios e fundamentos, e apresenta, ainda, um aprofundamento da área de conteúdo sobre a qual incide a investigação sobre a própria prática, bem como os principais conceitos relativos ao tema da mesma.

No terceiro ponto encontra-se o contexto socioeducativo, em que se apresenta uma caracterização da instituição onde foram implementadas a PES II e III, bem como dos grupos com os quais foi desenvolvida a investigação e do contexto em que estes estavam inseridos, nomeadamente, do espaço educativo que os rodeava e da equipa educativa que os acompanhava.

O quarto ponto esclarece qual a metodologia de investigação utilizada e também como surgiu a problemática que serviu de ponto de partida para a investigação realizada. Este ponto do relatório contempla, ainda, quais os objetivos desta investigação e as questões da mesma, contendo, também, um esquema da investigação, explicativo de todas as etapas, e um outro que explica qual a sua duração ao longo do período da investigação, sendo, também, apresentadas as técnicas utilizadas para recolha de dados durante o período de PES.

O plano de ação, quinto ponto deste relatório, contém uma breve explicação do mesmo, bem como os seus princípios orientadores e objetivos gerais. Contém, também, a planificação em teia das atividades propostas e a calendarização deste plano, mostrando a duração de cada uma das fases do projeto. Também são apresentadas as razões pelas quais se optou por planificar estas atividades e não outras, tendo em conta os objetivos estabelecidos e aquilo que se pretendia investigar.

O sexto ponto do relatório apresenta uma descrição e análise, por atividade, do plano de ação, apresentando evidências dos resultados demonstrados pelos participantes ao longo das mesmas. Contém, ainda, a explicação de como foram alcançados os objetivos de investigação propostos. Estes resultados encontram-se analisados tendo por base os autores utilizados na revisão de literatura e, também, e metodologia utilizada.

A conclusão do relatório final está presente no ponto sete do mesmo e demonstra a resposta às questões de investigação previamente elaboradas. Este ponto é apresentado através de um texto reflexivo que contém, também, uma análise reflexiva de todo o

percurso desenvolvido, identificando os contributos e implicações que este poderá trazer para o meu futuro enquanto Educadora de Infância. O mesmo ponto analisará, também, as potencialidades e limitações das práticas pedagógicas e aquilo que considero relevante melhorar e continuar a implementar numa prática futura.

O oitavo ponto do relatório final contempla as referências bibliográficas do mesmo, consignando todos os autores que foram consultados para elaborar a revisão de literatura necessária para o aprofundamento teórico da investigação.

Por fim, no nono e décimo pontos deste relatório são apresentados os anexos e apêndices utilizados ao longo da PES e, também, aqueles que considerarei necessários para complementar aquilo que está a ser dito ao longo do relatório final.

2. Enquadramento teórico

2.1. Conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é considerada como “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, p. 670). É importante salientar que a Educação de Infância em Portugal foi sofrendo, ao longo dos anos, diversas modificações e alterações, não só ao nível da legislação, mas também do ponto de vista social, nomeadamente na forma como os profissionais desta área foram sendo vistos ao longo do tempo.

A génese da profissão docente em Portugal começou no século XVII e foi-se desenvolvendo a partir dessa altura, sendo que, na primeira metade do século XIX foram criadas as primeiras Escolas Normais, que começaram por se preocupar com a preparação dos docentes já em exercício. Já em 1911, reforçou-se a especificidade da escola infantil e as professoras foram equiparadas às mães das crianças, devido ao seu carácter maternal (Cardona, 2008). Nos primeiros anos do Estado Novo – que teve início em 1933 – deu-se um retrocesso no que à Educação Pré-Escolar diz respeito, isto porque foram extintos os jardins de infância da rede pública e a legislação existente nessa época foi alterada no sentido de valorizar a função educativa da família, ao mesmo tempo que o Ministério da Educação deixou de ser responsável pela Educação Pré-Escolar (Associação de Profissionais de Educação de Infância, s.d.). Foi a partir de 1954 que começaram a surgir as primeiras escolas de formação de Educadoras de Infância, sendo a sua grande maioria inseridas num contexto religioso.

No início dos anos 70, através da Reforma Veiga Simão, a Educação Pré-Escolar foi reinserida no sistema educativo português, definindo a sua nova estrutura, determinando “(...) o recomeço dos cursos públicos de formação de educadoras e o crescimento da rede institucional (...)” (Cardona, 2008, p. 12). Após o 25 de abril, deu-se um aumento exponencial tanto das creches e dos jardins de infância, como também do número de escolas de formação de Educadores de Infância, relacionado com a filosofia do sistema pós-revolução, que pretendia, também, estender a pré-escolaridade a toda a população. Foi neste contexto que, posteriormente, foram criados novos jardins de infância da rede oficial do Ministério da Educação e, também, as primeiras Escolas Superiores de Educação, às quais foi determinado, em 1986, o início do funcionamento dos respetivos cursos. Foi, ainda, neste ano, que foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que “(...) veio definir um enquadramento conceptual e estrutural para todo o sistema educativo,

incluindo a formação e a carreira das/os profissionais de todos os níveis de ensino.” (Cardona, 2008, p. 22). O ano de 1997 marcou uma etapa importante para a Educação Pré-Escolar em Portugal, com a criação de um grande número de jardins de infância por todo o país. Contribuiu, também, para esta etapa importante, a definição da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, consagrando esta como a primeira etapa da Educação Básica, e também a criação do Despacho nº5220/97, que promulgou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento que tem por base os objetivos definidos pela Lei-Quadro, apoiando, assim, a construção e gestão do currículo, por parte dos/as Educadores/as, colaborando com a respetiva equipa educativa para esse fim (Associação de Profissionais de Educação de Infância, s.d.). Anos mais tarde, em consequência da Declaração de Bolonha, foi publicado o estatuto de habilitação profissional para a docência, que determinou a existência de uma “(...) formação única para a educação pré-escolar e básica, passando a ser utilizada uma nova terminologia na formação dos/as educadores de infância (...)” (Cardona, 2008, p. 27).

A atual legislação existente em Portugal (Lei de Bases do Sistema Educativo e Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) apenas considera a Educação Pré-Escolar a partir dos três anos de idade, não abrangendo a educação em creche. No entanto, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que a educação é um direito comum a todas as crianças, devendo existir “(...) uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada para a escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios.” (p. 5).

Desta forma, e tendo em conta a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, estão previstos para esta valência vários objetivos, entre os quais:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base nas suas experiências de vida;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso de aprendizagens;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas individualidades e despertando o seu pensamento crítico;
- Desenvolver a expressão e comunicação através de diversas linguagens;
- Proporcionar condições de segurança e bem-estar a cada criança.

Durante a Educação Pré-Escolar, as crianças adquirem um vasto leque de aprendizagens, proporcionadas pelo/a Educador/a e, também, pelos seus pares, apesar de as primeiras interações da criança acontecerem no seu meio familiar (Catarreira, 2015).

Desta forma, as atividades implementadas devem ser planeadas e estruturadas, para que as aprendizagens da criança possam, de facto, ser significativas. Para tal, é necessário que o/a Educador/a conheça o grupo de crianças com o qual está a desenvolver a sua prática, bem como todas as conceções inerentes à mesma, tais como “(...) papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.” (Silva et al., 2016, p. 13). Não só o/a Educador/a deve ter em consideração as características do seu grupo, como também é essencial que respeite as individualidades de cada criança, possibilitando-lhes uma participação ativa, tanto na organização como no desenvolvimento das atividades propostas (Cardona, 1999). Essa informação deve ser recolhida através da observação daquilo que as crianças fazem, dizem e como interagem com os seus pares, permitindo ao/a Educador/a registar e contextualizar aquilo que observa, como por exemplo “(...) o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses (...)” (Silva et al., 2016, p. 14). Assim sendo, o/a Educador/a deve proporcionar ao seu grupo atividades que respeitem os seus interesses e necessidades, ao mesmo tempo que deve inseri-lo no planeamento das mesmas. Tal como refere Cardona (1999):

O trabalho do jardim de infância tem que ser pensado de forma a respeitar as características individuais de cada criança, o que só é possível se lhes for possibilitada uma participação ativa, na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades desenvolvidas (p. 137).

Deste modo, o/a Educador/a estabelece com as crianças uma relação de confiança e compreensão, contribuindo para o seu desenvolvimento, ao proporcionar, por um lado, uma resposta às suas necessidades e, por outro, ao demonstrar que conhece cada uma das crianças com as quais se relaciona (Catarreira, 2015).

2.2. Princípios e fundamentos da pedagogia para a infância

Apesar de no contexto português existirem separações entre a creche e jardim de infância, adotada, inclusivamente, na legislação portuguesa e com propostas específicas para estas duas fases do crescimento da criança, nas OCEPE destaca-se que existe uma unidade na pedagogia para a infância dos zero aos seis anos e que o trabalho que é desenvolvido com crianças das duas valências deve ser orientado pelos mesmos princípios orientadores, intimamente articulados.

Silva et al. (2016) referem que o próprio desenvolvimento biológico da criança está diretamente relacionado com o seu processo de aprendizagem, sendo que o/a Educador/a deve ter este aspeto em consideração para poder ajudar a criança a progredir nas suas

aprendizagens. Desta forma, o/a Educador/a deve proporcionar à criança um ambiente estimulante e rico em intencionalidade educativa, através de diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem. Aprendizagens essas que, para uma determinada faixa etária, não são estanques ou fixas, mas sim “(...) referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 8). Também as famílias desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança, sendo fundamental que o/a Educador/a estabeleça uma relação de proximidade para que as aprendizagens das crianças sejam ainda mais significativas.

A criança desempenha um papel fundamental no seu próprio processo de aprendizagem, desempenhando neste um papel bastante dinâmico, isto porque é através dela que o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem têm início e vão progredindo. Ou seja, a criança é “(...) sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas (...)” (Silva et al., 2016, p. 9), construindo o seu próprio desenvolvimento. Deste modo, cabe ao/a Educador/a estimular esse processo de desenvolvimento e aprendizagem, no contexto de jardim de infância, já que neste a criança vai fazendo escolhas e aprende a expor o seu ponto de vista e aceitar outros (Silva et al., 2016).

Tendo em conta que o acesso à educação é um direito de todas as crianças, “(...) é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades (...)”, (Silva et al., 2016, p. 10), refletindo-se numa boa prática educativa. Desta forma, a educação de infância tem um papel preponderante na promoção da igualdade de oportunidades e, para isso, é essencial que se adotem práticas pedagógicas diferenciadas que tenham em conta as características individuais das crianças. Nesta perspetiva, de acordo com Silva et al. (2016), o planeamento adaptado e diferenciado deve assentar em dois fatores: no grupo, mas também na individualidade de cada um dos seus elementos, para que seja possível proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Na criança, o seu desenvolvimento acontece como um processo em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam entre si e atuam em conjunto; só assim as suas aprendizagens se afirmam de uma forma holística, em que as diferentes áreas devem ser abordadas de forma integrada e globalizante (Silva et al., 2016). De acordo com o mesmo autor, é através da atividade do brincar que a criança melhor articula essas áreas de desenvolvimento e aprendizagem, sendo esta “(...) a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.” (Silva et al., 2016, p. 10). Este tipo de atividade caracteriza-se pelo grande envolvimento da criança na mesma, envolvimento esse que deve ser promovido pelo/a Educador/a

através da criação de um ambiente educativo com diversos materiais à disposição da criança, dando resposta aos seus interesses e incentivando para a tomada de decisões e para a resolução de problemas. É, também, através do brincar que a criança começa a exprimir a sua personalidade, desenvolve a sua curiosidade, estabelece relações de aprendizagem – melhorando as suas capacidades relacionais – e assume responsabilidades (Silva et al., 2016). Assim, o/a Educador/a deve envolver-se, sempre que possível, no brincar da criança, não interferindo nas suas iniciativas, mas encorajando e colocando desafios para explorar e descobrir, uma vez que este envolvimento permite conhecer os seus interesses. Além disso, é deste modo que emergem os processos intencionais de exploração, “(...) em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos.” (Silva et al., 2016, p. 11). A relação entre as crianças e entre estas e o/a Educador/a é estimulada, também, através da atividade do brincar; além das competências sociais estes momentos promovem também o desenvolvimento global (pessoal e social, expressão e comunicação e a curiosidade sobre o mundo), que conduzem a criança a aprender com significado ou a aprender a aprender.

Todos estes princípios e fundamentos educativos exigem de um/a profissional que permaneça atento/a à criança e que reflita esse aspeto na sua prática pedagógica. Para tal, é necessário que a observação e o registo façam parte da rotina do/a Educador/a, pois é através da recolha de informações que este/a avalia, questiona, reflete e adequa as suas práticas educativas, ao mesmo tempo que se conhece cada criança e a respetiva evolução dos progressos de desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 11).

2.3. Aprofundamento teórico da área temática

Formação Pessoal e Social em Educação Pré-Escolar

Tal como foi mencionado anteriormente, um dos objetivos da Educação Pré-Escolar, enunciados na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, é a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, baseando-se nas suas experiências de vida. Neste sentido, a formação pessoal e social, ou seja, as aprendizagens que cada criança vai fazendo sobre si mesma, enquanto indivíduo com identidade própria, com capacidades e emoções, bem como sobre si com os outros, nas relações que estabelece e no exercício dos seus direitos e deveres.

A formação pessoal e social constitui uma das três áreas de conteúdo estabelecidas para o currículo em Educação Pré-Escolar e, contém a particularidade de se estabelecer

como uma área transversal, ou seja presente nas diversas situações educativas que se promovem e realizam no contexto de jardim de infância.

As OCEPE, sendo o documento orientador da prática educativa em jardim de infância, propõem áreas de conteúdo que englobem diferentes tipos de aprendizagem, numa construção articulada do saber, em que estas são abordadas de forma integrada e globalizante (Silva et al, 2016).

A Área de Formação Pessoal e Social é, então, uma área transversal a todas as outras áreas de conteúdo, estando presente em todo o trabalho educativo, apesar de ter uma intencionalidade e conteúdo próprios. Esta área, tal como as restantes, reconhece a criança como sujeito e agente do seu próprio processo educativo, uma vez que esta vai construindo a sua identidade numa interação social, influenciada pelos outros e pelo meio que a rodeia. É através deste meio social e das interações que nele desenvolve que a criança vai “(...) aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus.” (Silva et al., 2016, p. 33).

Também na Área de Formação Pessoal e Social o/a Educador/a tem um papel preponderante, já que são as atitudes e valores subjacentes à sua prática, e a forma como os executa no quotidiano, que contribuem para o desenvolvimento pessoal, social e relacional. Desta forma, os valores que o/a Educador/a demonstra, tais como tolerância, cooperação, respeito e partilha, são vistos pela criança como um exemplo, em que estas conhecem a sua importância, ao mesmo tempo que se vão apropriando dos mesmos. Para tal, é importante que o ambiente educativo esteja intencionalmente organizado e proporcione aprendizagens, em que a criança se sinta escutada e valorizada e em que experiencie sucesso perante os desafios e autoestima. Além disso, a criança, ao ser um participante ativo da sua aprendizagem, mobiliza um conjunto de experiências e saberes, aos quais vai atribuir um novo significado, ao mesmo tempo que procura novas formas de resolver os seus problemas, desenvolvendo a sua independência, autonomia e criatividade (Silva et al., 2016).

De acordo com as OCEPE, as aprendizagens enunciadas na Área de Formação Pessoal e Social consideram-se quatro componentes: “Construção da identidade e da autoestima”; “Independência e autonomia”; “Consciência de si como aprendiz” e “Convivência democrática e cidadania”. Destas, selecionei apenas duas tendo em conta a temática desta investigação, que são “Consciência de si como aprendiz” e “Convivência democrática e cidadania”, estando estas escolhas justificadas no ponto quatro deste relatório final.

Na componente *da construção da identidade e da autoestima* a criança passa a reconhecer e aceitar as suas próprias características, compreendendo as suas capacidades e dificuldades, sendo que, durante a idade pré-escolar, “(...) a noção do eu [da criança] está ainda em construção (...)” (Silva et al., 2016, p. 34). Assim, a construção da autoestima depende da forma como o/a Educador/a valoriza a criança e encoraja os seus progressos e, também, pela forma como apoia as relações de grupo para que todos se sintam aceites. Ao longo deste processo, o reconhecimento das características individuais de cada criança é desenvolvido em simultâneo com a perceção do que esta tem em comum com os seus pares, mas também aquilo que a distingue das outras crianças.

Ao adquirir a sua *independência e autonomia*, a criança começa a ser capaz de cuidar de si e daquilo que está à sua volta, apropriando-se do espaço e do tempo, que são a base para uma autonomia progressiva. Para que essa autonomia seja desenvolvida, é necessária uma partilha de poder entre o/a Educador e a criança, uma vez que esta começa a assumir responsabilidades em várias situações da sua vida, nomeadamente em relação a perigos que possa correr.

No que diz respeito à *consciência de si como aprendente*, parte-se das aprendizagens da criança, daquilo que já sabe e que faz sentido para si para refletir com as crianças sobre o modo como aprenderam. Essa consciência não depende apenas da criança, ou seja, não é só individual, como também é enriquecida pela partilha de experiências e aprendizagens, cooperando com as restantes crianças do grupo, cooperação essa que é apoiada pelo/a Educador/a através de momentos de debate e partilha, por exemplo, para que cada criança possa contribuir para a aprendizagem de todos.

Esta partilha de aprendizagens está diretamente relacionada com a próxima componente selecionada desta área de conteúdo, *convivência democrática e cidadania*. Ou seja, a partilha que deve existir entre as crianças faz parte do contexto de vida democrática que o jardim de infância deverá proporcionar, implicando, assim, o confronto de opiniões, o debate e a negociação entre os membros do grupo (Silva et al., 2016). Deste modo, a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes, não só exprimir as suas opiniões, mas também a confrontá-las com as das restantes crianças, tendo um primeiro contacto com diferentes perspetivas das suas, facilitando, assim, a compreensão pelo ponto de vista do outro, desenvolvendo-se, neste contexto, a educação para a cidadania, sendo a escola um dos locais de eleição para este efeito, tal como refere Vasconcelos (2007). A mesma autora afirma que a criança, ao deixar de ser o centro, passa a ser parte de um todo, aprendendo a viver e trabalhar em grupo, gerindo os problemas do mesmo de forma participativa, recorrendo ao/à Educador/a como mediador e apenas quando

necessário. Este aspeto torna-se extremamente importante na medida em que ajuda a construir a autoestima da criança, “(...) no coletivo, na consciência de ser um elemento importante à vida em comum.” (Vasconcelos, 2007, p. 113), e, também, a prepara para a prática da cidadania, através da importância do respeito e da dificuldade que, por vezes, existe em negociar com diferentes pontos de vista mantendo a amizade, começando a interiorizar o sentido de responsabilidade social.

2.3.1. a heterogeneidade em contextos de educação pré-escolar.

Segundo o Despacho nº 13170/2009, de 4 de junho, na Educação Pré-Escolar os grupos devem ser constituídos entre 20 e 25 crianças, não podendo ultrapassar este limite, sendo que, na constituição de cada grupo, deve ser respeitada a heterogeneidade do público escolar. A este propósito, Katz, Evangelou e Hartman (1990) esclarecem que, para existir heterogeneidade num grupo de crianças na mesma sala de atividades, estas têm de ter, pelo menos, um ano de diferença entre si. Foi com o conceito de Educação Pré-Escolar não graduada, introduzido por Goodlad e Abderson (1959, citados por Teixeira et al., 2011), que foi realçado o conhecimento de que “(...) a idade constitui um indicador imperfeito das aquisições para que as crianças estão preparadas.” (Teixeira et al., 2011, p. 57), levando, assim, à constituição de grupos de crianças baseados nas capacidades das mesmas. Entretanto, a denominação de educação não graduada foi substituída por organização vertical, o que significa que a constituição de grupos é feita independentemente da sua idade, com diferenças de um ou mais anos entre si, de forma a otimizar o potencial educativo dos mesmos e, também, para que seja possível manter a mesma equipa educativa durante todo o período da Educação Pré-Escolar (Teixeira et al., 2011).

Esta constituição de grupos oferece importantes benefícios para as crianças que os constituem, benefícios esses que acabam por não ser explorados num grupo constituído por crianças da mesma idade (Rasmussen, 2005). Um dos principais benefícios da heterogeneidade do grupo são as relações que se estabelecem entre os seus membros, bem como os tipos de interações que passam a existir entre as crianças. Para Rasmussen (2005), fazer parte de um grupo heterogêneo “(...) allows a child to form friendships with both older and younger children (...)”, (p. 2), muitas vezes de forma natural. Ellis, Rogoff e Cromer (1981, citado por Katz, Evangelou e Hartman, 1990) observaram a composição espontânea de crianças dentro de um grupo heterogêneo, verificando que a separação por idades acabava por suceder muito pouco, mostrando que as preferências das crianças eram diferentes daquelas que seriam esperadas inicialmente, já que apenas 6% das observações registadas diziam respeito a interações entre crianças da mesma idade, mas 55% dessas mesmas observações incluíam interações entre crianças com, pelo menos,

um ano de diferença entre si. Deste modo, pretende-se que, quanto maior for o alcance de competências num grupo heterogéneo, maiores serão as oportunidades dos seus membros desenvolverem relações, interações e amizades uns com os outros (Katz, Evangelou e Hartman, 1990).

Deste modo, “(...) quanto maior o intervalo de idades num grupo, maior é o leque de comportamentos que são aceites e tolerados tanto pelos adultos como pelas próprias crianças.” (Teixeira et al., 2011, p. 58), permitindo, assim, que crianças mais velhas olhem para as mais novas como alguém com necessidade da sua ajuda, ao mesmo tempo que se torna expectável, por parte das crianças mais novas, que as mais velhas lhes prestem auxílio. Assim, todas as crianças do grupo tornam-se capazes de trabalhar capacidades que lhes permitem melhorar o seu desenvolvimento cognitivo, tal como se verifica no ponto seis deste relatório final, que contempla a análise e discussão de dados, atuando na respetiva Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que, segundo Vygotsky (1991), relaciona-se com as capacidades que se encontram em fase de amadurecimento ou em fase embrionária, que poderão emergir na interação com pares mais competentes ou com adultos, como o/a Educador/a. Ou seja, as crianças mais velhas, ao interagirem com mais novas e partilhando com as mesmas os seus próprios conhecimentos, atuam na ZDP das últimas, as mais novas. Além disso, para Katz, Evangelou e Hartman (1990), as crianças mais velhas providenciam aos seus pares mais novos os “andaimes” necessários para um desenvolvimento cognitivo mais rico, sempre com a orientação do/a Educador/a.

Estas interações entre crianças com diferentes idades são importantes para o desenvolvimento cognitivo de todas, uma vez que através desta interação ocorrem aprendizagens. De acordo com Schaffer (1996, citado por Arezes e Colaço, 2014), podemos definir o conceito de interação como o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser um jogo ou até mesmo um conflito, desde que nela esteja implicado o comportamento dos seus participantes. No mesmo sentido, Hay et al. (2004, citado por Arezes e Colaço, 2014) referem que na interação deve estar envolvida a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa, sendo que o sucesso da mesma “(...) depende de um entendimento mútuo dos participantes como agentes ativos e intencionais” (p. 113).

Rasmussem (2005) refere que muitas das interações positivas acontecem quando crianças mais novas e crianças mais velhas passam tempo juntas, resultando, por exemplo, em atitudes como a cooperação, a inclusão e a partilha, uma vez que as crianças mais novas olham para as crianças mais velhas como alguém que tem algo para lhes transmitir e pelo que estas podem contribuir para a sua aprendizagem.

Também Katz, Evangelou e Hartman (1990) mencionam que “(...) older children are perceived as contributing, and younger children as needing their contributions.” (p. 24). Posto isto, o/a Educador/a deve manter-se atento/a à forma como as crianças interagem entre si, apoiando essas relações, o que contribui largamente, para o desenvolvimento da autoestima das mesmas e, também, de um sentimento de pertença a um grupo, permitindo a tomada de consciência de si mesmo e na relação com os outros (Silva et al., 2016). Assim sendo, a cooperação é uma forma de interação positiva entre as crianças, sendo esta mais complexa, uma vez que implica que os participantes de uma atividade cooperativa ajam de forma a alcançar um objetivo comum, complementando-se para o mesmo fim (Warneken e Tomasello, 2007, citado por Arezes e Colaço, 2014).

A brincadeira infantil tem sido, desde há muito, uma atividade que produz uma série de interações sociais entre crianças, produzindo o desenvolvimento das suas personalidades. Além disso, Carvalho, Alves e Gomes (2005, citados por Marcolino, Mello e Folque, 2016) referem que a brincadeira é o primeiro momento de aprendizagem da criança em que esta aprende regras e limites e a inserirem-se na sociedade; a brincadeira surge, então, a partir de ações com objetos indo até à representação de papéis sociais. No entanto, existe alguma dificuldade, por parte do/a Educador/a, em planificar intencionalmente atividades de brincadeira, pois existe uma preocupação em criar condições para que esta seja pedagogicamente rica. Para tal, é necessário que se tenha em consideração “(...) do quê se brinca, com o quê se brinca, onde se brinca e com quem se brinca (...)” (Marcolino, Mello e Folque, 2016, p. 125). Posto isto, brincar no coletivo de crianças promove grandes possibilidades de constituir vínculos entre as mesmas, principalmente se o coletivo for formado por crianças de idades diferentes, pois é uma excelente oportunidade de conhecer de que forma crianças com níveis de brincadeira mais desenvolvidos afetam a brincadeira de crianças com um nível mais baixo.

No seu estudo, Marcolino, Mello e Folque (2016) proporcionaram várias situações de brincadeira entre crianças de idades iguais e diferentes. Entre estas últimas, foi possível observar uma criança mais nova a imitar uma mais velha, na atribuição de um papel social, o que envolve o conceito de Vygotski (2012, citado por Marcolino, Mello e Folque, 2016) de imitação, ou seja, “(...) quando crianças atuam em colaboração com parceiros mais capazes, imitam suas condutas” (p. 131). Neste caso específico, a heterogeneidade do grupo possibilita a brincadeira com crianças de outros níveis de desenvolvimento, o que tem impacto no desenvolvimento da mesma em crianças mais novas (Marcolino, Mello e Folque, 2016). Como conclusão deste estudo, as autoras perceberam que, quando é atingido um certo nível de brincadeira, por parte das crianças mais velhas, definindo e representando os papéis sociais, estas afetam consistentemente a brincadeira das

crianças mais novas, uma vez que os seus processos ainda estão em formação, sugerindo, assim, o conceito de ZDP. No entanto, para que tal aconteça, é necessário o/a Educador/a organizar o espaço, dispor os brinquedos e apresentar as atividades de forma intencional.

2.3.2. a cooperação entre crianças.

Tal como mencionam Ashley e Tomasello (1998, citado por Arezes e Colaço, 2014), a existência de cooperação permite que estejam envolvidas na mesma duas ou mais crianças que, de alguma forma, coordenem o seu comportamento entre si, de forma satisfatória para os envolvidos na tarefa ou atividade, para que, então, se possa alcançar o objetivo comum da mesma, como foi já mencionado atrás. Também as OCEPE referem a importância do trabalho cooperado, nomeadamente no que diz respeito à colaboração entre as crianças para a resolução de problemas comuns ou de dificuldades que possam surgir durante a realização de determinada tarefa, favorecendo “(...) uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Silva et al., 2016, p. 25).

Portanto, é possível considerar a cooperação como um comportamento social positivo, tal como referem Palmieri e Branco (2007), estruturando, no entanto, atividades orientadas em que estejam explícitos, de forma clara e para todo o grupo, a sua estrutura, regras e objetivos a atingir, devendo o/a Educador/a ser um mediador e orientador destas atividades. Deste modo, Palmieri propôs-se a estudar as atividades propostas e estruturadas por Educadoras de duas instituições selecionadas (que tiveram como ponto de partida a sugestão da autora de estruturar atividades que promovessem a cooperação), bem como a relação Educadora-criança e criança-criança, com o objetivo de promover a cooperação entre os membros do grupo, sendo que, tendo em conta a temática desta investigação, focar-nos-emos apenas no último tipo de relação mencionada. Assim sendo, e após uma análise dos resultados, verificou-se “(...) um grande contraste entre a proposta original (...) e as atividades planeadas e promovidas por elas [Educadoras]” (Palmieri e Branco, 2007, p. 374). Ou seja, as atividades e a orientação fornecida pelas educadoras tinham enfoque na promoção de outras competências sociais, induzindo, assim, as crianças para a competição e o individualismo, verificando que as docentes desconheciam o verdadeiro significado de cooperação, facto que se veio a comprovar nas suas entrevistas (Palmieri e Branco, 2007). Na verdade, apesar de as duas Educadoras terem como objetivo inicial a promoção da cooperação, através da sua orientação ao longo das atividades, foi possível alterar o enfoque das mesmas para um nível de competição entre as crianças – através de uma situação de vencedores vs. perdedores – e de promoção da individualidade – cada criança tinha de esperar pela sua vez para participar na atividade. Este estudo leva,

então, a questionar se os/as Educadores/as estão cientes de qual o conceito de cooperação e, mais importante, se têm noção de qual o tipo de interação social que estão a promover aos seus grupos de crianças, uma vez que é através de experiências diversificadas de interação social que a criança adquire um desenvolvimento social variado.

Desta forma, uma das estratégias que os/as Educadores/as podem utilizar para a promoção da cooperação é através da brincadeira, já que esta última é vista como uma atividade natural na criança e como um primeiro momento de aprendizagem e, ao mesmo tempo, “(...) é compreendida como atividade pela qual as crianças aprendem regras e limites para integrar-se na sociedade” (Marcolino, Mello e Folque, 2016, p. 124). Para tal, e segundo as mesmas autoras, é necessário que se tenha em consideração aspetos relacionados com o quê se brinca, onde se brinca e com quem se brinca, criando, então, condições ricas para que esta atividade possa ocorrer da forma mais rica possível. Deste modo, e de acordo com Elkonin (2009, citado por Marcolino, Mello e Folque, 2016), a brincar no coletivo de crianças é um dos aspetos que torna a brincadeira mais rica, uma vez que possibilita diversas oportunidades de estabelecer vínculos entre as mesmas, sendo que, em grupos heterogéneos, o/a Educador/a deve observar situações em que crianças de idades diferentes brincam juntas, de forma a “(...) conhecer como crianças em níveis mais desenvolvidos da brincadeira afetam a atividade das crianças em níveis iniciais” (Marcolino, Mello & Folque, 2016, p. 125). Uma das formas do/a Educador/a poder proporcionar momentos de brincadeira é através da Educação Física pois, como referem Silva et al. (2016), este é um domínio que concede “(...) um espaço privilegiado do brincar (...)” (p. 44), proporcionando à criança diversas competências relacionadas com a exploração do espaço livre e com o desenvolvimento da consciência do seu próprio corpo. O mesmo domínio desenvolve, também, na criança, as relações sociais com os seus pares, nomeadamente através dos Jogos, uma vez que lhe é possível envolver-se em várias formas de interações sociais – a par ou em equipas, dependendo das formas de organização do jogo – que acabam por apelar à cooperação entre si, pois as crianças são chamadas a realizar trabalho de equipa, permitindo “(...) a interajuda (...) tirando partido de situações que contribuem para (...) a cooperação entre crianças” (Silva et al, 2016, p. 45).

Niza (2000) refere que, nos últimos anos, a escola tem vindo a refletir acerca dos alunos que dela têm feito parte, devido às mudanças que têm existido a nível social e de classes, entre outros, diferenças essas que “(...) obrigam também a escola a refletir cada dia sobre a sua ação educativa para evitar que essas diferenças se convertam em desigualdade” (p. 40). Assim sendo, a escola tem tentado romper com a pedagogia tradicional e que assenta em transmitir o mesmo a todos os alunos como se estes fossem

um só, não tendo em consideração as diferentes características de cada um. Após esta conclusão, os sistemas educativos tem vindo a pensar em várias estratégias de dar resposta à diferenciação pedagógica que, segundo Simson (1989, citado por Niza, 2000), “(...) é a identificação e a resposta, a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma a que os alunos (...) não necessitem de estudar *as mesmas coisas* ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p. 43). Foi através do método de adaptação ao ensino, que utiliza várias estratégias para dar resposta às necessidades dos alunos, que começou a surgir, verdadeiramente, o trabalho de diferenciação, que também se veio a alargar à cooperação do currículo, nomeadamente através da heterogeneidade. Neste sentido, foram-se integrando novas estratégias de diferenciação pedagógica baseadas na cooperação, como por exemplo, trabalhos de grupo. Niza (2000), inclusivamente, dá como exemplo o modelo de cooperação educativa do Movimento da Escola Moderna (MEM), que aposta na diferenciação pedagógica em estratégias como a gestão do currículo e a participação ativa das crianças na negociação de atividades; ou seja, a adequação do processo de ensino-aprendizagem acaba por ser potenciado pela cooperação.

3. Contexto socioeducativo

3. 1. Caracterização da Instituição

A instituição (de agora em diante designada por Instituição X) na qual foi realizada a prática pedagógica de PES II e III é uma instituição de carácter privado com fins lucrativos e situa-se no concelho de Odivelas, mais concretamente na União de Freguesias de Ramada e Caneças, contendo os níveis de ensino de Berçário, Aquisição de Marcha, Creche e Educação Pré-Escolar. Está inserida num espaço tipicamente urbano, com diversos prédios e moradias ao seu redor, existindo, também, diversos estabelecimentos educativos e um complexo desportivo, que estabelece uma parceria com a Instituição X, nomeadamente para as aulas de natação das crianças da valência de Educação Pré-Escolar.

Atualmente fazem parte desta instituição 65 crianças, distribuídas pelas quatro salas disponíveis, uma para cada uma das valências já mencionadas, sendo que fazem parte da mesma três educadoras, presentes nas salas de Aquisição de Marcha, Creche e Educação Pré-Escolar, e sete auxiliares, presentes em todas as salas da Instituição X. Considero importante referir que esta instituição está situada num prédio habitacional e é composta por dois pisos, sendo que no piso superior funcionam as valências de Berçário, Aquisição de Marcha e Creche, bem como todos os espaços necessários para a rotina diária das crianças, tais como o refeitório e a casa de banho, existindo, também, espaços dedicado à equipa educativa da instituição, como uma sala de professores, gabinete de direção e casa de banho. No piso inferior funciona toda a valência de Educação Pré-Escolar, num espaço onde existe uma sala de atividades, uma sala polivalente, as casas de banho (uma para as crianças e outra para os adultos), o refeitório e uma sala de brincadeira, local onde as crianças desta valência que não fazem a sesta ficam durante este período, bem como no final do dia, onde esperam pelas suas famílias.

3. 2. Caracterização do grupo de crianças

Tendo em conta que o presente relatório apenas se foca em PES II e III, e uma vez que estas duas práticas foram em contexto de Educação Pré-Escolar, apenas me irei focar na distribuição das crianças nesta valência. Assim sendo, e aquando da realização de PES II, o grupo era composto por 22 crianças, sendo este o mesmo número de crianças do grupo de PES III; a sua distribuição conforme os sexos pode ser verificada no quadro 1, representado a seguir.

Quadro 1 – Distribuição dos grupos de crianças de acordo com o sexo e o ano de nascimento

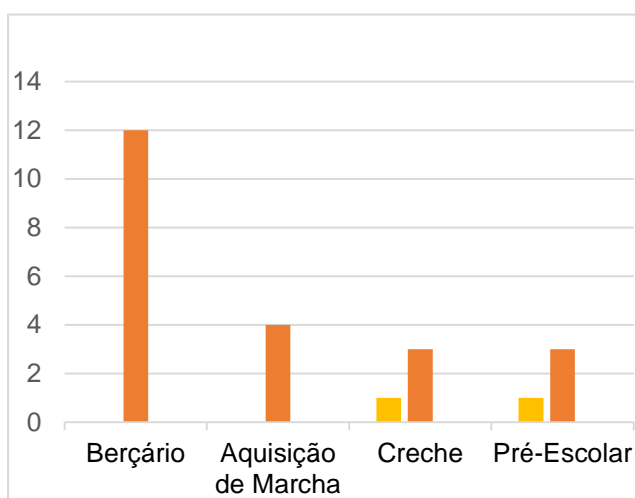
Ano de nascimento	PES II		PES III	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
2011	1	2	-	-
2012	3	9	2	2
2013	3	4	3	3
2014	-	-	9	3
Total	7	15	14	8

Como é possível verificar através da observação do quadro anterior, ambos os grupos eram do tipo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, à data do presente relatório, sendo que a instituição opta por esta tipologia porque dispõe de apenas uma sala disponível para esta valência, sendo esta a única alternativa da mesma para a formação do grupo. Como já foi referido, tanto o grupo com o qual foi desenvolvida a PES II como a PES III era composto por 22 crianças, sendo até a quantidade de crianças do sexo masculino e feminino bastante semelhante entre as duas práticas. Tal como se pode observar na mesma tabela, no grupo da PES III não existiam crianças nascidas em 2011, uma vez que as crianças mais velhas do grupo são as nascidas em 2012; no entanto, e para que fosse possível a realização desta tabela juntando os dois grupos de crianças, era necessário que estivessem contemplados na mesma todos os anos de nascimento das crianças de PES II e PES III. Isto permite-nos, também, perceber que apenas continuaram na instituição quatro das 12 crianças que faziam parte do grupo de PES II; isto porque, segundo a Educadora Cooperante, as restantes crianças saíram desta instituição e ingressaram num estabelecimento de ensino público. Já nas crianças nascidas em 2013 apenas se verifica que uma delas não se manteve no grupo durante a PES III.

No que diz respeito à nacionalidade das crianças, todas elas são de nacionalidade portuguesa, bem como as respetivas famílias; no entanto, e durante a PES II, uma das crianças do grupo tinha a sua família proveniente da Ucrânia, apesar de esta ter nascido em Portugal. Tal não se verifica no grupo de crianças de PES III, uma vez que todas as crianças são portuguesas.

Tal como referem Silva et al. (2016), todas as crianças, ao entrarem para a Educação Pré-Escolar, já vivenciaram outros processos educativos, sejam eles familiares ou numa ama, ou em contexto de Creche. Assim, recolhi, junto das Educadoras Cooperantes, dados que me permitissem perceber qual o tempo de frequência de cada

uma das crianças dos grupos de PES II e PES III, sendo que, na primeira prática mencionada, apenas foco quatro dos seis participantes que fizeram parte da investigação realizada, uma vez que os restantes dois participantes fazem, também, parte da investigação da PES III e estão, deste modo, inseridos juntamente com as crianças do grupo desta prática. Desta forma, a figura 1 mostra a informação referente ao tempo de permanência na instituição de dois participantes da PES II, bem como desde que valência as crianças do grupo da PES III fazem parte da Instituição X.



Legenda: ■ PES II ■ PES III

Figura 1 – Tempo de frequência na instituição

Através da observação e análise da figura ao lado, é possível constatar que mais de metade das crianças do grupo da PES III iniciou o seu percurso na valência de Berçário, e na mesma Instituição X, o que significa que estão bastante familiarizadas com a mesma e com o ambiente educativo que esta proporciona. Já os dois participantes de PES II que, entretanto, saíram desta instituição, iniciaram o seu percurso escolar em valências diferentes – Creche e Educação Pré-Escolar.

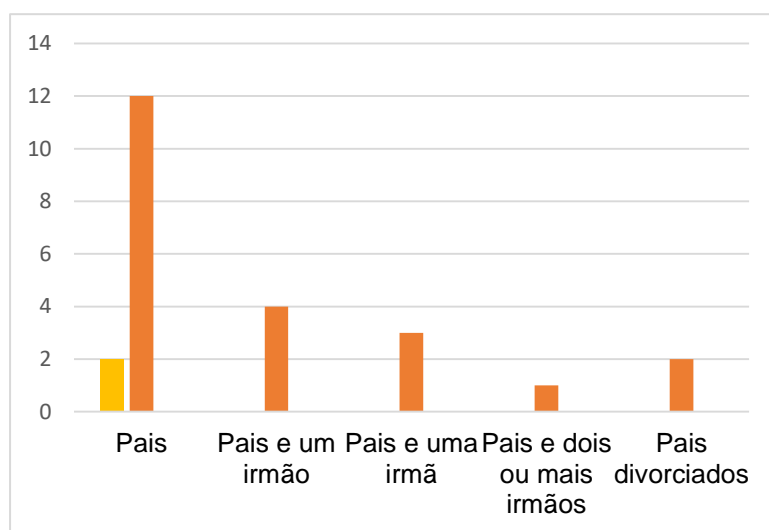
Salientando os participantes da investigação de PES III, que é o foco deste relatório final, três deles, ou seja, metade dos mesmos, entraram na Instituição X diretamente para o Berçário, enquanto um dos participantes entrou nesta instituição na valência de Creche e os restantes dois iniciaram o seu percurso na mesma já na valência de Educação Pré-Escolar.

De acordo com Silva et al. (2016), faz parte do trabalho do/a Educador/a recolher informações acerca do contexto em que as crianças do seu grupo estão inseridas, uma vez que

Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. (p. 14).

Assim, é importante que o/a Educador/a realize esse trabalho através de diversas formas de registo, constituindo um processo de documentação pedagógica (Silva et al., 2016). É

nesta linha de pensamento que recolhi, junto das Educadoras Cooperantes, informações acerca do agregado familiar das crianças com as quais desenvolvi as duas práticas. No entanto, e tal como se procedeu em relação ao tempo de frequência na instituição, irei apenas focar esta característica com o grupo da PES III, mencionando, em relação ao grupo com a qual foi desenvolvida a PES II, os dois participantes da investigação que saíram da Instituição X. Deste modo, a figura 2 mostra estes dados organizados, no qual podemos verificar mais facilmente como é composto o agregado familiar das crianças dos grupos.



Legenda: ■ PES II ■ PES III

Figura 2 – Composição do agregado familiar

familiar é composto por pais que se encontram divorciados. Segundo informações que pude recolher, estas duas crianças passam tempo, durante a semana, com ambos os progenitores, normalmente alternando a meio da semana qual destes as vem buscar à escola, tendo este fator bem presente nas suas rotinas.

Considero importante salientar que no grupo com o qual foi desenvolvida a PES II existia uma criança, do sexo feminino, portadora de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta criança é portadora de uma perturbação ao nível do Espectro do Autismo e, à data da intervenção, tendo já quatro anos de idade, não tinha, ainda, controlo sobre as suas necessidades fisiológicas, sendo necessário o uso da fralda; ainda ao nível da fala, esta criança apenas verbalizava palavras simples, como “não” ou “xau”, mas era capaz de reconhecer a Educadora Cooperante e as Auxiliares da sala apenas ouvindo os seus nomes. Esta era uma criança que apresentava muito pouca interação com as restantes crianças do grupo, preferindo brincar sozinha com brinquedos ou objetos muito específico e que, por vezes, apresentava um comportamento agressivo para com ela e para com a

equipa educativa de sala. Já com o grupo com o qual foi desenvolvida a intervenção de PES III não existia nenhuma criança portadora de NEE.

3. 3. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo em que a criança está inserida é uma parte crucial do seu desenvolvimento social, na medida em que esta se encontra num espaço onde pode ter acesso a materiais diversos e socializa com as outras crianças e com adultos. A organização do espaço e do tempo “ (...) constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.” (Silva et al., 2016, p. 24).

3. 3. 1. dimensão espacial.

Tendo em consideração que a organização do espaço deve refletir as escolhas e intenções pedagógicas do/a Educador/a, ambas as salas onde desenvolvi as minhas práticas pedagógicas encontravam-se organizadas de acordo com aquelas que eram as intenções pedagógicas das Educadoras Cooperantes, sendo essas intenções desenvolvidas através das áreas de brincadeira propostas aos grupos de crianças, o que permite a estas saber, não só como está organizado um espaço que utilizam no seu quotidiano, mas também permitir que explorem os diferentes materiais do mesmo de diversas e variadas formas, permitindo-lhes improvisar e ser criativos através dessa exploração (Silva et al., 2016). No entanto, e considerando que houve uma mudança de Educadora Cooperante de uma prática para a outra, também o espaço físico da sala de atividades sofreu uma alteração no que diz respeito à sua organização. Também o grupo de crianças com a qual intervim durante a PES III não era, na sua grande maioria, o mesmo da intervenção de PES II, logo não fazia qualquer sentido, não só para as crianças mas também para a Educadora Cooperante, manter a mesma organização espacial da sala de atividades, pois, como refere Ferreira (2011), este é o local onde tanto o grupo como a equipa educativa passa grande parte do seu tempo e, por isso, é necessário que haja um entendimento de ambas as partes de como este deverá ser constituído, até porque este passará a ser um espaço de interações sociais e que ajudará a construir e exprimir a identidade do grupo.

Desta forma, existem algumas áreas que são comuns às duas práticas, como por exemplo, as áreas da Casinha, dos Jogos, da Expressão Plástica e da Leitura, bem como algumas áreas de trabalho que ambas as Educadoras Cooperantes utilizavam para desenvolver com as crianças as atividades propostas por si. É de salientar que todo o

mobiliário da sala de atividades se manteve o mesmo, tendo sido, apenas, alterada a sua disposição, estando este completamente acessível às crianças dos dois grupos, à exceção de um armário utilizado pelos adultos existentes na sala, por ser um pouco mais alto do que os restantes, sendo que, também, as mesas e cadeiras existentes na sala de atividades são adequados para o tamanho das crianças. Outro aspeto que me foi possível observar no decorrer das duas práticas foi o facto de ambas as Educadoras Cooperantes utilizarem as paredes da sala para exporem as produções realizadas pelas crianças e, também, outro tipo de materiais que acabam por auxiliar, não só à rotina diária do grupo, mas também ao funcionamento das áreas, como por exemplo, o Mapa das Presenças e o Mapa do Tempo, já que esta é “ (...) uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos.” (Silva et al., 2016, p. 26). Tendo em conta que o foco deste relatório final é a PES III, e para uma melhor compreensão da sala de atividades onde foi desenvolvida esta prática, a figura 3 mostra, então, o esquema da mesma e a respetiva legenda.

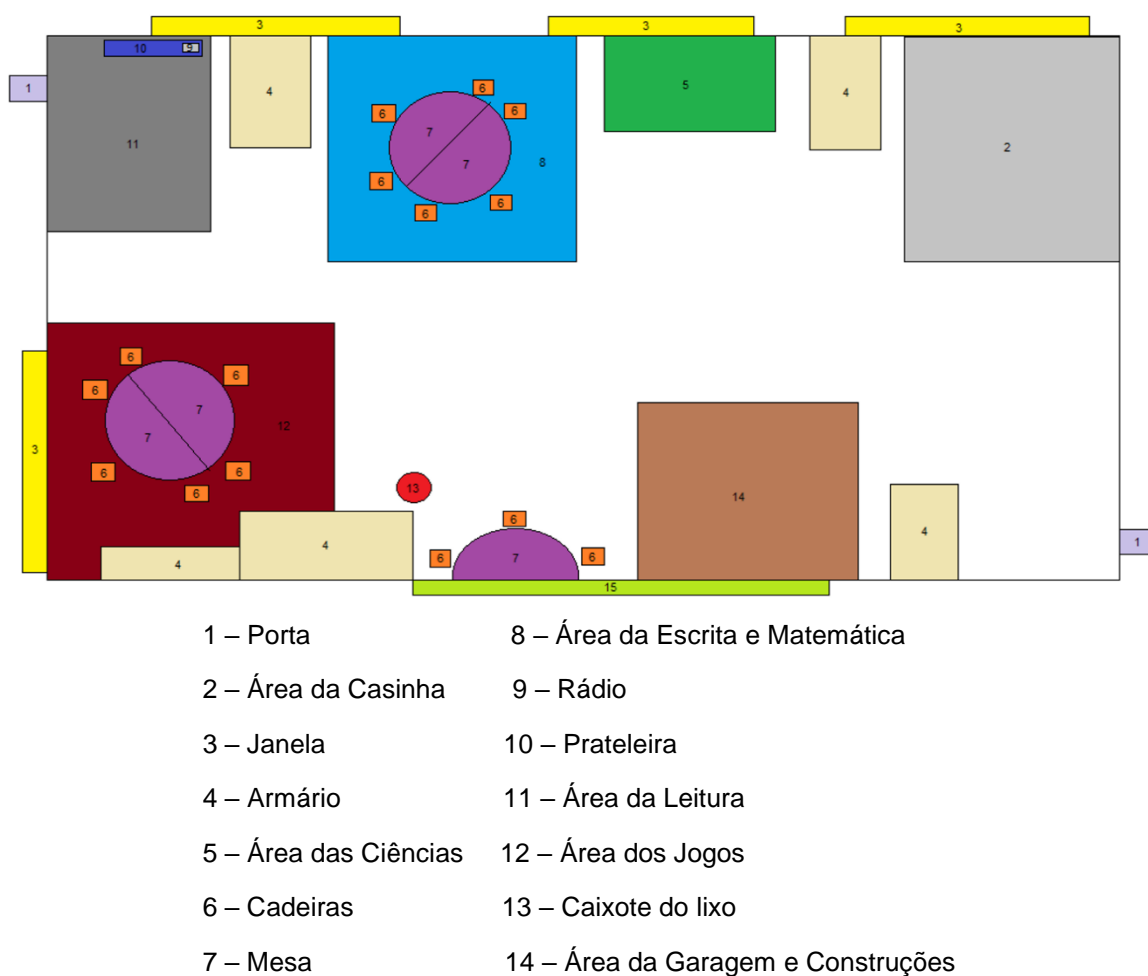


Figura 3 – Planta da sala de atividades de PES III

Outro local que faz parte da rotina diária dos dois grupos é o refeitório, onde fazem todas as suas refeições, almoço, lanche e reforço da tarde, às horas que estão descritas num ponto mais abaixo deste relatório final. Neste espaço, as cadeiras e as mesas são, também, adequadas ao tamanho das crianças do grupo e – este é um aspeto comum tanto a PES II como a PES III – encontram-se dispostas de forma intencional para que cada uma das crianças tenha o respetivo lugar no refeitório, lugar esse que se mantém, à exceção de alguma decisão por parte da equipa educativa que, intencionalmente, altere o lugar de alguma criança. Considero importante salientar que, durante a PES III, e como pude verificar durante os momentos de refeição, as mesas estão dispostas em três grupos, para que seja possível à Educadora Cooperante e às duas Auxiliares prestarem apoio a cada uma das mesas. Presenciei, até, a equipa educativa a partilhar o momento do almoço com as crianças, comendo com elas à mesa, encontrando-se cada um dos seus elementos em cada uma das mesas, podendo, desta forma, acompanhar a refeição das crianças.

Além destes dois espaços, existem, ainda, outras salas que as crianças dos dois grupos da intervenção acabam por ocupar durante a sua rotina diária e/ou semanal. A sala polivalente é utilizada para os momentos de Expressão Motora, proporcionados pela Educadora Cooperante, e para as aulas de hip-hop e de música, lecionadas por professores externos à instituição, sendo que, por vezes, esta sala é, também, utilizada para momentos de brincadeira, como por exemplo, jogos em grande grupo, ou quando não é possível utilizar o espaço exterior devido às condições atmosféricas. Existe, ainda, outra sala, perto do refeitório, utilizada pelas crianças que não fazem a sesta durante a tarde e, também, ao final do dia, sendo este o local onde as crianças esperam pela chegada das suas famílias; para tal, esta sala está equipada com alguns brinquedos, livros e jogos, divididos entre pequenas áreas de brincadeira. Existe, por fim, a casa de banho das crianças, utilizada por estas de forma bastante autónoma, quando é necessário que se dirijam a este local em grande grupo ou sempre que o pretendem fazer, podendo sair do espaço onde se encontram para ir à casa de banho, sempre na condição de o referirem a um adulto de referência da sala.

A Instituição X não possui nenhum espaço exterior do qual as crianças que dela fazem parte possam usufruir. No entanto, existe um pequeno jardim público ao lado desta instituição que é utilizado pelas crianças da mesma, especialmente quando o bom tempo se começa a fazer sentir. No entanto, este aspeto apenas me foi possível observar durante a PES II, uma vez que, durante a PES III, as condições meteorológicas não o permitiram.

3. 3. 2. dimensão temporal.

Silva et al. (2016) referem que o tempo educativo pode e deve ter uma distribuição flexível, que possa ser facilmente ajustada ou alterada sempre que o/a Educador/a ache necessário. No entanto, existem momentos deste tempo educativo que se repetem com alguma periodicidade, “(...) existindo (...) uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a (...) é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...)” (Silva et al., 2016, p. 27). É nesta perspetiva que ambas as Educadoras Cooperantes organizavam, juntamente com as respetivas Auxiliares, o tempo educativo com os grupos de crianças, existindo momentos que fazem parte da sua rotina diária, e que são já conhecidos pelo grupo, mas também prevendo alterações a esta rotina sempre que se justifique. Ainda assim, apesar de terem sido desenvolvidas duas práticas – PES II e PES III – com diferentes Educadoras Cooperantes e grupos de crianças, a forma como a rotina diária está organizada é bastante semelhante nas duas práticas, estando, então, demonstrado no quadro 2 a forma como está organizado um “dia-tipo” na rotina dos grupos de crianças.

Quadro 2 – Organização de um dia na rotina dos grupos de crianças

9h00 – 9h30	Reforço da manhã/Deslocação para a sala de atividades
9h30 – 10h00	Acolhimento/Marcação das presenças/Tempo/Conversa com o grupo sobre o que se vai realizar naquele dia
10h – 11h00	Propostas de atividades/Brincadeira livre nas áreas
11h00 – 11h15	Arrumar a sala/Higiene
11h15 – 12h00	Almoço
12h00 – 14h30	Sesta/Trabalho com a Educadora/Brincadeira livre na sala polivalente
14h30 – 15h00	Acordar/Higiene
15h00 – 15h45	Lanche
15h45 – 17h30	Conversa com o grupo no tapete/Propostas de atividades/Brincadeira livre nas áreas
17h30 – 17h45	Arrumar a sala para o dia seguinte
17h45 – 18h00	Reforço da tarde
18h00 – 19h30	Brincadeira livre na sala polivalente

Apesar de ficar esclarecida a rotina diária dos grupos de crianças, há alguns aspetos que gostaria de salientar. Ainda durante a manhã, é necessário que as crianças

desçam as escadas de acesso ao piso inferior do edifício da instituição, para que se dê início às atividades, uma vez que, antes destas começarem, as crianças são recebidas no piso superior pelas funcionárias da Instituição X. Este momento é sempre acompanhado por dois adultos para que possa ser assegurada a segurança das crianças; no entanto, e tendo em conta que este é um momento que já faz parte da rotina, algumas crianças já estão habituadas a ele, conhecendo a forma como descem as escadas, de forma autónoma e, principalmente, segura.

Outro aspeto que gostaria de salientar acerca da forma como o tempo educativo está organizado relaciona-se com a hora da sesta, sendo que este é um aspeto que se prende com os dois grupos da prática pedagógica. Como já foi mencionado, nos dois grupos existiam, em simultâneo, crianças que praticavam a hora da sesta e outras que já não tinham necessidade de o fazer. Deste modo, as crianças que dormem faziam-no depois do almoço, na sala de atividades, onde já estavam colocadas as suas camas, dirigindo-se para a mesma com um elemento da equipa educativa, depois de fazerem a sua higiene. As restantes crianças encontravam-se, então, na sala polivalente ao lado do refeitório, com outro elemento da equipa educativa, para que se sentisse o menor ruído possível para as crianças que se encontravam a dormir, o que acabava por acontecer, uma vez que existia um cuidado nesse sentido. Estas crianças – com quatro, cinco e seis anos – acabavam por realizar diversas atividades, continuando o trabalho que foi iniciado, durante a manhã, na sala de atividades, ou trabalhando com as Educadoras Cooperantes num livro que contém diversas fichas de trabalho que abordam as diversas áreas de conteúdo previstas nas OCEPE. As Educadoras Cooperantes optavam por realizar essas fichas durante o tempo da sesta tendo em conta que as crianças que as fazem não dormem, prestando-lhes toda a atenção e disponibilidade necessária à realização desta atividade.

3. 3. 3. dimensão relacional.

Silva et al. (2016) afirma que “(...) as relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo.” (p. 28). Torna-se, assim, essencial desenvolver um bom conjunto de relações entre todos esses intervenientes para que se proporcionem momentos de aprendizagem significativa tendo o/a Educador/a, aqui, um papel crucial. Deste modo, de acordo com o que me foi dado a observar nos dois períodos de intervenção, pude verificar que as crianças do grupo da PES II apresentavam, entre os seus elementos, uma ótima relação, não havendo nenhuma criança que se mostrasse agressiva ou que rejeitasse outras crianças. Considerando que esta prática teve início a meio do ano letivo transato,

as crianças mostravam-se já bastante interligadas entre si, participando nas brincadeiras umas das outras sem grandes conflitos. Naturalmente, existiam crianças que demonstravam uma relação mais afetiva com algumas crianças, tal como afirmam Cole e Cole (2004), que referem que, dentro de um grupo de crianças, é muito provável existirem algumas que se identifiquem mais com outros membros e outras com as quais não demonstrem tanta empatia. Já com o grupo de crianças com a qual foi desenvolvida a PES III, e tendo em conta que esta prática teve início no começo do presente ano letivo, pude observar que algumas crianças do grupo, principalmente as crianças mais novas – nascidas em 2014 – tinham alguma dificuldade em interagirem com as restantes crianças. Isto porque, e em conversa com a Educadora Cooperante pude esclarecer este facto, as crianças mais novas estavam a iniciar, pela primeira vez, esta nova valência e, por consequência, estavam a adaptar-se a todas as alterações que esta mudança acarreta: uma nova sala de atividades com novas crianças e uma nova equipa educativa. Por seu lado, as crianças mais velhas do grupo, de quatro e cinco anos, uma vez que já se encontravam neste espaço desde, pelo menos, o ano letivo anterior, conseguiam ter uma melhor relação entre si. Isto fez com que a relação entre as crianças mais novas e as mais velhas se tornasse um pouco difícil pois, como pude observar, nem sempre as crianças mais novas conseguiam interagir da melhor forma com os seus pares, chegando, até, a criar alguns conflitos entre si. No entanto, este é um aspeto que pretendo desenvolver mais à frente, num outro ponto deste relatório final, tendo em conta que foi devido a estas observações que iniciei o tema da investigação da PES II, algo que também estará esclarecido no ponto quatro deste relatório final.

No que diz respeito à relação estabelecida entre as Educadoras Cooperantes e os respetivos grupos de crianças, estas sempre demonstraram bastante preocupação e carinho para com as crianças, tal como pude verificar durante as duas práticas. Estas duas Educadoras mostraram desenvolver com as crianças uma relação de empatia, na medida em que estas procuravam as suas Educadoras quando precisavam de algum apoio, sendo que estas sempre lhes incutiram tentar resolver as suas questões de forma autónoma, tal como referem Silva et al (2016), em que “A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo (...)” (p. 28). Na minha opinião, o tipo de relação estabelecido por parte das Educadoras Cooperantes tornou-se, para mim, num exemplo de relação que pretendo estabelecer com o meu próprio grupo de crianças, enquanto futura Educadora de Infância, pois percebi que as crianças conseguiam, ao mesmo tempo, respeitar as suas Educadoras, mas também vê-las como alguém com quem podiam partilhar conquistas e brincadeiras, aspeto que considero valioso numa relação entre Educador/a e criança.

Tal como Silva et al (2016) abordam, a relação que se deve estabelecer entre o/a Educador/a e as famílias, além de se centrar na criança, deve assentar em momentos de trocas informais, orais ou escritas, ou em momentos planeados, como reuniões de pais. De acordo com as Educadoras Cooperantes, é nesta base que assenta, também, a relação estabelecida entre si, a instituição e os pais das crianças do grupo. No início do ano letivo é feita uma reunião com os pais de todas as crianças e, ao longo do mesmo, tanto os pais como as Educadoras Cooperantes têm liberdade para conversar entre si sobre os assuntos que considerarem pertinentes, sendo que as famílias são, também, chamadas a participar em atividades relacionadas com dias festivos, como por exemplo o São Martinho, Dia do Pai ou Dia da Mãe. Segundo as mesmas autoras, para as famílias, estes momentos são “(...) ocasiões para conhecer as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação (...)” (Silva et al, p. 28).

4. Metodologia da Investigação

4.1. Situar a pesquisa

Durante o período em que foi implementada a PES descrita neste relatório, foi proposta a realização de uma investigação que partisse de um problema de uma ou mais crianças ou de uma característica sua sobre a qual quisesse investigar e aprofundar. Assim sendo, e tendo em conta que a minha intervenção, enquanto educadora-estagiária, acaba por ser o alvo dessa investigação, falamos, então, de uma investigação sobre a própria prática, sendo esta uma forma bastante viável, utilizada por muitos educadores e professores, para, eles mesmos, procurarem diretamente soluções para os problemas com que se deparam (Ponte, 2004). Assim sendo, considero pertinente esclarecer o que é a investigação sobre a própria prática e quais os seus objetivos. Primeiramente, é importante esclarecer que este tipo de investigação pode ser realizada por educadores e/ou professores de qualquer valência, surgindo a figura do “professor investigador”, preparando-o para “(...) usar a investigação como uma forma, entre outras, de lidar com os problemas com que se defronta (...)” (Ponte, 2004, p. 3). O mesmo autor, ao esclarecer qual a importância da investigação dos profissionais sobre a própria prática, refere que esta contribui, em grande escala, para o desenvolvimento profissional de quem está na ação educativa e para o esclarecimento e resolução de problemas. Ao fazer questões como: porquê olhar apenas para as práticas dos outros profissionais? Porque não investigar a sua própria prática? É aqui que o professor/educador vai chegar à conclusão que é possível utilizar a sua competência como investigador para aferir resultados sobre dificuldades que tenha sentido, dando-lhes a resposta adequada. Para Ponte (2004), “(...) a investigação começa com a identificação de um problema relevante (...) para o qual se procura, de forma metódica, uma resposta convincente.” (p. 4). Posteriormente, a investigação só está concluída quando for comunicada a um grupo para o qual faça sentido, sendo discutida e validada por este. Aliás, esta deve ser realizada de acordo com as três condições de Beillerot (citado por Ponte, 2004): produzir conhecimentos novos, pelo menos para quem investiga, seguir uma metodologia rigorosa e ser pública. Sendo esta uma investigação sobre a própria prática, existe uma característica particular que a distingue dos restantes tipos de investigação, que é o facto de o investigador ter uma relação muito peculiar com o objeto de estudo, sendo este um aspeto da sua prática profissional (Ponte, 2004).

Segundo Máximo-Esteves (2008), existe uma grande complexidade implícita neste conceito, sendo que uma única definição seria estar a excluir os pontos de vista de vários autores. Um exemplo destas definições é a de Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), naquela que é a definição mais referida e concisa, uma vez que expõe a

investigação sobre a própria prática como um estudo de uma situação específica, nalgum contexto, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação que decorre na mesma. Cada profissional contribui, internamente, na investigação sobre a sua prática, consequência das particularidades dos seus contextos de trabalho e do modo personalizado como esta é aplicada. O profissional que aplica esta investigação vai sentir um aumento de sentimentos positivos face ao ensino, um sentimento social do trabalho das escolas, fazendo com que este passe a crer nas suas capacidades intelectuais e no melhoramento do seu desempenho (Máximo-Esteves, 2008).

No entanto, e tendo em conta que o professor-investigador se investiga a si próprio e à sua ação educativa, deparamo-nos aqui com um paradigma de investigação, sendo que estes são “(...) assunções básicas que representam diferentes visões do mundo e que definem a própria realidade, pelo que orientam para diferentes formas de conceber e de conhecer a realidade social.” (Patacho, 2013, p. 18). Neste caso, estamos perante um paradigma participativo, uma vez que o investigador está envolvido na ação através de uma prática reflexiva, co construindo uma realidade mediante a sua participação ativa na mesma obtendo, desta forma, uma visão mais clara. Desta forma, o professor-investigador vai adquirir um conhecimento holístico, mas subjetivo, pois está ligado a um contexto específico, baseado na experiência e na participação, aplicando conhecimentos para poder construir novos conhecimentos, sendo que este deve ser de natureza prática. Quanto aos critérios de qualidade da investigação, no paradigma participativo, estes devem ser ligados ao experiencial e ao conhecimento da prática, conduzindo a uma “(...) ação com vista à melhoria das condições para o exercício da prática.” (Patacho, 2013, p. 24). Os valores, neste tipo de paradigma, devem ser revelados e terem um papel formativo, estando totalmente incluídos na investigação da própria prática. Já a ética está completamente intrínseca, pois está ligada ao processo de investigação. Assim sendo, o investigador deve adotar uma postura envolvente na ação, refletindo sobre a mesma de forma reflexiva e clarificando a teoria através de narrativas e/ou outras formas de representação. Para tal, é necessário que a formação dos investigadores seja realizada por meio do envolvimento ativo nos processos estudados (Patacho, 2013).

Primeiramente, foi a partir do contexto de PES II, onde tive oportunidade de observar o respetivo grupo de crianças e o ambiente educativo envolvente, que surgiu a questão-problema da investigação que viria a realizar e que se prendia investigar qual o papel do educador na promoção do desenvolvimento emocional num grupo de crianças de quatro e cinco anos, desenvolvendo a investigação sobre a própria prática durante o período em que se concretizou a PES II. Esta questão-problema surgiu porque verifiquei que algumas crianças do grupo desta prática sentiam-se, por vezes, tristes ao vivenciarem

alguma situação que as deixava nestas condições, como por exemplo quando outra criança não queria brincar ou quando não existia partilha de brinquedos. Após ter observado algumas destas situações, tive a oportunidade de refletir sobre as mesmas, tendo chegado à conclusão que ajudar as crianças com a forma como estas lidam com as suas emoções, algo que ainda lhes é complicado de atingir, uma vez que estão em processo de construção de personalidade, é algo que considero ser uma das minhas lacunas enquanto futura profissional da educação. Desta forma, após dialogar com a Educadora Cooperante de PES II, e após delinear a questão-problema que iria reger a investigação, formulei duas questões orientadoras da mesma:

- Quais as estratégias que o educador deve utilizar para promover o desenvolvimento emocional nas crianças?
- De que forma as emoções contribuem para o conhecimento de si mesmo num grupo de crianças?

No entanto, no início do presente ano letivo teve, também, início a PES III, e, conseqüentemente, o grupo de crianças alterou significativamente. Das 22 crianças do grupo, 12 abandonaram a instituição para ingressarem no ensino público, sendo que, no grupo de crianças que se formou neste ano letivo, em setembro, ingressaram, também, 12 crianças, mantendo-se, assim, o mesmo número de crianças. Considero importante salientar que as novas crianças que entraram para este grupo formavam já um grupo de crianças, uma vez que têm estado juntas desde a sala de Aquisição de Marcha, ou seja, todas elas são crianças nascidas em 2014, tornando-se, assim, as mais novas do grupo com o qual foi implementada a PES III. Posto isto, e considerando todas estas alterações, achei que não fazia qualquer sentido continuar a minha investigação sobre a própria prática acerca do tema do desenvolvimento emocional, não só porque o novo grupo não demonstrava grande interesse nesta temática, como também verifiquei que os seus novos elementos – principalmente estes – não teriam a maturidade suficiente para a dominar.

Assim sendo, e durante o período de observação da PES III, verifiquei que, no fundo, existiam dois grupos de crianças distintos, um formado pelas crianças de três anos, que já tinham o seu grupo formado desde a sala de Aquisição de Marcha, e outro formado pelas restantes crianças de quatro e cinco anos, e que já se encontrava nesta sala de Educação Pré-Escolar desde o ano letivo transato. Este aspeto, tal como me foi explicado pela Educadora Cooperante, é natural que acabe por acontecer, acabando por formar um sentimento de união entre as crianças dos grupos, sentimento esse que acaba por ser algo normal entre elas e até é expectável que aconteça, e, mencionando Silva et al. (2016), as

relações estabelecidas dentro do grupo “(...) contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros.” (p. 25). Posto isto, foi-me possível observar que estes dois grupos distintos tinham pouca interação entre si, apesar de já fazerem parte do mesmo grupo heterogéneo, algo sobre o qual também pude abordar junto da Educadora Cooperante, que partilhava da mesma opinião. Essa pouca interação existente consistia, mesmo, em momentos que tinham como consequência situações de conflito entre as crianças mais novas e as mais velhas. Assim sendo, e após a observação deste facto e de algumas conversas com a Educadora Cooperante acerca do mesmo, considerei que poderia alterar a minha investigação, abordando a temática dos grupos heterogéneos e da relação que as crianças estabelecem entre si neste tipo de grupos, pensando, também, nas melhores estratégias para promover essa relação. Então, cheguei à seguinte questão-problema:

- Porque é que as crianças, num grupo heterogéneo, se relacionam de acordo com a sua faixa etária, criando pequenos grupos?

Através desta questão, pretendo investigar de que forma o/a Educador/a deve agir na promoção da relação entre todas as crianças de um grupo heterogéneo, independentemente da sua idade e, para tal, elaborei as seguintes questões, orientadoras da minha investigação:

- Como é que as crianças de um grupo heterogéneo se relacionam entre si?
- Que estratégias podem contribuir para fomentar a relação entre pares num grupo heterogéneo?

De forma a dar resposta às questões de investigação pensadas, foi elaborado e implementado um conjunto de propostas de atividades – que será apresentado num ponto mais à frente deste relatório – de modo a que fossem alcançados os seguintes objetivos:

- Analisar e compreender as relações entre pares num grupo heterogéneo
- Caracterizar a relação entre os participantes da investigação, através da observação direta, e analisar o seu comportamento
- Identificar estratégias que contribuam para a melhoria na relação entre pares num grupo heterogéneo

4.2. Participantes

Durante uma investigação, existe um conjunto de elementos sobre os quais esta incide, estudando os seus comportamentos e recolhendo informações úteis. No entanto, “(...) nem sempre é possível, ou sequer útil, reunir informações sobre cada uma das unidades que a compõem [população].” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 159). Assim sendo, de entre as 22 crianças que compõem o grupo com o qual foi efetuada esta investigação, foram selecionadas seis crianças para serem os participantes da mesma, sendo elas duas crianças de cada idade que o grupo contempla (três, quatro e cinco anos). Considero importante salientar que esta é uma amostra por conveniência, uma vez que as crianças que dela fazem parte foram escolhidas por mim, enquanto agente da investigação em curso, considerando as características e os pontos-fortes de cada uma, apesar de todas as crianças do grupo participarem nas atividades propostas do plano de ação. Relativamente aos critérios através dos quais os participantes foram selecionados, estes estão relacionados com o facto de o grupo ser heterogéneo e, desta forma, os participantes teriam de ser crianças com as idades que o grupo contém; considere, também, pertinente englobar crianças de ambos os sexos; finalmente, optei por crianças que demonstrassem relações positivas entre todas e outras com mais dificuldade neste aspeto e, também, que manifestassem uma boa expressão oral, encontrando, assim, os participantes desta investigação.

Ainda antes de abordar as características dos participantes desta investigação, julgo ser relevante esclarecer que, neste relatório, a identidade dos mesmos está preservada; para tal, os nomes das crianças foram alterados para “códigos” que as identifiquem, baseados no projeto anual da instituição. Posto isto, segue-se a apresentação dos participantes da investigação, bem como as principais características que os definem e que justificam, também, a sua escolha.

Feijão-manteiga

O *Feijão-manteiga* nasceu a 22 de abril de 2014 tendo, à data deste relatório final, três anos e 11 meses. É do sexo masculino, vive com os seus pais e com a sua irmã mais nova. Por vezes, demonstra ser uma criança um pouco orgulhosa, chegando, até, a recusar ajuda dos seus pais e da equipa educativa. Apresenta uma boa expressão oral e mantém uma boa relação com a maioria das crianças de três anos, principalmente em contexto de brincadeira na área da garagem, sendo este o seu espaço favorito para brincar, na sala de atividades.

Feijão-branco

O *Feijão-branco* nasceu a três de agosto de 2014 tendo, à data deste relatório final, três anos e cinco meses (é o mais novo participante da investigação). É do sexo masculino e vive apenas com os seus pais, uma vez que é filho único. É uma criança bastante meiga para com as restantes e manifesta várias demonstrações de carinho para com os adultos da sala. Tem uma relação muito próxima com as crianças *Espinafre*, de três anos e seis meses, e *Couve-flor*, de três anos e seis meses, ao mesmo tempo que aparenta estar mais afastado das crianças mais velhas.

Brócolo

O *Brócolo* nasceu a 15 de agosto de 2013 tendo, à data deste relatório final, quatro anos e quatro meses. É do sexo masculino e é filho de pais divorciados, dividindo os seus dias da semana e fins-de-semana entre os progenitores. Caracteriza-se por ser bastante participativo em momentos de grande grupo e por apresentar grande entusiasmo quando está a realizar as atividades propostas. Apresenta um comportamento, por vezes, complicado, nomeadamente quando é contrariado mais que uma vez, por algum dos membros da equipa educativa, tendo como reação fugir da sala e começar, de imediato, uma “birra”. Relaciona-se bastante bem com as crianças mais velhas do sexo feminino e demonstra um grande interesse pela área da casinha.

Curgete

A *Curgete* nasceu a 12 de julho de 2013 tendo, à data deste relatório final, quatro anos e cinco meses. É do sexo feminino e tem o seu agregado familiar composto pelos pais e pelo irmão mais novo. Demonstra ser uma criança bastante correta nas suas atitudes e que começa a ser capaz de prestar a ajuda necessária, principalmente às crianças mais novas, mas que também pede muitas vezes, aos adultos da sala, para que possa, ela própria, ajudar em algumas tarefas. Quando se trata das suas próprias tarefas, a *Curgete* prefere fazê-las sozinha mas, se não as consegue executar, acaba por ficar frustrada e não pede ajuda a um adulto ou criança.

Agrião

O *Agrião* nasceu a 12 de janeiro de 2012 tendo, à data deste relatório final, seis anos e dois meses (é o mais velho participante da investigação). É do sexo masculino e vive com os seus pais e, ocasionalmente, a sua meia-irmã por parte do pai também compõe o seu agregado familiar. É uma criança que é bastante capaz de se expressar oralmente e mantém uma relação de proximidade com as restantes crianças de cinco anos,

demonstrando, também uma boa capacidade de ajuda para com as crianças mais pequenas. No entanto, o seu comportamento acaba, por vezes, por comprometê-lo, devido ao facto de ser muito teimoso e, por vezes, tem dificuldade em aceitar aquilo que os membros da equipa educativa lhe transmitem.

Cenoura

A Cenoura nasceu a 17 de maio de 2012 tendo, à data deste relatório final, cinco anos e 10 meses. É do sexo masculino e tem o seu agregado familiar composto pelos seus pais. É uma criança bastante simpática e afetuosa, mas também um pouco tímida e sensível àquilo que está a sentir. Tem uma das relações mais próximas do grupo, com a criança *Gengibre*, de seis anos e três meses, e, se por algum motivo, não podem estar juntas, acaba por ficar um pouco “desorientada” e sem saber o que fazer ou como deve dirigir a sua brincadeira.

Educadora Estagiária

Também eu, enquanto Educadora Estagiária, faço parte desta investigação, sendo que esta é, como já foi mencionado, uma investigação sobre a própria prática. Nesta investigação, pretendo elucidar-me quanto à natureza das práticas educativas que me proponho a aplicar com o grupo de crianças. Este tipo de investigação permitir-me-á a realização de um exercício de autorreflexão, com o objetivo de reformular e/ou modificar a minha prática educativa (Máximo-Esteves, 2008).

4.3. Desenho da investigação

Para uma melhor perceção da investigação realizada, foi elaborado um plano da mesma, representado na figura 4, apresentada de seguida, e que será explicado acerca do seu conteúdo.

4.3.1. plano de investigação.

Questão-problema:

Porque é que as crianças, num grupo heterogéneo, se relacionam de acordo com a sua faixa etária, criando pequenos grupos?

Questões de Investigação:

- Como é que as crianças de um grupo heterogéneo se relacionam entre si?
- Que estratégias podem contribuir para fomentar a melhoria da relação entre pares num grupo heterogéneo?

Objetivos:

- Analisar e compreender as relações entre pares num grupo heterogéneo
- Caracterizar a relação entre os participantes da investigação, através da observação direta, e analisar o seu comportamento
- Identificar estratégias que contribuam para a melhoria na relação entre pares num grupo heterogéneo

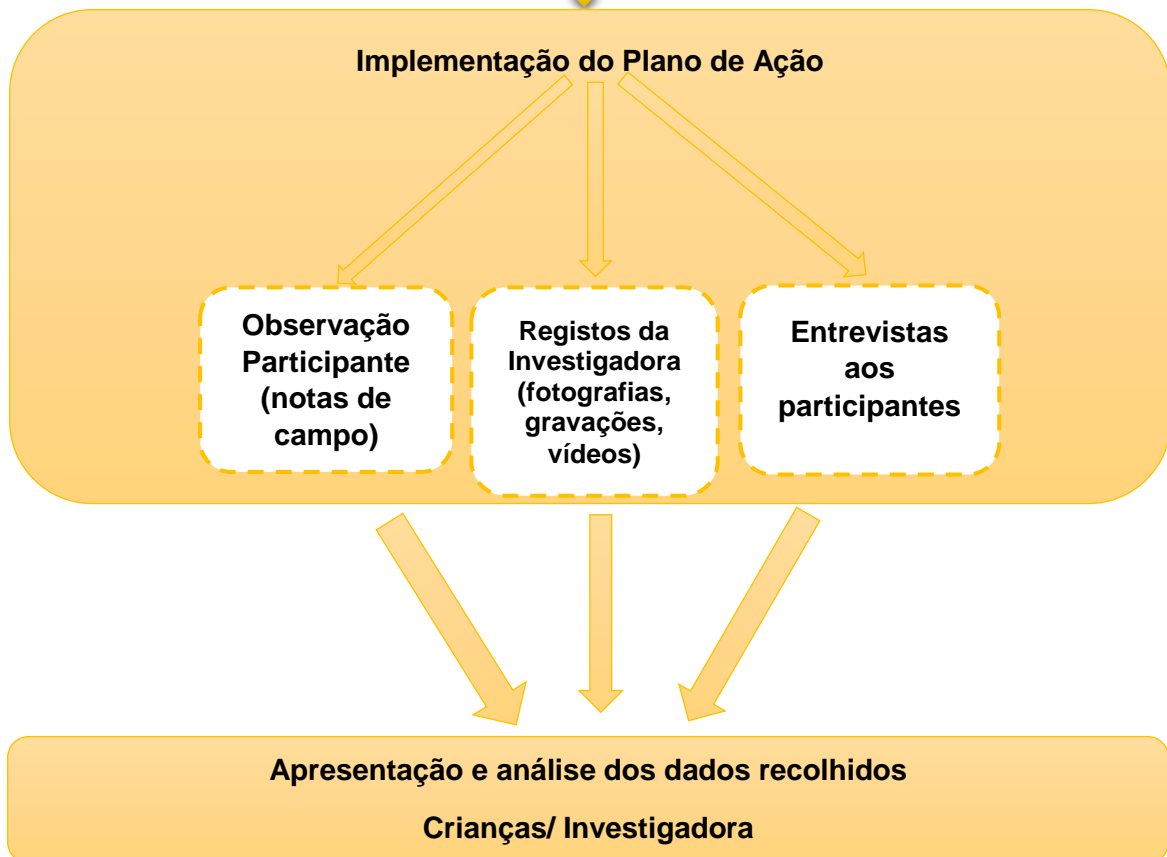


Figura 4 – Esquema do plano de investigação

A figura 4 demonstra o esquema do plano da investigação que foi implementada durante a PES III. Através deste, é possível verificar, de uma forma mais perceptível, qual a questão-problema que deu origem à investigação, bem como quais as questões de investigação a que esta pretende dar resposta. Foi a partir da definição destas questões que foram pensados os objetivos da investigação, ou seja, aquilo que se pretende atingir com a mesma, através de um conjunto de propostas de atividades planeadas e, posteriormente, executadas no decorrer da PES III. Considero importante salientar que, mais atrás neste relatório final, foi já explicitado o desencadeamento desta investigação e de que forma surgiu a sua questão-problema e, posteriormente, as questões de investigação e os objetivos.

Depois de definida a parte inicial do plano de investigação, ou seja, após clarificadas todas as suas questões e objetivos, partiu-se para a implementação do mesmo, através das propostas de atividades planificadas para que fosse possível responder às questões e atingir os objetivos. Para que tal fosse possível, foi necessário elaborar um plano de ação, com atividades relacionadas com a temática da investigação, plano de ação que estará explicado no ponto cinco do presente relatório final. Desta forma, durante a implementação do plano de ação, foi necessário proceder a uma recolha de dados, recorrendo aos métodos que estão descritos na figura 4, sendo eles a observação participante com registos em notas de campo, registos através de fotografia, vídeo e áudio e uma entrevista aos participantes da investigação. Os dados recolhidos foram, mais tarde, depois da implementação do plano de ação, organizados e analisados, e, posteriormente, apresentados e discutidos, o que pode ser observado no ponto seis deste relatório final.

Esta foi uma investigação que se estendeu por um período de seis meses, sendo que algum tempo deste período ocorreu em simultâneo com a PES III. No entanto, existem outras etapas a cumprir para que esta esteja, finalmente, concretizada, tal como a análise dos dados, que apenas pode ser feita depois de concluído o período da PES III. O quadro 3 apresenta, de uma forma esquematizada, a duração que cada etapa desta investigação teve.

4.3.2. fases da investigação (cronograma).

Quadro 3 – Cronograma da investigação

			outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril
Fases da investigação	1ª Fase	Observação participante							
		Identificação da problemática							
		Elaboração do plano de ação							
	2ª Fase	Apresentação do plano de ação à Educadora Cooperante							
		Enquadramento teórico							
	3ª Fase	Implementação do plano de ação							
		Recolha dos dados							
	4ª Fase	Organização e análise dos dados recolhidos							
		Avaliação							
		Redação e entrega do relatório final							

No quadro 3 estão representadas todas as fases pela qual passou esta investigação, bem como o período em que estas decorreram. Na primeira fase, verificamos que teve início a observação participante, em simultâneo, também, com o início da PES III, sendo que foi através desta que foi possível identificar a problemática, sobre a qual incide esta investigação, e que iniciou em outubro e terminou no início de novembro. Considero importante salientar que, apesar de a observação participante estar contemplada na primeira fase, esta esteve presente durante toda a duração da PES III, tendo em conta que foi, também, uma técnica de recolha de dados. Ainda durante a primeira fase, e logo após a identificação da problemática, foi elaborado o plano de ação, cujas atividades iriam dar resposta às questões de investigação pensadas.

Passando para a segunda fase da investigação, esta teve início com a apresentação do plano de ação à Educadora Cooperante, que foi acompanhada de uma conversa com a mesma acerca do que estava a ser planeado executar durante a PES III, sendo que esta etapa ocorreu em meados de novembro. Após esta etapa, foi necessário iniciar a pesquisa acerca da temática da investigação, começando-se, assim, a revisão de literatura necessária para a elaboração do enquadramento teórico, sendo que esta etapa estendeu-se de meados de novembro até ao início de março, ocorrendo em simultâneo com etapas da terceira fase.

Na terceira fase procedeu-se à implementação do plano de ação, ocorrida entre novembro até ao final de janeiro, tal como a recolha dos dados necessários à investigação. Foi necessário que estas duas etapas ocorressem em simultâneo uma vez que só era possível recolher os dados através da implementação das atividades planeadas no plano de ação, para que estes fossem, posteriormente, analisados.

A quarta e última fase abrange a organização e análise dos dados recolhidos durante a implementação do plano de ação, etapa que se iniciou imediatamente após o término das atividades propostas, sendo que durou todo o mês de fevereiro. Já a avaliação das atividades foi realizada no final de janeiro e a avaliação da educadora-estagiária no início de fevereiro. Por fim, todo o trabalho realizado ao longo da investigação realizada durante a PES III culmina no presente relatório final, que, sendo um longo processo, iniciou-se em simultâneo com a PES II e termina com a sua entrega no início de abril.

4.4. Técnicas de recolha de dados

Para Pardal & Correia (citado por Rodrigues, 2000), a técnica de recolha de dados é considerada um instrumento de trabalho que possibilita a realização de uma pesquisa que, depois de várias operações, permite confrontar as hipóteses com os dados recolhidos através dos participantes. Deste modo, os mesmos autores classificam como técnicas de

recolha de dados a observação, o questionário, a entrevista, a análise documental, entre outros. Por outro lado, Rodrigues (2000) recorre ao termo instrumento enquanto objeto palpável e que se utiliza nas várias técnicas de recolha de dados. Assim sendo, para a investigação implementada, foram utilizadas algumas seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados, que serão explicadas nos pontos abaixo.

4.4.1. observação participante.

A observação participante tem sido escolhida pelos investigadores como uma técnica de eleição, sendo largamente aplicada, uma vez que tenta compreender os sujeitos da investigação, bem como as suas atividades no contexto da ação. Bogdan e Taylor (citado por Correia, 2009) definiram a observação participante "(...) como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada." (p. 31). Este tipo de observação é realizada num contacto direto do investigador com os agentes da sua investigação, sendo ele próprio um instrumento de pesquisa, o que se aplica a esta investigação em específico, uma vez que se trata de uma investigação sobre a própria prática. Ou seja, a observação participante é dinâmica e envolve o investigador, tanto na recolha de dados como na sua análise (Correia, 2009).

No início da investigação, a observação participante tem um carácter mais descritivo, o que permite ao investigador obter uma perspetiva mais global do contexto em que está inserido, sendo que, especificamente em educação, vai permitir conhecer o grupo com o qual vai implementar a sua investigação e quais as suas relações entre si, começando por focar aspetos sociais (característica que considero essencial nesta investigação), aos quais se seguirão uma observação focalizada de pequenas situações e acontecimentos. Por último, o investigador observa seletivamente, depois de diversas observações em campo, regressando a este "(...) na procura de diferenças entre categorias específicas já identificadas." (Correia, 2009, p. 32). É de salientar que estes três tipos de observação, descritiva, focalizada e seletiva, não são, no entanto, sequenciais, uma vez que as observações e a análise ocorrem em simultâneo, sendo possível realizar observações descritivas até praticamente ao final da permanência em campo. Assim sendo, a observação participante permite compreender qual o contributo e o envolvimento de todos os sujeitos ativos na mesma, durante a realização das atividades propostas.

Para efetuar o registo dos dados recolhidos através da observação participante foram utilizados como instrumentos metodológicos as notas de campo. De acordo com Spradley (citado por Máximo-Esteves, 2008), este instrumento específico inclui registos detalhados, descritivos do contexto e das pessoas, bem como das suas ações e interações

respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto, sendo que os referidos registos pode ser variáveis, dependendo das condições e propósitos do que está a ser observado, e acontecem no momento em que estão a ocorrer ou posteriormente à ocorrência. As notas de campo materializam-se, regra geral, de forma escrita, através de anotações, enquanto ocorre o acontecimento que está a ser observado, sendo que também podem ser registadas sob o formato áudio; no entanto, este tipo de formato necessita de ser, mais tarde, transcrito integralmente para o registo escrito.

4.4.2. registos fotográficos, áudio e vídeo.

Segundo Máximo-Esteves (2008), é perfeitamente possível utilizar os registos fotográficos captados pelo/a Educador/a no seu quotidiano como fonte de recolha de dados, já que as imagens registadas são documentos com informação visual que podem ser arquivados para, posteriormente, serem analisados. Quando a captação de registos fotográficos é uma prática recorrente em sala de atividades, a máquina fotográfica utilizada pelo/a Educador/a insere-se na rotina, tornando-se um instrumento de investigação, não sendo, por isso, um recurso intrusivo (Máximo-Esteves, 2008).

Burnaforde (citado por Máximo-Esteves, 2008) menciona que existem professores-investigadores que utilizam registos em vídeo como a primeira fonte para a sua investigação. No entanto, levantam-se algumas críticas quanto ao uso deste instrumento para recolha de dados, podendo ser considerado um registo obstrutivo, já que interfere com o decurso normal dos acontecimentos – é necessário que o/a Educador/a esteja, ainda que por breves momentos, apenas a segurar uma câmara para poder filmar o que necessita – embora isto seja minimizado com a frequência do seu uso, tornando-se um instrumento bastante útil para a recolha de dados das crianças (Máximo-Esteves, 2008). Já os registos em formato áudio são bastante úteis para um registo integral das observações das crianças, nomeadamente no decorrer de uma proposta de atividade, tendo em conta que estas ocorrem num formato de conversação entre a educadora estagiária e o grupo de crianças.

4.4.3. entrevista.

Quivy & Campenhoudt (2005) afirmam que o processo da entrevista permite ao investigador retirar informações e elementos de reflexão bastante ricos, já que este se caracteriza por ter um contacto direto entre o investigador e quem responde às questões. Estabelece-se, assim, uma troca entre o investigador e o interlocutor, em que este último “(...) exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas

interpretações ou as suas experiências (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192), sendo esta partilha facilitada através das perguntas do investigador.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), existem vários tipos de entrevista, de acordo com diferentes organizadores conceituais, tais como a formalidade da situação, a diretividade da orientação ou o padrão de estrutura do seu conteúdo. O mesmo autor refere que, em investigações de natureza qualitativa, os tipos de entrevista mais comuns são a entrevista em profundidade, a entrevista de história de vida, a entrevista semiestruturada e a entrevista focalizada em grupo, esta ainda em expansão. Sobre a entrevista semidiretiva ou semiestruturada, a selecionada para esta investigação, Quivy & Campenhoudt (2005) referem que é sempre requisitada pelo investigador e que as suas questões apontam para o tema da investigação em curso, sendo que o seu objetivo está diretamente ligado aos objetivos da mesma.

Para a realização desta investigação, como já foi mencionado atrás, optou-se por se realizar uma entrevista semiestruturada aos participantes da investigação, em que foram colocadas algumas questões amplas numa só sessão com cada participante. Para tal, foi construindo um guião semiestruturado e que contempla vários tópicos, definidos pelo investigador, relacionados com o tema, como é possível verificar no apêndice A. Apesar da existência do guião, a ordem das perguntas nem sempre foi cumprida, uma vez que é possível alterá-la, decorrendo do imprevisto das respostas fornecidas. Para que seja feita uma entrevista de qualidade, esta tem de estar, ao longo da sua duração, em permanente avaliação pelo entrevistador, principalmente em dois aspetos: o tema, que deve ser estruturado ao redor de um conjunto de questões coerentes e relevantes, e a dinâmica, ou seja, o controlo das reações interpessoais que se estabelecem durante a entrevista, pedindo-se uma postura simples que estimule uma conversação fluída e com linguagem acessível, com perguntas curtas e simples, causando reações positivas durante a entrevista (Máximo-Esteves, 2008). Para que fosse possível manter a totalidade das respostas fornecidas pelos participantes, todas as entrevistas foram gravadas em formato áudio e, posteriormente, registadas em formato escrito, estando estas transcrições presentes no apêndice B e, também, analisadas em conjunto com os restantes dados recolhidos.

5. Plano de ação

5.1. Princípios orientadores da intervenção educativa

De modo a que seja possível dar resposta ao plano de investigação elaborado, bem como às respetivas questões, foi necessário preparar um conjunto de propostas de atividades, organizadas num plano de ação, para serem implementadas em contexto de sala de atividades, seguindo uma metodologia pedagógica apropriada. Neste caso específico, a metodologia escolhida para a implementação do plano de ação foi a metodologia de trabalho por projeto.

Leite, Malpique e Santos (citados por Vasconcelos, 2011) referem que o trabalho por projeto é (...)

uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social. (p. 9).

Desta forma, é possível realizar um trabalho por projeto com crianças de jardim de infância, e até mesmo com crianças dos zero aos três anos, desde que o/a Educador/a consiga "(...) entender o "nicho ecológico" no qual a criança se foi desenvolvendo (...)" (Vasconcelos et al., 2011, p. 8), e pense na sua sala de atividades como uma fonte de potenciais situações de aprendizagem onde ocorrem diversas interações. É, também, possível executar a metodologia de trabalho de projeto com um grupo heterogéneo e que possui diversos níveis de desenvolvimento, em que é atribuída uma tarefa a cada criança – ou a mais crianças, caso o/a Educador/a entenda que se devam juntar crianças com o nível de desenvolvimento semelhante – assumindo essas tarefas ou vertentes de trabalho, conseguindo, assim, que todo o grupo contribua para um projeto coletivo, articulando os seus elementos (Vasconcelos et al., 2011).

Vasconcelos (2011) afirma que esta metodologia contribui para que as aprendizagens das crianças sejam significativas, envolvendo-as na resolução de problemas reais ou na procura de respostas desconhecidas. Esta é uma forma de desenvolver algumas "(...) competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente, a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade." (p. 9).

De acordo com Vasconcelos et al. (2011), a metodologia de trabalho por projeto divide-se por quatro fases, sendo elas a definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação. Seguidamente, será feita uma pequena descrição de cada fase.

Na primeira fase, a definição do problema, procede-se à identificação do mesmo e formulam-se as questões a investigar para a sua resolução. Para tal, partilham-se os conhecimentos já existentes através, por exemplo, de conversas em pequeno e grande grupo e de desenhos ou esquemas elaborados por estas com o apoio do/a Educador/a, sendo que estas conceções iniciais podem ser apresentadas numa teia inicial (Vasconcelos et al., 2011).

A planificação e desenvolvimento do trabalho é a segunda fase desta metodologia, em que, após um diagnóstico, por parte do/a Educador/a, das potencialidades e necessidades do grupo de crianças, é feita uma previsão do possível desenvolvimento do projeto. É nesta fase que se define o que se vai fazer e como, a divisão das tarefas, a organização do tempo e os recursos necessários à pesquisa, sejam eles humanos ou materiais (Vasconcelos et al., 2011).

A execução do projeto, terceira fase do mesmo, é aquela em que “As crianças partem para o processo de pesquisa (...)” (Vasconcelos et al., 2011, p. 16), através de várias experiências. Essas experiências são variadas, sendo elas desenhar, criar construções, tirar fotografias, entre outras, recolhendo informação que, mais tarde, será organizada em gráficos e sínteses, e através da qual se irá discutir aquilo que agora se sabe em oposição àquilo que se sabia no início do projeto.

Finalmente, na última fase da metodologia de projeto, a divulgação/avaliação, como o próprio nome indica, avalia-se o trabalho realizado, bem como a intervenção dos elementos do grupo, e a informação recolhida e as competências adquiridas (Vasconcelos et al., 2011). Também é possível realizar uma avaliação do projeto por parte das crianças, inquirindo-as acerca daquilo que aprenderam de novo, se mudaram alguma ideia que já tinham e quais as atividades que mais gostaram, por exemplo. Estas aprendizagens, e todo o projeto são, depois, apresentadas ao público, sendo que este pode ser outra sala de jardim de infância, a própria sala ou escola de 1º Ciclo, as famílias, a comunidade ou outro público-alvo a quem o grupo considerar que o projeto deva ser apresentado (Vasconcelos et al., 2011).

5.2. Objetivos gerais do plano de ação

De acordo com Silva et al. (2016), o processo de desenvolvimento da criança acontece em diversas dimensões, sendo elas cognitivas, sociais, físicas e emocionais e,

por este motivo, também a sua aprendizagem deve acontecer de forma holística, abrangendo diversos componentes, nomeadamente “(...) na compreensão das relações que [a criança] estabelece com os outros (...)” (p. 10).

Para a implementação do plano de ação previsto para a intervenção pedagógica realizada, foram elaborados alguns objetivos gerais relativamente ao mesmo, e que se pretendem atingir através das atividades propostas. Assim sendo, e tendo como base as OCEPE, foram elaborados alguns objetivos relacionando as diferentes áreas de conteúdo e as propostas de atividades previamente planeadas. Também estes objetivos foram pensados segundo duas perspetivas, a perspetiva da educadora-estagiária e a perspetiva das crianças e o quadro 4 apresentado de seguida mostra quais esses objetivos.

Quadro 4 – Objetivos gerais do plano de ação na perspetiva da educadora-estagiária e das crianças

Objetivos gerais (na perspetiva da educadora-estagiária)	Objetivos gerais (na perspetiva das crianças)
<ul style="list-style-type: none">- Articular áreas de conteúdo das OCEPE- Promover o espírito de cooperação e entreajuda- Valorizar atitudes de cooperação e entreajuda	<ul style="list-style-type: none">- Ser capaz de oferecer e aceitar ajuda- Cooperar com os seus pares- Participar nas atividades de grupo- Desenvolver capacidades motoras e cognitivas

5.3. Planificação em teia das atividades propostas

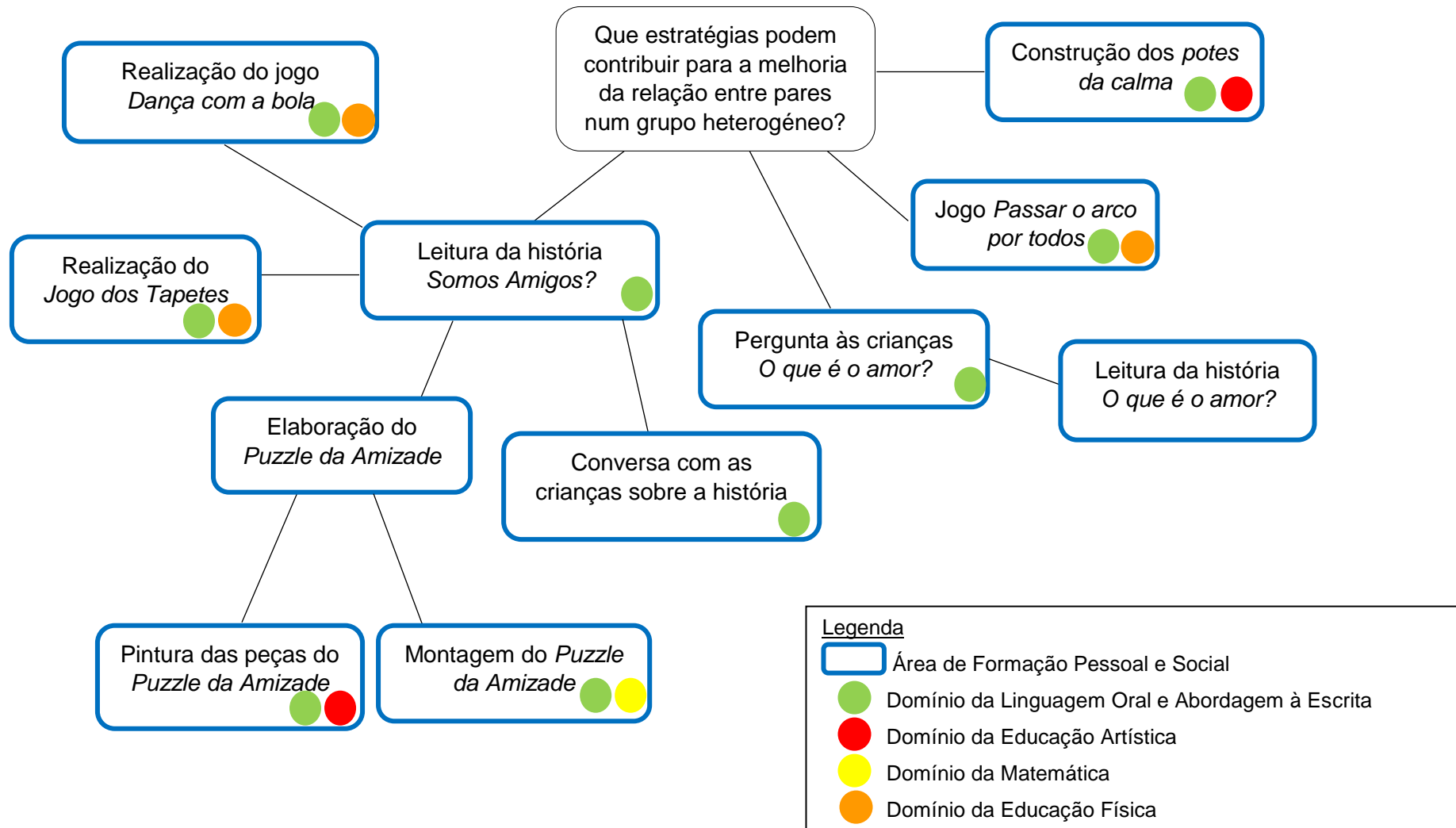


Figura 5 – Planificação em teia do plano de ação

5.3.1. justificação do plano de ação.

Na figura 5 está representada a planificação em teia do plano de ação que desenvolvi para poder dar resposta às questões de investigação que foram previamente elaboradas. Tendo em conta que o/a Educador/a deve proporcionar ao seu grupo de crianças propostas de atividades que sejam, não só articuladas entre si, mas também que abranjam as áreas de conteúdo, de forma integrada, desenvolvi um conjunto de propostas de atividades que, em simultâneo, procurei que fossem ao encontro da problemática da investigação que decorria, conjuntamente, com o plano de ação.

Assim sendo, e tal como se pode verificar na planificação do plano de ação, a Área de Formação Pessoal e Social está presente em todas as propostas de atividades implementadas, considerando o tema da investigação em curso e, conseqüentemente, os objetivos das propostas de atividade. Esta área de conteúdo é, segundo Silva et al (2016), uma área transversal e que deve estar relacionada com as restantes, estando presente em todo o trabalho educativo realizado na sala de atividades pelo/a Educador/a. Deste modo, foi-me possível articular a Área de Formação Pessoal e Social com a Área de Expressão e Comunicação. Esta área de conteúdo, com domínios distintos, foi aquela que considerei ser a mais adequada para conseguir alcançar os objetivos da investigação e, também, do plano de ação, cuja justificação apresentarei de seguida.

Um dos domínios que está incluído na Área de Expressão e Comunicação é o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que está, também, presente no plano de ação implementado. De acordo com Silva et al. (2016), a linguagem oral é um dos aspetos mais importantes da Educação Pré-Escolar, pois assenta na comunicação com os outros. Assim, cabe ao/a Educador/a criar um clima de comunicação em que "(...) a maneira como fala e se exprime seja um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças." (Silva et al., 2016, p. 61). Posto isto, tentei propor atividades que promovessem um ambiente de comunicação entre a educadora-estagiária e as crianças e entre as crianças, nomeadamente através leitura da história "*Somos Amigos?*" (Rey, 2016), e a conversa que decorreu após a mesma, e também, através da realização de alguns jogos, em que existiu, em cada um deles, uma explicação sobre o mesmo e, no decorrer destes, comunicação entre as crianças acerca dos jogos em questão. Ou seja, nestas últimas propostas de atividades, a comunicação ocorreu a partir de uma situação específica e motivou o diálogo e a partilha entre as crianças. Segundo Silva et al. (2016), a comunicação oral é uma competência transversal na Educação Pré-Escolar uma vez que desenvolve as capacidades sociais da criança e, também, indispensável às "(...) trocas de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber." (p. 62).

Desta forma, existiu a possibilidade de articular o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o domínio da Educação Física, ambos pertencentes à Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente através das seguintes propostas de atividades: “Passar o arco por todos”, “Jogo dos Tapetes” e “Dança com a bola”. Estas três propostas de atividades foram realizadas durante sessões de Educação Física, momentos planeados pela Educadora Cooperante para o mesmo dia da semana e que é da sua responsabilidade. No entanto, e com a sua autorização e supervisão, utilizei esses momentos para propor a realização dos três jogos, tendo em conta que estes podiam ser considerados atividades no domínio da Educação Física. Tal como referem Silva et al. (2016), este tipo de atividades possibilita à criança a aquisição progressiva da consciência e domínio do seu corpo, numa relação consigo, com os outros e com o espaço que a rodeia. As mesmas autoras afirmam que as situações de jogo, ao serem atividades realizadas com parceiros, potencializam na criança o desenvolvimento das relações sociais, através das interações sociais que estes propiciam. Também as diferentes formas de organização – a pares ou por equipas, por exemplo – apelam à cooperação, aspeto que fiz por valorizar nos três jogos que me propus a realizar. Estas iniciativas, neste caso, vindas da educadora-estagiária, devem permitir que todas as crianças participem nas mesmas, pois é uma forma de o/a Educador/a estar atento às interações que podem suceder e, também, à influência que os jogos têm nas relações que se estabelecem. Assim sendo, as capacidades motoras da criança são postas a uso para um trabalho em equipa, permitindo “(...) a interajuda entre os que são mais e menos capazes, tirando partido de situações que contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças.” (Silva et al., 2016, p. 45).

Posto isto, e tendo em conta a temática da investigação, utilizei algumas estratégias, nas propostas de atividades, que me permitiram inculcar a cooperação nas crianças. Primeiramente, na “Construção dos potes da calma”, o grande grupo foi dividido em três pequenos grupos heterogéneos, não só para facilitar a organização da atividade, devido ao conteúdo da mesma e à manipulação dos respetivos materiais, mas também para que a promoção da cooperação fosse mais significativa. Esta foi feita muito por estimulação por parte da educadora-estagiária, principalmente para que as crianças mais velhas prestassem auxílio às mais novas, estabelecendo, também, a relação pretendida entre os elementos do grupo. Considero importante salientar que, em duas atividades propostas – o jogo “Passar o arco por todos” e a conversa com as crianças e a leitura da história *O que é o amor?* (Cali, 2011) – a promoção da cooperação não foi tão bem sucedida devido à forma como o grupo reagiu a estas, estando particularmente agitado, tornando-se por isso, mais difícil conseguir implementar algum tipo de estratégia relacional.

A leitura da história *Somos Amigos?* (Rey, 2016) foi o ponto de partida para um conjunto de propostas de atividades muito mais direcionadas para a promoção da cooperação, uma vez que esta é uma história que fala do valor da amizade e como os amigos podem utilizar as suas características para se ajudarem mutuamente. Tendo o conteúdo desta história como base, e principalmente a ajuda entre os seus dois personagens, planifiquei a elaboração do *Puzzle da Amizade*. Para esta proposta de atividade, cada criança desenhou numa peça de *puzzle* com a figura humana, representativa de si própria e, depois de desenhadas as peças, foi montado o *puzzle* com as mesmas. O principal objetivo desta atividade foi fazer o grupo compreender que todos os elementos do mesmo são importantes e imprescindíveis e, sem um deles, o grupo não fica completo. Assim sendo, tentei promover a cooperação entre as crianças principalmente na montagem do *puzzle*, tratando-se de um momento em que todo o grupo teria de participar para, no final, conseguirem cumprir o objetivo, tendo este sido atingido por todos, tal como refere Silva (2014), definindo a cooperação como um ato de ajuda ou colaboração em que se alcança um objetivo partilhado por todos os que nele participam.

Também as atividades propostas do “Jogo dos Tapetes” e “Dança com as bolas” foram bastante produtivas no que diz respeito à promoção da cooperação. No primeiro jogo as crianças teriam de se movimentar pela sala, expressando-se livremente ao som da música e, quando esta parasse, teriam de se colocar num dos tapetes que se encontravam espalhados pela sala, sendo que os tapetes iam ficando cada vez mais pequenos e iam sendo retirados, até ficar apenas um tapete e todas as crianças teriam de se colocar em cima dele. Este jogo teve como base o “jogo das cadeiras” mas, aqui, não houve competição entre as crianças uma vez que ninguém saía do jogo, promovendo a cooperação ao invés da competição, sendo que, ao longo do jogo, as crianças teriam de se ajudar umas às outras para que o seu objetivo fosse atingido, ou seja, para que todos coubessem no último tapete disponível. Nesta atividade, as crianças jogaram umas com as outras, considerando os seus pares como parceiros para atingirem o mesmo objetivo (Soler, 2011, citado por Silva, 2014).

No jogo “Dança com as bolas” as crianças, ao formarem pares, teriam de se movimentar pelo espaço, ao som da música, mas com uma bola segura entre as suas costas. Deste modo, os pares teriam de cooperar em conjunto para não deixar a bola cair. Tanto este jogo como o anterior foram estratégias encontradas para que as crianças encontrassem outra alternativa de se relacionar, nomeadamente através da brincadeira, ao mesmo tempo que as desperta para experiências cooperativas (Soler, 2011, citado por Silva, 2014).

5.4. Calendarização do plano de ação (Cronograma)

Quadro 5 – Cronograma da ação

	Meses e dias	outubro			novembro					dezembro			janeiro				
		9/10/ 12	16/17/ 18	30/31	1	6/7/9	13/ 14/ 16	20/ 21/ 23	27/ 28/ 30	4/5/7	11/12 /14	18/19 /21	2/4	8/9/11	15/16 /18		
Plano de ação	1ª Fase	Identificação da problemática															
		Conceções iniciais															
	2ª Fase	Elaboração do plano de ação															
		Organização do tempo															
	3ª Fase	Construção dos potes da calma															
		Passar o arco por todos															
		O que é o amor?															
		<i>Puzzle da Amizade</i>															
		Jogo dos Tapetes															
		Dança com as bolas															
	4ª Fase	Divulgação															
		Avaliação															

O quadro 5 apresenta as várias etapas do plano de ação, bem como a sua duração ao longo do período da PES III, explicitando o que foi desenvolvido em cada uma das fases.

Na primeira fase foi identificada a problemática que deu origem ao plano de ação proposto ao grupo e, também, à investigação em causa, tendo esta lugar durante as três primeiras semanas de intervenção, em que foi feita uma observação participante, semanas essas que tinham como principal objetivo conhecer e caracterizar o grupo e o contexto educativo em que foi implementada a PES III.

As atividades propostas pelo plano de ação começaram a ser pensadas durante a segunda fase do mesmo, dedicada à planificação. As atividades foram planeadas e o plano de ação foi desenhado no início do mês de novembro, bem como a previsão da duração do mesmo durante o período da PES III.

A execução do plano de ação, terceira fase do mesmo, teve início na segunda semana de novembro, apesar de, na segunda fase, como é possível observar no quadro 5, ainda constar a elaboração do plano de ação na mesma semana, bem como a organização das atividades no tempo; ou seja, as atividades tiveram início mesmo com o plano de ação ainda por concluir e sem estar completamente organizado e distribuído pelas semanas de intervenção. No entanto, iniciei a primeira atividade, a “Construção dos potes da calma”, com o aval da Educadora Cooperante, ainda antes de novembro, uma vez que recei não ter tempo para concretizar o plano de ação a tempo. As restantes foram tendo lugar ao longo da prática, conforme é visível no quadro 5, sendo estas articuladas com o trabalho que a Educadora Cooperante desenvolveu durante o mesmo período.

Finalmente, a quarta fase do plano de ação iniciou-se com a divulgação à restante comunidade escolar e, também, às famílias, de algumas atividades realizadas, que se iniciou na última semana de dezembro e prolongou-se até ao final da intervenção. Além desta etapa, procedeu-se, também, à avaliação das atividades, tanto por parte dos participantes – através das entrevistas a eles realizadas – como da minha parte, enquanto educadora-estagiária e, também, da Educadora Cooperante.

6. Apresentação e discussão dos resultados obtidos

Após a implementação do plano de ação, que está descrito no ponto anterior, e depois de recolhidos os dados relativos aos participantes selecionados, recorrendo aos instrumentos necessários para o efeito, que também estão mencionados no ponto quatro deste relatório final, procedeu-se a uma análise destes dados, de modo a conseguir compreender se foi possível dar resposta às questões de investigação elaboradas. Para tal, no presente ponto do relatório final, realizo uma descrição de cada atividade proposta, bem como uma análise da mesma e de como os participantes da investigação reagiram no decorrer da proposta de atividade. Considero importante salientar que, apesar de apenas constarem, nesta análise, os dados relativos aos participantes da investigação, todas as atividades foram propostas e realizadas com todo o grupo de crianças. Quero, também, ressaltar que todas as planificações das propostas de atividades descritas abaixo encontram-se no apêndice C deste relatório final, para que possam ser consultadas em caso de dúvida ou esclarecimento de alguma informação. Nestas planificações estão contempladas as áreas de conteúdo e os domínios de cada proposta de atividade, o seu procedimento, explicado de forma mais detalhada, os objetivos propostos a atingir, a sua duração, os recursos materiais e espaciais necessários e quais os instrumentos de avaliação e recolha de dados.

Imediatamente após a descrição de cada uma das atividades realizadas, considero pertinente efetuar uma reflexão sobre as mesmas, analisando cada um dos participantes da investigação no que diz respeito a essas atividades, recorrendo aos instrumentos de recolha de dados utilizados. No final da análise aos participantes, elaborarei uma análise global da atividade em questão.

6.1. Descrição e análise do plano de ação por atividade

Construção dos potes da calma

Descrição da atividade:

Decidi propor esta atividade ao grupo, após partilha com a Educadora Cooperante, porque, na sala de atividades, existia já um pote da calma para todas as crianças e, por esta altura, a partilha do pote não estava a ser algo muito fácil de gerir pelas mesmas, chegando mesmo a gerar alguns conflitos. Posto isto, pensei que cada uma das crianças poderia ter o seu próprio frasco da calma, construído por si, sendo posteriormente identificado e guardado para que o possam usar caso necessitem. Para tal, nesta proposta de atividade, o grande grupo foi dividido em três pequenos grupos heterogéneos, para que

fosse garantido o melhor acompanhamento possível a todas as crianças durante a construção dos potes da calma, considerando que alguns dos materiais desta atividade necessitavam de uma maior atenção, da minha parte, do que a habitual, como por exemplo a água quente e os paus de espetada. Estes pequenos grupos foram previamente criados por mim, garantindo, assim a heterogeneidade do mesmo, sendo que esta era uma estratégia para que esta proposta de atividade resultasse, pois, como refere Rasmussen (2005), diminuir o número de crianças num grupo permite uma melhor participação da parte de todos, evitando que crianças mais velhas “dominem” o grupo. Esta “divisão” do grande grupo, como foi feita e quais os motivos que me levaram a esta decisão estão descritos na reflexão semanal de seis a 10 de novembro de 2017, podendo estas ser consultadas no apêndice D. À vez, os pequenos grupos foram levados por mim para o refeitório, onde se deu início à atividade. As restantes crianças mantiveram-se na sala de atividades com uma Auxiliar, distribuídos pelas áreas de brincadeira. No refeitório já estava uma mesa previamente preparada com todos os lugares e materiais necessários para que a atividade se iniciasse de imediato. Aí, as crianças sentaram-se em lugares indicados pela educadora-estagiária, “misturando” crianças mais novas com crianças mais velhas e crianças que, noutros contextos, não demonstram tanta interação entre si.

Ainda antes de dar início à construção dos potes da calma, considerei pertinente alertar as crianças para alguns materiais que necessitavam de especial atenção, tal como mencionei atrás; inclusivamente, alguns desses materiais foram manipulados exclusivamente por mim, por uma questão de segurança. De seguida, e depois de explicado à criança o procedimento da construção dos potes da calma, cada criança deu início à elaboração do seu próprio pote. Durante este processo, incentivei sempre cada criança, não só a procurar ajuda junto dos seus pares caso sentisse essa necessidade, como também a ajudar quem se encontrava ao seu lado, nomeadamente na manipulação de alguns dos materiais, como defendem Teixeira et al (2011), referindo que o/a Educador/a têm um papel preponderante, encorajando as crianças a dialogarem entre si para darem a conhecer aos seus pares as suas conquistas, mas também para partilharem algo que sintam que não está bem. A figura 6 demonstra, então, um exemplo de uma criança a prestar auxílio a um “amigo” que dela precisava.



Figura 6 – Criança a prestar ajuda a outra criança

O processo para a construção dos potes da calma, apesar de não ser muito complexo, necessitou de orientação da minha parte, uma vez a colocação dos materiais nas garrafas obedecia a uma sequência e, também, devido ao facto de, a certa altura, ser necessário introduzir água quente dentro das mesmas, algo que, como já referi, optei por ser eu a fazer. Regra geral, todas as crianças do grupo responderam bastante bem à proposta de atividade, cumprindo com o que lhes era pedido, relativamente à construção dos seus potes da calma, e também interagiram de forma positiva entre si, falando calmamente, prestando ajuda e cooperando para que todos conseguissem alcançar o seu objetivo que, para as crianças, era construir o respetivo pote da calma. No final, cada criança manipulou o seu pote, observando o que acontece dentro destes; saliento que, no início da atividade, foi explicado às crianças que estes potes serviriam para as acalmarem quando se sentissem mais nervosas. A figura 7 evidencia a fase final desta atividade, em que as crianças de um dos pequenos grupos tinha já terminado de construir os seus potes da calma, manipulando-os de seguida.



Figura 7 – Crianças no final da atividade proposta

Depois de terminados todos os potes da calma, estes foram devidamente selados por mim, uma vez que foi utilizada a cola quente para esse efeito, e foram identificados e colocados dentro de uma caixa, como já foi mencionado, que se encontra, também, identificada, e todas as crianças podem ir buscar o respetivo pote quando aconselhados por algum membro da equipa educativa ou quando sentem necessidade para tal.

Reflexão/análise da atividade:

A criança *Feijão-manteiga* apresenta, por norma, alguma dificuldade em aceitar ajuda por parte dos seus pares e, nesta atividade, não foi exceção. Por diversas vezes tentei incentivá-lo a aceitar ajuda de uma criança mais velha que se encontrava a seu lado, mas obtive sempre uma resposta negativa nesse sentido, chegando esta criança a dizer que conseguia fazer sozinha, tal como é visível na nota de campo a seguir:

“O *Feijão-manteiga* estava a ter alguma dificuldade em colocar as purpurinas dentro do frasco porque não estava a conseguir fazer o movimento de levar a colher à embalagem e colocar o conteúdo dentro da sua garrafa, pois entornava um pouco. Pedi à *Cenoura* para ajudar o *Feijão-manteiga* mas ele disse logo que não queria ajuda e que conseguia sozinho, desviando mesmo a sua garrafa e a embalagem das purpurinas” (nota de campo, recusa de ajuda, 06/11/2017)

No entanto, e em relação aos restantes objetivos da atividade, esta criança foi capaz, não só de explorar os diversos materiais que tinha à sua disposição, mas também de os utilizar na sua criatividade, escolhendo aqueles com que mais se identificava. Mostrou, também, estar entusiasmado no decorrer da atividade.

A criança *Feijão-branco* mostrou estar bastante calma durante a proposta de atividade, particularidade que caracteriza esta criança, e também bastante recetiva a aceitar ajuda dos seus pares, não a contrariando, tal como é visível através do seguinte registo áudio:

Brócolo – “*Feijão-branco*, queres ajuda [para mexer o conteúdo do frasco]?”

Feijão-branco – “(acena afirmativamente com a cabeça).”

Educadora Estagiária – “Muito bem, *Brócolo*, isso é muito bonito da tua parte. E também o *Feijão-branco* é muito bom o teu amigo ajudar-te, não achas?”

Feijão-branco – “Sim, ele é meu amigo.”

(registo áudio, ajuda, 06/11/2017)

É de salientar que o *Feijão-branco* apresenta ser uma criança reservada quando está em grande grupo, falando apenas quando alguém lhe dirige a palavra. Respondeu à atividade de forma bastante positiva, mostrando-se entusiasmado com a mesma, principalmente na parte final, em que pode ver o resultado daquilo que tinha acabado de construir, sentindo-se muito satisfeito com o seu pote da calma.

A criança *Brócolo*, sendo, por norma, uma criança bastante participativa e entusiasta nas atividades propostas, mostrou-se, desde o início, satisfeita por construir o seu próprio pote da calma, até porque já conhecia o conceito da mesma, através do pote da calma existente na sala de atividades, e sempre mostrou muito interesse neste objeto; no entanto, nem sempre se tornava fácil para esta criança partilhar este objeto, principalmente se se encontrava nervosa. Mas, no decorrer da atividade, o *Brócolo* mostrou-se, como já referi, bastante participativo, oferecendo ajuda às crianças mais novas do seu grupo, aspeto visível na seguinte nota de campo:

“Talvez por sentar o *Brócolo* e a *Ervilha* um ao lado do outro, tendo em conta que a *Ervilha* é das crianças mais novas do grupo, o *Brócolo* acabou por ajudá-la bastante na construção do seu pote da calma, principalmente a colocar a cola *glitter* e as purpurinas com a colher.” (nota de campo, ajuda, 06/11/2017)

A criança *Brócolo* mostrou-se, ainda, sempre pronta a explorar os diferentes materiais desta atividade devido, possivelmente, ao grande entusiasmo que sentiu durante a realização da mesma.

A criança *Agrião* mostrou ter um comportamento bastante controlado ao longo de toda a atividade, isto porque, por norma, esta criança apresenta, em grande grupo, um comportamento um pouco “brincalhão” para que todos achem engraçado; no entanto, tal não se verificou nesta atividade, o que me surpreendeu. A seguinte nota de campo evidencia que esta criança, além de apresentar um comportamento adequado, mostrou, ainda, preocupação com os seus pares, voluntariando-se para os ajudar:

“O *Agrião* esteve sempre calmo ao longo da atividade e não teve nenhum comportamento mais “engraçadinho”. Além disso, de vez em quando perguntava se podia ajudar o *Feijão-vermelho*, visto ele ser mais novo, demonstrando preocupação com o seu amigo.” (nota de campo, ajuda, 06/11/2017)

A criança *Cenoura*, nesta atividade específica, esteve sentada propositadamente ao lado da criança *Rabanete*, tendo em conta diversas situações que tinha presenciado,

no refeitório, entre as duas crianças, estando este assunto explicado mais detalhadamente na reflexão semanal de seis a 10 de novembro (apêndice D). Assim sendo, tentei incentivar ao máximo a *Cenoura* a prestar ajuda à criança *Rabanete*, para que ambos pudessem partilhar momentos de cooperação e amizade, e não apenas momentos menos positivos como os que pude presenciar no refeitório; desta forma, a *Cenoura* tem a oportunidade de mostrar ao *Rabanete* que pode ser uma boa ajuda e, também, alguém com quem partilhar diversos momentos, mostrando-lhe que a existência de conflitos entre os dois pode, de facto, ser evitada. A seguinte nota de campo mostra que estas duas crianças foram capazes de interagir positivamente entre si:

“A *Cenoura* e o *Rabanete* estavam lado a lado na mesa e mostraram-se muito participativos na atividade e um com o outro. Incentivei a *Cenoura* a conversar com o *Rabanete* ao longo da atividade, o que acabou por acontecer. A *Cenoura* ajudou várias vezes o *Rabanete* com os materiais. No final, o *Rabanete* mostrou, com algum orgulho, o seu pote à *Cenoura*, algo que me deixou bastante satisfeita, tendo em conta alguns episódios no refeitório à hora de almoço.” (nota de campo, interação entre pares, 06/11/2017)

A criança *Curgete* não foi à escola neste dia, logo, não pode realizar a atividade tal como estava previsto, não existindo, por este motivo, registos da mesma em relação a esta participante da investigação.

Finalmente, considero que esta proposta de atividade foi bem-sucedida, principalmente devido à divisão do grande grupo em pequenos grupos o que permitiu que conseguisse acompanhar, de forma mais próxima, todas as crianças, e dirigir um pouco mais a minha atenção para os participantes da investigação. Além disso, pude verificar que todas as crianças estiveram envolvidas ao longo de toda a atividade, o que me deixou bastante satisfeita.

Passar o arco por todos

Descrição da atividade:

Para esta proposta de atividade, e numa forma de a introduzir ao grande grupo, coloquei as crianças em “roda” no tapete e, depois de realizado o acolhimento, forneci às mesmas uma pequena explicação do que se trataria o jogo que iríamos realizar. Para tal, referi que iríamos utilizar como material um arco, mostrando-o ao grupo, e que teríamos de nos deslocar para a sala polivalente, que fica ao lado da sala de atividades. Optei por realizar esta proposta de atividade nesta sala porque se trata de uma sala maior e com

mais espaço livre, permitindo às crianças estar completamente à vontade para realizarem jogos de Educação Física e, como referem Silva et al. (2016), “ (...) cabe ao/à educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (...) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora.” (p. 44).

Uma vez instalados na sala polivalente, voltei a explicar o jogo, mas desta vez de uma forma mais visual, utilizando algumas crianças como modelo e, também, o arco, para, assim, perceberem mais facilmente aquilo que era pretendido com este jogo. Em suma, o jogo consistia em manter as crianças em “roda”, em pé e de mãos dadas, e fazer com que o arco passasse por todas as crianças sem estas largarem as mãos. Para tal, teriam de cooperar entre si para fazerem o arco “escorregar” para a criança que está ao seu lado e, também, teriam de movimentar o seu corpo para que conseguissem passar por dentro do arco, já que não podiam agarrá-lo com as mãos. Depois de ser realizado o jogo, foi feita uma pequena conversa com todo o grupo, na mesma sala e em “roda”, sobre o jogo, o seu objetivo, o que estas tinham achado do mesmo e se, na sua opinião, tinha ou não existido cooperação entre si. A reflexão semanal de 13 a 17 de novembro, presente no apêndice E, contém mais informações acerca desta proposta de atividade.

Reflexão/análise da atividade:

A criança *Feijão-manteiga* teve alguma dificuldade em compreender o principal objetivo da atividade, uma vez que, quando chegou a sua vez de passar pelo arco, não só foi difícil para si encontrar a forma como o seu corpo deveria realizar este movimento, como também, no final, em que era suposto levantar o braço para passar o arco à criança do lado não o fez, sendo este aspeto visível na seguinte nota de campo:

“O *Feijão-manteiga*, apesar de ter recebido o arco da *Alface* de forma correta, não foi capaz de passar o seu corpo pelo mesmo e, por isso, senti a necessidade de intervir e ajudá-lo a passar através do arco. Depois, ficou com o arco pendurado no seu braço, não percebendo que tinha de levantar o braço para fazer o arco deslizar para o amigo seguinte.” (nota de campo, noção do corpo, 13/11/2017)

É, também, possível verificar, através da leitura da reflexão semanal de 13 a 17 de novembro (apêndice E) que o *Feijão-manteiga* não foi capaz de passar o arco à criança que se encontrava a seguir: “ (...) segundo disse a criança *Feijão-vermelho*, de três anos e um mês, “ (...) o *Feijão-manteiga* [três anos e seis meses] não me ajudou a passar o arco.”

A criança *Feijão-branco*, tal como o participante anterior, mostrou dificuldade em fazer transpor o arco através do seu corpo, sem utilizar as mãos. Além disso, quando chegou a altura de passar o arco a quem estava ao seu lado, o *Feijão-branco*, talvez por não ter percebido bem esse aspeto do jogo, ficou com o arco pendurado no seu braço e não o fez deslizar para quem estava ao seu lado. Já na conversa realizada após o jogo, e tendo em conta que esta é uma criança que, sendo reservada, não se sentindo muito confortável a falar em grande grupo, o *Feijão-branco* também não se expressou acerca do jogo, tendo sido necessário, da minha parte uma estimulação para tal, obtendo apenas respostas curtas a perguntas diretas, tal como é possível verificar no seguinte registo áudio:

“Educadora Estagiária – E tu *Feijão-branco*, achaste que a *Batata-doce* foi tua amiga e te passou o arco?

Feijão-branco – Não.

Educadora Estagiária – Não? Então ela não levantou o braço e passou o arco para ti?

Feijão-branco – Sim.

(...)

Educadora Estagiária – Então e tu ajudaste o *Tomate* a passar o arco para ele? Também fizeste assim [levantar] ao teu braço?

Feijão-branco – Sim.

Educadora Estagiária – Então foste amigo dele e ajudaste-o, não foi?

Feijão-branco – Sim.”

(registo áudio, 13/11/2017)

A criança *Brócolo*, como já lhe é natural, “embarcou” neste jogo de forma muito entusiasmada, mostrando-se, de imediato, pronto a realizar a atividade e, enquanto esperava, na “roda”, que o arco chegasse até si, a sua linguagem corporal demonstrava que o *Brócolo* estava bastante ansioso por esse momento. Outro aspeto que foi bastante particular em relação a esta criança prende-se com a seguinte nota de campo:

“O *Brócolo*, quando se apercebia que algum dos seus amigos estava com dificuldades em passar através do arco, falava para ele como deveria fazer, ou seja, quais as partes do corpo que deveriam passar primeiro pelo arco. Incentivava bastante os seus amigos a passarem o arco entre si, falando com eles do seu lugar para que o fizessem.” (nota de campo, incentivo, 13/11/2017)

Considero que esta criança, além de ter estado bastante envolvida na realização do jogo, demonstrou ter compreendido o principal objetivo do mesmo, que era fazer com que o arco percorresse todas as crianças mas sem estas lhe tocarem. Além disso, mostrou, também, ser capaz de incentivar as outras crianças a cumprirem com este objetivo quando via que estas não o estavam a conseguir fazer, algo que me deixou muito satisfeita.

A criança *Curgete* demonstrou, através da sua linguagem corporal, estar um pouco passiva em relação ao conteúdo da atividade. Ou seja, apresentou-se, na maioria do tempo, muito quieta e observadora em relação ao que se estava a passar na “roda”, algo que presenciei através da observação participante. Desta forma, tornou-se difícil perceber como esta criança estava a reagir à atividade. No entanto, quando o arco chegou até si, foi capaz de o passar pelo seu corpo e, também, passar à criança que estava ao seu lado. Já na conversa após o jogo, ao lhe perguntar o que tinha achado do mesmo, a *Curgete* respondeu que tinha gostado e que todos tinham participado para que o arco chegasse, novamente, ao ponto de partida.

A criança *Agrião* foi a escolhida para iniciar o jogo do arco, opção que tomei devido ao facto de esta ser a criança mais velha do grupo e, deste modo, todos a teriam como um modelo de como proceder durante o mesmo. Além disso, durante a explicação inicial, apercebi-me, através das suas participações orais, que tinha compreendido como o jogo se iria proceder. A seguinte nota de campo evidencia como procedeu a criança *Agrião* durante esta proposta de atividade:

“O *Agrião* foi o primeiro a passar o arco por si próprio e ele era a referência para onde o arco teria de voltar, tendo de passar por todos. Ao longo do jogo, foi completamente visível que tinha compreendido o principal objetivo, principalmente devido às suas intervenções ao longo do mesmo, dizendo várias vezes aos amigos como deveriam fazer e, por vezes, chegava a dizer-me, também, como eles deveriam atuar.” (nota de campo, participação, 13/11/2017)

Na conversa final, depois de jogo, tornou-se, mais uma vez, bastante claro que o objetivo do mesmo tinha sido atingido pela criança *Agrião*, através das suas intervenções orais, tal como se pode verificar no seguinte registo áudio:

“Educadora Estagiária – *Agrião*, para ti, o jogo foi sobre o quê?

Agrião – Nós tínhamos de passar o arco de uns para os outros assim [faz o gesto] e o arco tinha de passar por todos.

Educadora Estagiária – E achas que todos se ajudaram uns aos outros para cumprir isso que falaste?

Agrião – Eu acho que sim, eu vi que todos ajudaram, sim”

(registo áudio, 13/11/2017)

A criança *Cenoura*, teve um comportamento bastante correto ao longo de toda a atividade, característica que lhe é muito particular. Não mostrou qualquer dificuldade em passar o arco pelo seu corpo nem a transmiti-lo à criança que estava ao seu lado. Na conversa que foi feita após o término do jogo, demonstrou, mais uma vez, um comportamento adequado, aguardando a sua vez para falar, mesmo quando a agitação começou a fazer-se sentir. Foi através das suas intervenções orais que, também, pude compreender que, de facto, esta criança percebeu o principal objetivo do jogo.

Em suma, penso que, de todas as atividades que propus ao longo da intervenção, esta foi aquela menos bem conseguida. Isto porque, e tal como está relatado na reflexão semanal de 13 a 17 de novembro (apêndice E), a forma como foi realizada não foi a mais adequada para este tipo de jogo, o que fez com que o principal objetivo do mesmo acabasse por se “perder”. Na minha opinião, poderia ter dividido o grande grupo em dois grupos mais pequenos, para que os seus elementos se pudessem concentrar mais facilmente no conteúdo da atividade. Por este motivo, estando muitas crianças na roda, o processo de passar o arco por todas as crianças tornou-se demorado, o que fez com que muitas delas perdessem a concentração e se distraíssem. Como pude observar, as crianças mais pequenas tiveram muita dificuldade durante a atividade, não só em concentrar-se, mas também em transpor o seu corpo pelo arco e passá-lo a quem estava ao seu lado, o que acabou por causar alguma agitação. Deste modo, tornou-se difícil manter a calma, mesmo depois de terminar o jogo e de se ter dado início à conversa entre todos, em que foi bastante visível que a grande maioria das crianças estavam distraídas. Foi, também, durante esta conversa que pude verificar que o objetivo de promover a cooperação entre as crianças não foi completamente atingido, principalmente pelas crianças mais novas, uma vez que muitas delas referiram que os seus amigos não ajudaram a passar o arco para si.

O que é o amor?

Descrição da atividade:

Esta proposta de atividade teve início depois do lanche, na sala de atividades, sendo que nem todas as crianças vieram para este espaço ao mesmo tempo por ainda estarem a terminar a sua refeição. Então, pedi às crianças para se sentarem em “roda” no

tapete e introduzi nas mesmas a palavra “amor”, perguntando se alguém já tinha ouvido falar na mesma e, de seguida, inquiri-os sobre o que seria o amor, baseando-me no título do livro que utilizei para esta proposta de atividade. Perguntei a cada uma das crianças o que é o amor, através da apresentação do título do livro *O que é o amor?*, de Davide Cali, cuja capa se encontra no anexo A, registando as suas respostas numa cartolina. De seguida, li a referida história ao grupo, fazendo perguntas sobre a mesma ao longo da leitura. No final da leitura da história, foi feita uma pequena conversa com o grupo acerca da mesma. No entanto, e considerando a agitação que acabou por se formar ao longo da proposta de atividade, este último momento da atividade acabou por ser realizado apenas parcialmente, uma vez que já não estava a ser significativo para o grupo.

Reflexão/análise da atividade:

A criança *Feijão-manteiga*, no início da proposta de atividade, apresentou um comportamento relativamente calmo, tendo em conta que, nesta altura, ainda se encontravam poucas crianças no tapete. Mas, à medida que iam chegando as restantes crianças, o *Feijão-manteiga* começou a redirecionar a sua atenção para os seus pares, conversando com eles enquanto a atividade decorria. Ainda no início, e em relação à questão sobre a questão sobre o amor, o *Feijão-manteiga* referiu que, para si, o amor é dar beijinhos. No entanto, nesta atividade específica, foi um pouco complicado tentar que esta criança interviesse verbalmente no grande grupo; além disso, foi necessário que o chamasse à atenção algumas vezes, já que se encontrava disperso do que estava a acontecer na atividade, como mostra a seguinte nota de campo:

“O *Feijão-manteiga* esteve um pouco distraído com os amigos, apesar de ter começado a atividade mais calmo, devido ao ambiente à sua volta também se encontrar calmo. Depois de terem chegado os seus amigos à sala, o *Feijão-manteiga* acabou por se distrair com o *Feijão-vermelho*, conversando e brincando no tapete, por vezes até saindo do lugar. Na leitura da história pareceu recuperar a sua atenção para a mesma.” (nota de campo, participação, 21/11/2017)

A criança *Feijão-branco* revelou um comportamento bastante calmo nesta atividade, particularidade que, aliás, o caracteriza, nomeadamente tendo em conta o ambiente que acabou por se proporcionar. Quando questionado sobre o que, para si, era o amor, o *Feijão-branco* respondeu que era dar beijinhos à mãe. Ainda assim, notou-se que foi um pouco complicado para esta criança se expressar, pronunciando uma resposta àquilo que lhe tinha sido perguntado, muito possivelmente devido à sua timidez. No final

da atividade, depois da história, questionei ao *Feijão-branco* se continuava a pensar se o amor era apenas, dar beijinhos à mãe – tal como tinha respondido – e se poderia ou não existir amor entre os amigos, como falava a história, ao que este respondeu afirmativamente, apesar de não conseguir explicar porquê, como comprova o seguinte registo áudio:

“Educadora Estagiária – *Feijão-branco*, achas que também existe amor entre os amigos, como os meninos da história?

Feijão-branco – Sim.

Educadora Estagiária – E porque é que pode haver amor entre dois amigos?

Feijão-branco – Eu não sei...

Educadora Estagiária – Não sabes? (...) Só sabes que há, é isso?

Feijão-branco – Sim.”

(registo áudio, 21/11/2017)

A criança *Brócolo*, nesta proposta de atividade, foi uma das crianças que, como pude observar, mais contribuiu para o aumento da agitação que acabou por se criar durante a mesma. Isto porque, como já foi referido noutra parte do presente relatório, esta criança, por vezes, acaba por ter um comportamento de desafio para com a equipa educativa, que ela própria denomina de “birra”, o que aconteceu no momento em que decorreu a proposta de atividade. Quando tal acontece, torna-se extremamente difícil convencer o *Brócolo* a integrar-se com o grupo e participar na atividade que esteja a decorrer, facto que se veio a verificar. Nesta atividade, o *Brócolo* encontrava-se neste estado de comportamento, em que não queria fazer nenhuma das opções que lhes eram propostas. Como tal, optei por não insistir com esta criança e proceder com a atividade com as restantes, deixando o *Brócolo* um pouco “à-vontade” e dizendo-lhe que, quando quisesse, se poderia juntar ao grupo. Tal acabou por acontecer no momento em que comecei a contar a história: o *Brócolo* foi-se aproximando do grupo, de modo a poder observar o livro mas, quando lhe dirigi uma questão, depois de ter contado a história, voltou a sair da “roda”, continuando neste seu comportamento.

A *Curgete* foi uma das crianças que chegou à sala de atividades um pouco mais tarde, devido a estar a acabar o seu lanche; quando chegou, as restantes crianças estavam a ser inquiridas sobre o que achavam ser o amor, ao que a *Curgete* respondeu que, para si, o amor é dar beijinhos ao seu irmão (esta criança teve, recentemente, um irmão mais novo), sendo uma das crianças que não associou este sentimento a um dos seus progenitores. Na leitura da história, esta criança mostrou-se bastante tranquila e atenta à

mesma, respondendo, de forma perceptível, às questões que estavam a ser colocadas, o mesmo acontecendo na conversa final da atividade.

A criança *Cenoura* apresentou, mais uma vez, um comportamento bastante calmo e correto durante a atividade, tendo até tentado falar com alguns dos seus pares para que se acalmassem, porque queria ouvir o que estava a ser dito. A seguinte nota de campo demonstra como, por vezes, a *Cenoura* se sentia algo incomodada com a agitação que se criou no decorrer da atividade:

“Notei que a *Cenoura*, por vezes, se sentia incomodada com o barulho e a confusão que se instalou durante a atividade. Vi várias vezes a *Cenoura* a dizer ao *Tomate* para ficar sossegado porque ela queria ouvir a história. (...) Na conversa final, mais uma vez reparei que a *Cenoura* queria falar e, por causa do barulho, e por eu ter de elevar um pouco o tom de voz para me fazer ouvir, ela acabava, também, por se calar, já que não conseguia dizer o que queria.” (nota de campo, participação, 21/11/2017)

A criança *Agrião*, neste dia, e principalmente a partir do momento do lanche, acabou por adoecer, chegando mesmo a vomitar, não participando nesta atividade por se encontrar, nesta altura, a descansar, não existindo, por este motivo, registos da mesma nesta atividade específica.

Concluindo, esta foi uma proposta de atividade que, na minha opinião, acabou por não correr da melhor forma, à semelhança da proposta de atividade analisada anteriormente, acabando por ficar um pouco agitada e barulhenta. Na minha opinião, o facto de a atividade ter sido realizada durante a tarde, ao invés da manhã, não foi benéfico, uma vez que, de manhã, as crianças estão mais abertas a momentos de aprendizagem, uma vez que acabaram de chegar à escola; já durante a tarde, e conforme tinha vindo a observar com este grupo, o mesmo acaba por ficar mais agitado, preferindo brincar, e as atividades não se tornam tão produtivas quanto se gostaria. No entanto, neste dia específico não me foi possível propor esta atividade ao grupo durante a manhã, uma vez que houve necessidade de articular atividades com a Educadora Cooperante. Tive oportunidade de refletir sobre este e outros aspetos no momento, algo que está presente na reflexão semanal de 20 a 24 de novembro e que pode ser consultada no apêndice F.

Leitura da história *Somos Amigos?*

Descrição da atividade:

Esta proposta de atividade não estava, inicialmente, planeada, acabando por surgir espontaneamente, após uma pesquisa da minha parte por livros que abordassem a cooperação, uma vez que o último livro lido não teve o objetivo pretendido. Desta forma, encontrei o livro *Somos Amigos?*, de Anabel Fernández Rey, cuja capa se encontra presente no anexo B. Após conversar com a Educadora Cooperante, mostrando-lhe a história e o que tinha começado a pensar fazer a partir da mesma, esta concordou e dei início à atividade. A forma como esta decorreu pode ser lida mais pormenorizadamente na reflexão semanal de 27 a 30 de novembro, presente no apêndice G. É importante salientar que, durante a leitura da história, fui colocando algumas perguntas ao grupo sobre a mesma, obtendo algumas respostas bastante interessantes. No final da leitura da história, foi feita, com as crianças, uma pequena conversa sobre a mesma.

Reflexão/análise da atividade:

Apesar de esta não ser uma atividade que estava, inicialmente, planeada, optei por incluí-la nesta discussão das atividades, pois considero-a como um ponto de partida para as restantes atividades propostas a partir desta. Por não ter sido uma atividade previamente planeada, os instrumentos utilizados para recolha de dados foram a observação participante, registando, posteriormente, o que foi observado em notas de campo.

A criança *Feijão-manteiga* esteve bastante atenta a ouvir a história, facto que me surpreendeu, tendo em conta que, por vezes, e em momentos no tapete, esta é uma criança que tende a conversar com outras crianças ao seu lado, algo que, nesta atividade, não se verificou. No entanto, não teve muitas intervenções orais acerca da história, falando apenas quando interrogado sobre a mesma, tal como é possível observar na seguinte nota de campo:

“O *Feijão-manteiga*, quando lhe perguntei o que o menino estava a fazer para ajudar o urso, foi capaz de identificar essa ajuda, relacionando-a com uma atitude positiva. Foi, também, capaz de reconhecer estes gestos de amizade entre os dois personagens e relacioná-los consigo e com os seus amigos.” (nota de campo, participação, 30/11/2017)

O *Feijão-branco* mostrou-se, também, bastante envolvido e atento à leitura da história, e, algumas vezes, durante a mesma, observei esta criança a conferenciar com a

criança *Couve-flor*, que estava ao seu lado no tapete, o quanto estava a gostar das ilustrações. Ao longo da leitura, mostrou-se bastante interessado na mesma, notando-se, através da sua expressão corporal, que estava ansioso para saber o que ia acontecer a seguir na história, principalmente na parte final da mesma (a parte final da história é composta apenas por ilustrações, não existindo texto).

A criança *Brócolo* esteve bastante participativa nesta atividade, intervindo em quase todas as questões que fui colocando ao longo da história e, também, no final da mesma, quando não existia texto, expressando aquele que era, para si, e baseado nas imagens que estava a observar, o final da história. Além disso, foi capaz de relacionar a amizade entre os personagens da história com situações semelhantes que lhe aconteceram, como mostra a seguinte nota de campo:

“O *Brócolo* esteve bastante participativo durante a leitura da história e, numa das situações da mesma, referiu que o menino estava a ajudar o urso como ele também já tinha ajudado o *Pepino*; ou seja, o *Brócolo* foi capaz de identificar uma atitude que ele próprio tivera para com um amigo com a atitude que ele estava a observar no livro.” (nota de campo, 30/11/2017)

A criança *Curgete* demonstrou estar muito interessada naquilo que a história ia abordando, mantendo-se bastante calma e atenta. Durante a leitura da história, teve muito poucas intervenções orais, mantendo-se sempre mais envolvida na história e nas suas ilustrações. No final da história, durante a conversa sobre a mesma, a *Curgete* mencionou que tinha gostado da história porque falava sobre ajudar, demonstrando, com esta intervenção, que associou a cooperação entre as duas personagens a algo positivo.

A criança *Agrião*, à semelhança das restantes, esteve bastante calma e atenta ao longo de toda a história. Foi notório que compreendeu o conceito da mesma, intervindo algumas vezes sobre aquilo que via e ouvia, tal como mostra a seguinte nota de campo:

“O *Agrião* foi tendo várias intervenções acerca da ajuda que o menino dava ao urso e, depois, sobre o urso ajudar o menino. Sobre este último aspeto, no início achou um pouco estranho o urso poder ajudar o menino, visto ser algo que, provavelmente, ele não estaria à espera. No entanto, questionei-o se o tamanho do urso não poderia ser útil para o menino a fazer coisas que este não conseguia fazer por ser mais baixo. O *Agrião* rapidamente compreendeu a ligação entre as duas personagens e foi capaz de responder afirmativamente a esta questão.” (nota de campo, compreensão, 30/11/2017)

A *Cenoura*, como característica sua, manteve sempre uma postura muito calma durante esta atividade, estando sempre atenta à leitura da história. Além disso, mostrou ter compreendido bastante bem o conteúdo da história, ou seja, afirmou que esta estava relacionada com a amizade e com o facto de dois amigos se ajudarem um ao outro, utilizando as características e capacidades que o outro não tem. Também a *Cenoura*, no final da história, foi perfeitamente capaz de a concluir oralmente, juntamente com as outras crianças, baseando-se nas imagens da mesma.

Esta proposta de atividade foi, na minha opinião, bastante bem-sucedida, não só pelo sucesso que esta história fez com as crianças, como também pela calma e envolvimento demonstrados pelas mesmas. As crianças ouviram a história sem interromperem, apenas fazendo-o quando inquiridas por mim sobre algo que se estava a passar sobre as personagens. Na reflexão semanal de 27 a 30 de novembro, no apêndice G, é possível verificar mais aprofundadamente as reflexões que realizei sobre esta atividade.

Puzzle da Amizade

Descrição da atividade:

Esta proposta de atividade surgiu na sequência da leitura da história contada na atividade descrita e refletida anteriormente. Assim sendo, e para dar início a esta proposta de atividade, voltei a mostrar o livro *Somos Amigos?*, fazendo uma releitura não integral e com a ajuda das crianças do mesmo, com as crianças sentadas em “roda” no tapete, para haver uma ligação entre o livro e a atividade que estava a iniciar, tendo em conta que ambas falavam sobre a amizade. De seguida, mostrei as peças em branco ao grupo – que já estavam construídas previamente – explicando ao mesmo que cada um dos seus elementos teve de se desenhar a si próprio. Depois de todas as peças desenhadas, e em conjunto, todas as crianças, com a minha orientação, montaram o *puzzle* colocando as respetivas peças no lugar próprio. Posteriormente, o *puzzle* foi montado novamente, mas na entrada da instituição, para que as famílias pudessem observar uma atividade realizada pelos seus educandos. No entanto, a reflexão semanal de 18 a 22 de dezembro, presente no apêndice H, apresenta mais informações acerca da forma como esta atividade foi implementada.

Reflexão/análise da atividade:

A criança *Feijão-manteiga*, apesar de ser perfeitamente capaz de nomear as partes constituintes da figura humana, necessitou de uma orientação da minha parte para que

conseguisse desenhá-la na sua peça do *puzzle*. Também a sua peça do lápis é feita de forma correta, tendo esta criança já adquirida esta característica. No que diz respeito à cooperação com as restantes crianças, não foi observado nenhum momento deste tipo com nenhuma outra criança; o único tipo de interação que o Feijão-manteiga demonstrou foi uma conversa informal com as crianças que estavam em seu redor, ainda que estivessem relacionadas com a atividade. A figura 8 mostra, então, o Feijão-manteiga a desenhar a sua peça:



Figura 8 – Feijão-manteiga a pintar a sua peça do *puzzle*

Na montagem do *puzzle*, pude observar que esta criança manteve uma postura bastante interessada na mesma, nomeadamente através da sua expressão corporal, chegando-se várias vezes perto do *puzzle*, demonstrando interesse em saber e perceber como esta montagem se estava a desenrolar. Inclusivamente, foram várias as vezes em que verifiquei que o *Feijão-manteiga* queria ver onde eram colocadas as peças, e, conforme a montagem se foi processando, quis indicar às restantes crianças o lugar onde teriam de colocar a respetiva peça.

O *Feijão-branco*, quando o grupo ainda estava no tapete e a história estava a ser mostrada novamente, mostrou ainda se lembrar da mesma, respondendo de acordo com a história a todas as questões que estavam a ser colocadas por mim ao grande grupo. Já na pintura da sua peça, e tendo em conta que também contemplei como objetivos desta atividade desenvolver a pega correta do lápis e a identificação das partes do corpo, o *Feijão-branco* mostrou que é capaz de ter uma pega correta do lápis e soube nomear

corretamente as partes do corpo que desenhou na sua peça, tal como comprovam a figura 9 e o registo áudio seguintes:

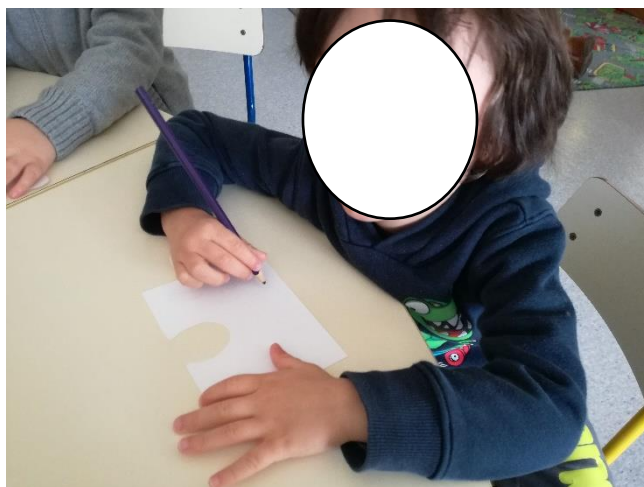


Figura 9 – *Feijão-branco* a pintar a sua peça do *puzzle*

“Educadora Estagiária – Então vamos começar por... o que é isto?”

Feijão-branco – É a cabeça.

Educadora Estagiária – E o que é que nós temos na cabeça?

Feijão-branco – Os olhos, o nariz e a boca. (...) E o cabelo!

Educadora Estagiária – Muito bem! E aqui é...

Feijão-branco – A barriga.

Educadora Estagiária – E aqui são...

Feijão-branco – Os braços e as mãos.

Educadora Estagiária – E só falta cá em baixo. Isto é o quê?

Feijão-branco – As pernas e os pés.”

(registo áudio, 19/12/2017)

A figura 10, apresentada de seguida, mostra, então, a peça do *Feijão-branco* finalizada:



Figura 10 – Peça da criança *Feijão-branco*

Quando chegou a altura de montar o puzzle, o *Feijão-branco*, quando inquirido se a peça mostrada era a sua, no início negou e, quando voltei a perguntar voltou a dizer que não; esta criança só confirmou que era a sua peça após lhe ter dito que, nesse caso, passaria aquela peça a outra criança para montar. Posto isto, o *Feijão-branco* montou a sua peça corretamente e, em outros momentos da montagem, ajudou também outras crianças a montar a respetiva peça.

A criança *Brócolo*, durante a pintura da sua peça, demonstrou ter conhecimento, não só das partes do corpo, como foi capaz de as desenhar corretamente, isto sem necessitar da minha orientação, tal como está registado na seguinte nota de campo:

“O *Brócolo* foi completamente capaz de completar a sua peça sozinho, sem necessitar de qualquer ajuda da minha parte. No entanto, esteve sempre concentrado no desenho da sua peça e interagiu muito pouco com as crianças que estavam à sua volta, fazendo-o apenas para pedir os lápis.” (nota de campo, interação, 19/12/2017)

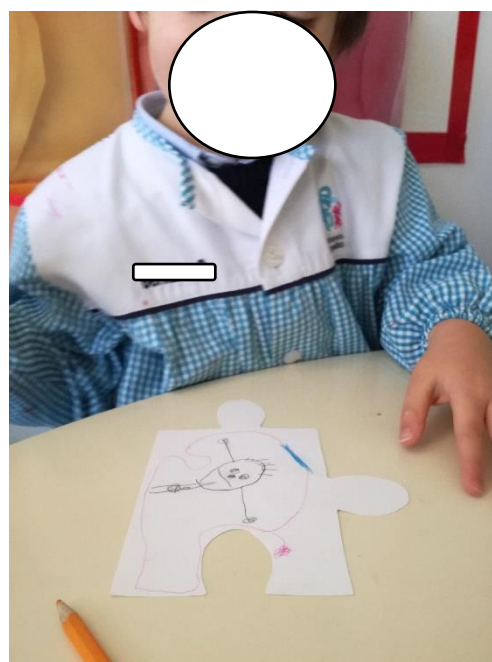


Figura 11 – Peça da criança *Brócolo*

Posto isto, a figura 11, ao lado, mostra o aspeto final da peça da criança *Brócolo*:

Durante a montagem do *puzzle*, houve uma situação em que uma criança das mais novas não conseguia perceber onde é que a sua peça encaixava e, rapidamente, depois de eu ter comentado este aspeto, o *Brócolo* prontificou-se a ajudar a sua amiga, indo ter com ela e explicando onde é que a sua peça ia ficar. Além disso, esta criança demonstrou, mais uma vez, um elevado grau de participação, dizendo quase sempre de quem pertencia a peça que saía para ser colocada no *puzzle*.

A *Curgete* mostrou estar pouco interventiva aquando da releitura da história, apesar de se verificar que esteve atenta ao que estava a acontecer. Na pintura das peças do *puzzle*, esta criança necessitou de alguma orientação da minha parte para que conseguisse desenhar a figura humana na mesma, tal como mostra a seguinte nota de campo:

“A *Curgete*, apesar de ser uma criança bastante “adulta” em alguns momentos (vestir-se sozinha, querer ajudar a equipa educativa nas suas tarefas), precisou que eu a ajudasse no desenho da figura humana, uma vez que verifiquei que, assim que pegou no lápis, se sentiu um pouco perdida, ficando a olhar para a peça em branco quase sem saber o que fazer. No entanto, através da minha orientação, conseguiu produzir relativamente bem a figura humana.” (nota de campo, desenho da figura humana, 19/12/2017)

A figura 12, em baixo, mostra a forma como a *Curgete* desenhou a figura humana na sua peça:

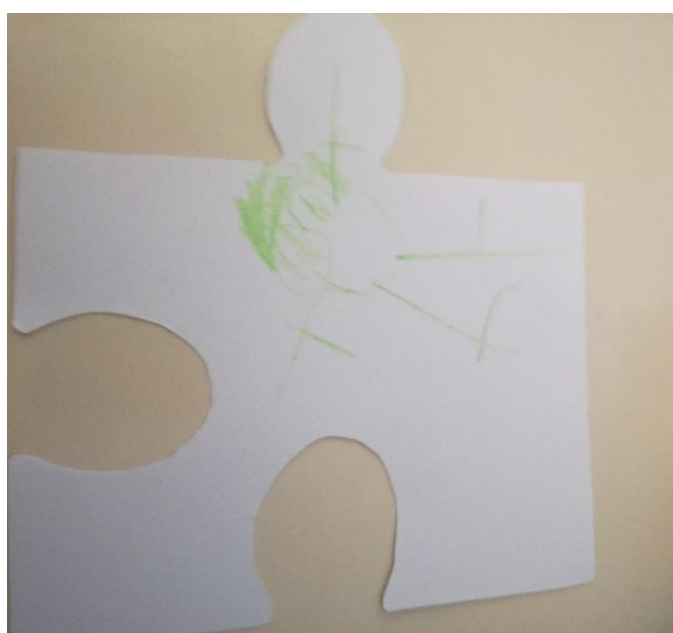


Figura 12 – Peça da criança Curgete

Na montagem do *puzzle*, quando chegou a vez de esta criança colocar a sua peça no mesmo, esta estava um pouco distraída, talvez por a sua peça ter sido das primeiras a ser tirada para montagem. No entanto, a partir desse momento, foi notório o aumento do seu envolvimento na atividade, tentando, várias vezes, chegar-se à frente na “roda” para que conseguisse ver tudo sem ninguém se colocar à sua frente.

A criança *Agrião*, sendo a mais velha dos participantes, identificou, sem qualquer dificuldade, as partes constituintes do corpo humano e, também, tem completamente adquirida a pega correta do lápis. No entanto, no seu desenho, apresenta ainda algumas lacunas no que à figura humana diz respeito, como é possível verificar na figura 13, mostrada a seguir:



Figura 13 – Peça da criança *Agrião*

Aqui é possível verificar que apenas a zona da cabeça está desenhada corretamente, estando o resto do corpo pouco esclarecido quanto às suas partes constituintes. No entanto, isto poderá dever-se ao facto de a peça não ser direita, para poder encaixar nas restantes peças, e o *Agrião* tenha optado por realizar assim o seu desenho. Já durante a montagem do puzzle, e no início desta, o *Agrião* estava um pouco distraído e conversador, chegando, até, a destabilizar o ambiente que se estava a criar em torno deste momento. Depois, e à medida que a atividade se foi desenrolando, acalmou e mostrou-se interessado na montagem do *puzzle*, dizendo, muitas vezes, a quem pertenciam as peças.

A *Cenoura* não apresentou qualquer dificuldade nem em nomear as partes do corpo humano nem na manipulação do lápis, algo que já esperava. Assim sendo, incentivei esta criança a sentar-se ao lado de outra mais pequena para que, assim, pudesse ajudá-la no seu desenho, baseando-me no que refere Rasmussen (2005), em que as crianças mais velhas entendem as mais novas como alguém que necessite de ajuda e orientação. A seguinte nota de campo regista, precisamente, esse momento:

“Reparei que esta parte da atividade estava a ser um pouco “fácil” para a *Cenoura*, uma vez que ela não teve dificuldade em nomear as partes do corpo nem em ter uma pega correta do lápis, algo que já era expectável. Por isso, resolvi pedir-lhe que se sentasse ao pé da *Couve-flor* para que a ajudasse no seu desenho, especialmente porque esta última apenas reproduz a figura humana parcialmente, ou seja, apenas desenha a cabeça e os membros.” (nota de campo, cooperação, 19/12/2017)

No que diz respeito à montagem do *puzzle*, no momento em que a criança *Ervilha* não estava a conseguir montar a sua peça no lugar correto, a *Cenoura*, ao aperceber-se desta situação, e por sua iniciativa, chegou-se perto do *puzzle* e apontou o lugar para a *Ervilha* colocar a sua peça, algo que demonstra que a *Cenoura* compreende o conceito de ajudar e cooperar com os seus pares, como também o faz por iniciativa própria. Além disso, ao ser encontrada uma peça de uma criança que não se encontrava na instituição naquele dia, questionei a *Cenoura* se queria colocá-la no *puzzle*, ao que esta respondeu afirmativamente. Também a criança *Abóbora* se manifestou, dizendo que queria colocar a peça, ao que eu respondi que poderia ajudar a *Cenoura* nessa tarefa; no entanto, a *Cenoura* não quis aceitar a ajuda da *Abóbora*, talvez por esta ser mais nova.

Em suma, considero que esta proposta de atividade foi bem-conseguida, principalmente na montagem do *puzzle*. As crianças demonstraram que, através da ideia do *puzzle*, em que são necessárias todas as peças para este estar completo, conseguiram compreender que todas elas são como as peças do *puzzle*, em que faltando uma criança, o grupo torna-se incompleto, e todas as crianças são importantes para que este funcione em pleno. Considero pertinente apresentar, então, o resultado final do *Puzzle da Amizade*, presente a figura 14:

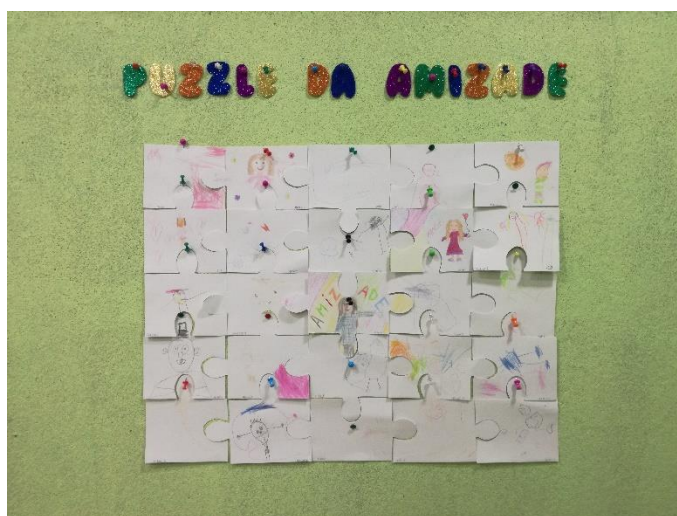


Figura 14 – Resultado final do *Puzzle da Amizade*

Jogo dos Tapetes

Descrição da atividade:

Nesta proposta de atividade comecei por colocar as crianças no chão, em “meia-lua”, de modo a que pudesse dar início à explicação do jogo. Para tal, selecionei duas crianças para exemplificar em que consistia o mesmo e, também, como seria o seu

procedimento. O jogo consistia em reproduzir o conhecido “jogo das cadeiras” com algumas variantes: era realizado com tapetes e ninguém era eliminado. Assim sendo, e ainda antes do início do jogo, coloquei três tapetes de diferentes tamanhos espalhados pela sala, utilizando-os já para a explicação do mesmo, tal como está apresentado na figura 15. Assim, as crianças teriam de dançar ao som da música e, quando esta parasse, teriam de se colocar em cima dos tapetes. No entanto, e conforme o jogo ia avançando, estes iam ficando mais pequenos, uma vez que eu os dobrava, e, posteriormente, retirados, até ficar somente um tapete, em que todas as crianças teriam de se colocar nele. Para que coubessem nos tapetes, e tendo em conta que iam ficando cada vez mais pequenos e em menor quantidade, uma estratégia que indiquei às crianças era que se abraçassem para que ninguém colocasse os pés fora dos tapetes e para que o espaço fosse aproveitado ao máximo. No final, todo o grupo ficou apenas num tapete que, curiosamente, acabou por ser o mais pequeno de todos. Na reflexão semanal de oito a 12 de janeiro de 2018, presente no apêndice I, encontram-se mais informações acerca desta proposta de atividade.



Figura 15 – Disposição inicial dos tapetes

Reflexão/análise da atividade:

O *Feijão-manteiga* apresentou-se sempre bastante envolvido no jogo, correspondendo sempre àquilo que foi proposto. Quando era altura de dançar, esta criança explorava vários movimentos e interagia de forma bastante entusiasmada com os seus pares. Achei interessante que, numa das vezes em que a música se estava a fazer ouvir, esta criança adotou como estratégia dançar apenas em redor de um dos tapetes, para que quando a música parasse, pudesse estar mais perto do tapete e lá se colocar. Depois, quando a música parava, o *Feijão-manteiga* colocava-se, de imediato, num tapete,

abraçando-se a outro amigo; numa das vezes verifiquei que se abraçou à criança *Curgete*, o que me surpreendeu porque não é muito comum estas duas crianças interagirem entre si, tal como mostra a figura 16, apresentada abaixo:



Figura 16 – *Feijão-manteiga* abraçado à *Curgete*

A criança *Feijão-branco*, apesar de se mostrar completamente desinibida nesta atividade, não executou tantos movimentos com o seu corpo quanto seria expectável, ficando-se apenas por andar de um lado para o outro, conversando com outras crianças; ou seja, não utilizou movimentos corporais para dançar, mas também não se manteve completamente imóvel. Quando a música parava, o *Feijão-branco* deslocava-se, de imediato para um dos tapetes, abraçando-se a outras crianças. No entanto, esta criança procurou quase sempre aquelas com quem tem mais afinidade, como o *Espinafre*, a *Couve-flor* ou o *Feijão-preto*, comprovando aquilo que esta criança referiu, também, na sua entrevista (apêndice B), mencionando estas três crianças como sendo os amigos com quem gosta mais de brincar na sala, da qual é apresentado o seguinte excerto:

“E: Quem é que são os amigos com quem tu gostas mais de brincar na sala?

C: O *Espinafre*.

E: Só o *Espinafre*?

C: E o *Feijão-preto* e a *Couve-flor*.”

(entrevista à criança *Feijão-branco*)

O *Brócolo* mostrou, mais uma vez, estar bastante entusiasmado durante toda a proposta de atividade, visível através da sua expressão corporal e nomeadamente nos momentos utilizados para dançar, em que pode utilizar o seu corpo para se expressar

livremente. Quando chegava a altura de se deslocar para os tapetes, o *Brócolo* fazia-o de imediato, mas ia sempre ao encontro da criança *Alface*, de quem é muito próximo, mesmo quando esta não se encontrava perto de si, como mostra a seguinte nota de campo:

“Quando a música parou, o *Brócolo* dirigiu-se para um dos tapetes mas, quando reparou que a *Alface* não estava nesse tapete, procurou-a com o olhar e, assim que a encontrou, dirigiu-se para o tapete onde ela estava, abraçando-a.” (nota de campo, relações positivas, 09/01/2018)

Também a entrevista desta criança comprova que mantém uma relação bastante próxima da criança *Alface*:

E: Quem é que são os amigos com quem tu gostas mais de brincar na sala?

C: É a *Alface*... (...)

E: E porque é que tu gostas mais de brincar com a *Alface*?

C: Porque ela é minha amiga.”

(entrevista à criança *Brócolo*)

A criança *Curgete* mostrou-se muito expressiva ao longo da atividade, principalmente quando tinha de utilizar o seu corpo para o fazer através da dança, vindo a evoluir no que diz respeito à sua desinibição e estar à-vontade com os seus pares, em contexto de grande grupo. No entanto, estabeleceu pouca interação com os seus pares, preferindo explorar o espaço, movimentando-se livremente. Quando tinha de se deslocar para os tapetes, fazia-o sem qualquer problema e não selecionava nenhuma criança específica para se abraçar, demonstrando que é capaz de se relacionar com todos de igual forma e, também, que queria cumprir o seu objetivo para este jogo, que era não ficar de fora de nenhum tapete.

O *Agrião* teve um comportamento bastante peculiar durante os momentos de dança deste jogo, pois foi extremamente notório que utilizava várias formas de movimento do seu corpo para tentar reproduzir passos de dança relacionados, nomeadamente, com Hip-Hop, tal como mostra a seguinte nota de campo:

“Achei curioso o *Agrião* ter tentado imitar passos de dança de Hip-Hop, estando muito concentrado no que estava a fazer, olhando-se ao espelho e até tentou passos de dança deitado no chão.” (nota de campo, expressão corporal, 09/01/2018)

Ainda assim, mostrou-se capaz de interagir bastante com a criança *Cenoura*, tanto durante a dança como quando tinha de se deslocar para os tapetes. Foram várias as vezes que o *Agrião* ficou agarrado à *Cenoura*, comprovando o que disse na sua entrevista, em que esta criança é uma das que mantém uma relação mais forte:

“E: De todos os amigos da sala, quem são os amigos com quem tu gostas mais de brincar?

C: O *Gengibre*, a *Cenoura*, o *Espargo*, o *Alho francês*...

(entrevista à criança *Agrião*)

Por sua vez, a *Cenoura* demonstrou que mantém uma relação bastante próxima com o *Agrião*, pelo que pude observar nesta atividade, uma vez que interagiram muito entre si e, nos tapetes, procuraram-se para que pudessem ficar agarrados e não sair dos mesmos. Também a *Cenoura*, na sua entrevista, comprova esta ligação com o *Agrião*, afirmando que ele é uma das crianças com quem gosta mais de brincar na sala. Aliás, foi-me possível registar, como mostra a figura 17, num momento de dança, em que todos poderiam movimentar-se livremente, a *Cenoura* e o *Agrião*, com este quase no colo da *Cenoura*.



Figura 17 – *Cenoura* e *Agrião* abraçados

Em suma, esta foi uma das atividades em que me senti mais entusiasmada porque pude comprovar, realmente, que as crianças estavam a melhorar a relação entre si, não existindo conflitos, mas sim muitas interações positivas. No final da mesma, através daquilo

que me foi dito pelas crianças, percebi que a grande maioria tinha compreendido aquele que era o objetivo principal a atingir com este jogo: que é possível existir cooperação entre todos se todos colaborarmos para que isso aconteça.

Dança com as bolas

Descrição da atividade:

Para esta atividade, que também foi realizada na sala polivalente, as crianças estavam sentadas em “meia-lua” para que pudessem ver e ouvir a explicação sobre o jogo que iriam realizar de seguida. O jogo consistia em dançar, a pares, ao som da música, com uma bola segura entre a testa das crianças do par. Os pares foram sendo formados ao longo do jogo, sendo que estavam já pensados por mim. Mais uma vez, utilizei duas crianças para exemplificar o jogo ao grupo, para uma melhor visualização do mesmo. Para uma mais completa descrição desta atividade, pode ser consultada a reflexão semanal de oito a 12 de janeiro de 2018, presente no apêndice I.

Reflexão/análise da atividade:

Nesta atividade, as crianças *Feijão-manteiga* e *Feijão-branco* formaram um par entre si, não devendo deixar cair a bola que estava segura entre as suas testas, cooperando os dois para que tal não acontecesse. Estas duas crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e envolvidas na tarefa que estavam a desempenhar, tentando mesmo coordenar os movimentos entre si para que a bola não caísse. Quando tal acontecia, apesar de ser um motivo de gargalhadas para ambos, voltavam a repetir tudo de novo e, com as várias tentativas, foram conseguindo aumentar o tempo que a bola não caía ao chão. A figura 18 mostra o *Feijão-manteiga* e o *Feijão-branco* a realizar esta atividade, cumprindo com tudo o que era expectável:

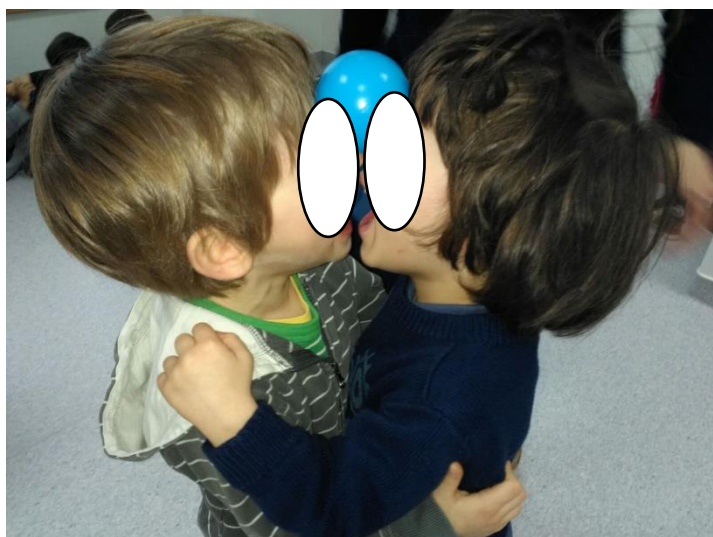


Figura 18 – *Feijão-manteiga* e *Feijão-branco* cooperando entre si

As crianças *Brócolo* e *Curgete* formaram, também, um par para poderem executar esta atividade. Estas duas crianças, tal como as anteriores, mostraram-se bastante entusiasmadas e participativas durante o jogo. Além disso, pude observar que conseguiram, aos poucos, ir cooperando entre si para não deixarem cair a sua bola, apesar de, por vezes, esta continuar a cair. A seguinte nota de campo mostra o porquê de a bola ir caindo cada vez menos:

“A *Curgete* e o *Brócolo*, depois de terem adotado a estratégia do jogo dos tapetes, ou seja, de dançarem agarrados, perceberam que conseguiam coordenar melhor os movimentos e, assim, deixar cair menos vezes a bola.” (nota de campo, cooperação, 09/01/2018)

A figura 19 mostra, então, estas duas crianças a utilizarem a estratégia mencionada em cima:



Figura 19 – Brócolo e Curgete utilizando estratégia de cooperação

As crianças *Agrião* e *Cenoura* formaram o último par dos participantes da investigação. Achei bastante curioso um aspeto neste par: estas duas crianças lembraram-se de utilizar a estratégia que tinha sido utilizada no jogo anterior (o Jogo dos Tapetes foi realizado antes deste) para neste conseguirem alcançar o seu objetivo mais facilmente. Este facto mostra que, não só compreenderam que, cooperando entre si torna-se mais fácil atingirem aquilo a que se propõem, como também foram capazes de aplicar essa cooperação a outras situações. A figura 20 evidencia, então, estas duas crianças a utilizarem esta estratégia, que resultou com sucesso:



Figura 20 – Agrião e Cenoura utilizando estratégia de cooperação

De um modo geral, posso dizer que esta atividade, a par da anterior, foi aquela que, na minha opinião, teve mais impacto nas crianças ao nível da compreensão da cooperação. Isto porque, além não terem existido conflitos dentro do grupo, as crianças foram capazes de brincar e, ao mesmo tempo, interagirem entre si, ajudando-se nos jogos que estavam a realizar, para que conseguissem, todos juntos, alcançar o mesmo objetivo.

6.2. Apresentação e discussão dos resultados tendo por base a metodologia e enquadramento teórico selecionado

Após a descrição e análise dos dados através de todas as atividades realizadas, torna-se necessário discutir aquilo que foi recolhido e analisado de forma a verificar se os objetivos da investigação foram ou não atingidos. Assim sendo, e tendo por base a metodologia de investigação adotada, mais concretamente as técnicas de recolha de dados, e o enquadramento teórico selecionado para a pesquisa sobre a mesma, verifica-se que foi possível atingir os objetivos elaborados, tal como será explicado de seguida, objetivo por objetivo.

Analisar e compreender as relações entre pares num grupo heterogéneo

Este objetivo da investigação pretendia analisar e compreender como as crianças do grupo estabeleciam as relações entre si, algo que me foi possível verificar, primeiramente, nas primeiras semanas de PES III, através da observação participante. Nesta altura, as crianças deste grupo relacionavam-se bastante de acordo com a sua faixa

etária, ou seja, as crianças mais novas, de três anos, procuravam-se muito entre si, principalmente para brincar, e as crianças mais velhas, de quatro e cinco anos, uma vez que já se conheciam do ano letivo anterior, tendo feito parte do mesmo grupo, apresentavam-se, também, muito interligadas umas com as outras. Apesar de todos os autores pesquisados durante a revisão de literatura mencionarem que as crianças acabam por se formar, espontaneamente, em grupos heterogéneos, baseando-se nos seus interesses e necessidades, não foi o que sucedeu com o grupo com o qual foi desenvolvida a PES III. O que acontecia no início do ano letivo, ou seja, quando teve início o período da PES III, e após conversa com a Educadora Cooperante sobre este assunto, percebi que, na verdade, estava perante dois grupos de crianças distintos. Isto porque as crianças de três anos tinham já o seu grupo formado, tendo em conta que todas elas partilharam a mesma sala de atividades no ano letivo transato, tendo fortalecido o laço afetivo entre si. O mesmo acontecia com as crianças de quatro e cinco anos, tendo estas já estado no mesmo grupo anteriormente, conhecendo-se bastante bem e, após a saída de cerca de metade das crianças do seu grupo para uma instituição de ensino público, acabaram por se relacionar ainda mais. Na minha opinião, este foi o principal fator para que as crianças acabassem por se relacionar de acordo com a sua faixa etária uma vez que, no fundo, tratavam-se de dois grupos distintos e as crianças relacionavam-se com quem, no fundo, já conheciam, sendo que este foi um assunto bastante discutido entre mim e a Educadora Cooperante, que também concordava com esta teoria.

No entanto, ao longo do período da PES III, foi possível observar que as crianças começavam a relacionar-se com as outras fora da sua faixa etária, através das estratégias que implementei na realização das propostas de atividades. Uma das estratégias que utilizei foi a divisão do grande grupo em pequenos grupos heterogéneos, nomeadamente na proposta de atividade da “Construção dos potes da amizade”, tendo em conta o número total de crianças, a sua diferença de idades e o próprio conteúdo da atividade, sendo que reagrupar as crianças e dividi-las em pequenos grupos são estratégias que ajudam a mantê-las interessadas (Rasmussen, 2005). Outra das estratégias implementadas foi a realização de jogos de Educação Física, em grande grupo e a pares, que promovessem a cooperação entre todos os elementos do mesmo grupo, sendo eles o “Jogo dos tapetes” e a “Dança com as bolas”, como referem Silva et al. (2016), este tipo de atividades contribui para a aprendizagem de várias formas de relacionamento, como, por exemplo, a cooperação; estes jogos permitiram ao grupo abranger o seu leque de relações sociais através das diferentes formas de organização. Não foram permitidas situações de exclusão, principalmente no “Jogo dos Tapetes”, tendo em conta que era uma variação do tradicional “jogo das cadeiras”, e o grupo foi mobilizado para trabalhar em equipa,

cooperando para atingir os objetivos das atividades (Silva et al., 2016). Assim sendo, no período final da PES III, foi possível observar que houve uma evolução na relação que se desenvolveu entre os elementos do grupo, uma vez que as crianças mais novas conseguiam chegar às crianças mais velhas para lhes pedirem ajuda e, até mesmo em contexto de brincadeira, já eram capazes de se relacionar com estas, conseguindo estabelecer vários momentos de conversa. Também no refeitório, considerando que era um espaço onde existiam várias situações de conflito entre as crianças de diferentes idades, estas acabaram por diminuir, e as crianças mais novas, principalmente, passaram a conseguir estar à mesa com as mais velhas de forma muito mais pacífica.

Caracterizar a relação entre os participantes da investigação, através da observação direta, e analisar o seu comportamento

Feijão-manteiga

Esta criança, no início da investigação, relacionava-se com o *Feijão-branco*, principalmente quando estes se encontravam na área dos Jogos ou das Ciências, ainda que esta relação fosse bastante breve. Com o *Brócolo*, o *Feijão-manteiga* mantinha uma relação um pouco mais negativa, uma vez que existiam algumas situações de conflito entre estas duas crianças, já que o *Brócolo*, principalmente em contexto de brincadeira, provocava um pouco o *Feijão-manteiga* e este acabava por se afastar naturalmente, tal como se pode observar na seguinte nota de campo:

“O *Feijão-manteiga* e o *Brócolo* estavam os dois na área da Garagem e o *Feijão-manteiga* estava envolvido na sua brincadeira quando o *Brócolo* foi ter com ele e começou a tirar-lhe os carros, fugindo pela sala de atividades. O *Feijão-manteiga* não gostou e seguiu-o, estando quase a chorar. Acabou por ir ter com a Educadora Cooperante, fazendo “queixa” do *Brócolo*, ao que este, quando se apercebeu disso, voltou imediatamente e devolveu os carros ao *Feijão-manteiga*.” (nota de campo, relação negativa, 03/11/2017).

Também na área da Garagem o *Feijão-manteiga* era capaz de estabelecer uma relação com o *Agrião*, sendo esta a criança mais velha com quem gosta de brincar, tal como refere na sua entrevista, que pode ser lida no apêndice B. Com a criança *Cenoura*, verifiquei que o *Feijão-manteiga* estabelecia uma relação quase nula, interagindo com esta apenas quando requisitado para tal ou se sentisse necessidade.

Ao longo da investigação, senti que foi um pouco difícil fazer chegar o conceito de cooperação e, principalmente, de pedir ajuda, ao *Feijão-manteiga*, isto porque esta é uma criança um pouco orgulhosa e, por vezes, não quer aceitar ajuda dos seus pares, e até

mesmo da equipa educativa. Ainda assim, houve um momento, no refeitório, à hora de almoço, em que observei que o *Feijão-manteiga*, quando acabou a sua sopa, foi buscar os seus talheres (garfo e faca) para comer o segundo prato, e trouxe também, por sua iniciativa, os conjuntos de talheres para as crianças que estavam na sua mesa, onde se encontravam o *Feijão-branco* e o *Agrião*, deixando-as bastante satisfeitas com a sua atitude. Ou seja, esta criança foi capaz de ter um ato de ajuda para com os seus pares, comprovando que, mesmo que tenha sido mais difícil, o *Feijão-manteiga* conseguiu perceber que, por vezes, a ajuda e a cooperação são boas formas de interagir com os seus pares.

Feijão-branco

A criança *Feijão-branco* tem noutras crianças fora da investigação aquelas com quem demonstra uma maior relação, tal como se pode ler no ponto 4.2. Esta foi, aliás, uma criança que verifiquei como estando bastante próxima das crianças mencionadas, havendo muito pouca relação entre os restantes participantes da investigação. Inclusivamente, na sua entrevista, que pode ser lida na íntegra no apêndice B, o *Feijão-branco* identifica o *Feijão-manteiga* como sendo o amigo com quem gosta menos de brincar e com quem gosta menos de fazer trabalhos., referindo esta criança em vários momentos da entrevista como alguém com quem mantém uma relação negativa. Considero importante salientar que a entrevista foi realizada no final da investigação, já depois de realizadas todas as atividades propostas. Já com a criança *Agrião*, o *Feijão-branco* apresenta, também, uma relação não muito forte, interagindo mais quando estão no refeitório, tendo em conta que partilham a mesma mesa de refeição.

Brócolo

O *Brócolo* é, devido à sua personalidade, uma criança que rapidamente estabelece uma relação com os seus pares, pois é bastante interessado naquilo que as outras crianças estão a fazer. No início da investigação, e pelas razões que mencionei no início deste ponto, o *Brócolo* mantinha uma relação mais próxima com as crianças de quatro e cinco anos, estando os participantes desta idade também incluídos nas suas relações. Relativamente aos restantes participantes da investigação, esta criança mencionou na sua entrevista (apêndice B) que gosta de trabalhar com a *Cenoura* porque ela não lhe bate, sendo que também referiu que gostaria de levar esta criança a sua casa. Também na entrevista o *Brócolo* afirmou que gosta de brincar com o *Feijão-branco*, quando inquirido quem são as crianças mais pequenas com as quais gosta mais de brincar. Aliás, o *Brócolo* demonstra uma relação de proteção para com a criança *Feijão-branco*, mostrando-se

preocupado quando este se magoa ou quando se apercebe que não está bem. Este é um comportamento que pode surgir nas crianças mais velhas inseridas em grupos heterogéneos, uma vez que estas aumentam o seu sentido de responsabilidade para com as crianças mais novas (Katz, Evangelou e Hartman, 1990).

Ao longo da investigação verifiquei que o *Brócolo* foi alterando o seu comportamento para com as crianças do grupo, incluindo os participantes, adotando uma postura mais provocativa para com elas, tirando os brinquedos ou chamando nomes menos apropriados, e isso foi-se notando nas relações que foi estabelecendo com elas; no entanto, este tipo de comportamento não se observou durante a realização das atividades, mas sim em momentos de brincadeira livre, por exemplo. Ou seja, ao ter adotado este comportamento, as restantes crianças foram-se afastando dele, pois sentiam-se magoados com aquilo que o *Brócolo* lhes fazia. Ainda assim, o *Brócolo* demonstrou ter compreendido o conceito de cooperação, tal como pude verificar, principalmente, durante o jogo da “Dança com as bolas”, em que conseguiu cooperar com a *Curgete* para alcançar o objetivo do mesmo.

Curgete

A *Curgete*, no início da investigação, não demonstrava grande relação com os participantes da mesma, procurando outras crianças para interagir. Conforme a investigação se foi desenrolando, verificou-se que, na grande maioria das atividades propostas, a *Curgete* não demonstrava grandes interações com os participantes, talvez devido à sua personalidade, já que é uma criança bastante sossegada e que demonstra um comportamento muito correto. Apesar de ser uma criança que presta ajuda aos seus pares, apenas o faz quando lhe é pedido. Na sua entrevista, que é possível ser lida no apêndice B, a *Curgete* menciona o *Brócolo* como sendo a criança com quem gosta menos de brincar, correspondendo às atitudes que este último passou a ter para com os seus pares na parte final da investigação.

Agrião

O *Agrião* foi sempre demonstrando, ao longo da investigação, uma relação de grande proximidade com a *Cenoura*, passando muito tempo juntos em vários momentos do dia. Também nas atividades propostas que se realizaram em grande grupo estas duas crianças mostraram-se bastante cúmplices, tendo havido um esforço da minha parte para que também se relacionassem com os outros participantes. Também na sua entrevista, presente no apêndice B, o *Agrião* respondeu, prontamente, que a *Cenoura* é uma das crianças com quem gosta mais de brincar, voltando a mencioná-la, também, como alguém

com quem gosta de fazer trabalhos. Penso que esta escolha por parte do *Agrião* se deve ao facto de estes dois participantes, enquanto as crianças mais novas estão a dormir, estarem a trabalhar com a Educadora Cooperante a trabalhar no seu livro de fichas de preparação para a entrada no 1º Ciclo.

Com os restantes participantes da investigação, o *Agrião* demonstra, também, relacionar-se com o *Feijão-manteiga*, principalmente na área da Garagem, partilhando um interesse em comum por esta área. Já a relação que o *Agrião* apresenta com o *Brócolo* foi, por vezes, um pouco conflituosa, principalmente no final da investigação, tendo em conta que o *Agrião* era um dos “alvos” prediletos das provocações do *Brócolo*, principalmente após o almoço, pois estas duas crianças permaneciam no refeitório a trabalhar e brincar, como se verifica na seguinte nota de campo:

“O *Agrião* e o *Brócolo* tiveram uma situação de conflito depois do almoço, uma vez que o *Brócolo*, enquanto o *Agrião* estava a brincar, foi ter com ele e lhe retirou alguns brinquedos sem pedir. O *Agrião* ficou bastante chateado com isto pois, para ele, o *Brócolo* teria de ter falado com ele para lhe pedir os brinquedos caso precisasse. O *Agrião* foi de imediato ter com o *Brócolo* tentando tirar-lhe o brinquedo mas o *Brócolo* fugiu com o brinquedo e o *Agrião* não o conseguia apanhar.” (nota de campo, relação negativa, 19/12/2017).

Cenoura

A *Cenoura*, ao ser uma criança bastante prestável, principalmente para com as crianças mais novas, pois é vista por estas como um modelo pelo qual se podem guiar, até porque “Younger children view older children as “teachers”” (Rasmussen, 2005, p. 2). No entanto, dos participantes da investigação, era com o *Agrião* com quem a *Cenoura* mantinha uma relação mais próxima, referindo-o diversas vezes na sua entrevista, que pode ser consultada no apêndice x, como sendo uma das crianças com quem mais gosta de brincar, de trabalhar e que escolheria para ir a sua casa.

No que diz respeito aos restantes participantes, a *Cenoura* mantinha com o *Brócolo* uma relação não tão próxima, comparativamente ao *Agrião*, mas, ainda assim, era capaz de interagir com ela sem grandes situações de conflito, uma vez que, mais uma vez, o *Brócolo* via a *Cenoura* como uma criança mais responsável. Em relação ao *Feijão-manteiga* e ao *Feijão-branco*, a *Cenoura* não demonstrava grande interesse em relacionar-se com estes participantes, interagindo com eles apenas quando era necessário. No entanto, essa interação acontecia, na sua maioria, para prestar algum tipo de ajuda a estas duas crianças, algo que a *Cenoura* nunca recusava.

Identificar estratégias que contribuam para a melhoria na relação entre pares num grupo heterogéneo

Ao longo da implementação do plano de ação, e de acordo com as atividades que foram sendo propostas, foram sendo adotadas diferentes estratégias que permitiram que as crianças deste grupo heterogéneo conseguissem desenvolver uma melhoria na relação estabelecida entre si. Essas estratégias foram utilizadas depois da revisão de literatura efetuada, baseadas no que os vários autores consultados mencionam sobre esta temática.

A mais importante estratégia utilizada para uma melhoria da relação foi a realização de atividades de jogos de Educação Física, em que o principal objetivo era promover a cooperação entre os elementos do grupo, primeiramente em grande grupo, com o “Jogo dos tapetes” e, depois, a pares, através da atividade da “Dança com as bolas”. Foi resolvido aplicar esta estratégia uma vez que Silva et al. (2016) afirmam que a realização de jogos organizados de Educação Física contribuem para uma “(...) aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros (...)” (p. 44), sendo a cooperação uma dessas formas. Os jogos permitem, ainda, à criança envolver-se em várias interações sociais através de formas de organização diferentes que recorram à cooperação, possibilitando a participação de todos neste tipo de atividade. Como educadora-estagiária, o meu papel, nestas atividades específicas, foi o de me manter atenta às relações que se estavam a estabelecer durante as mesmas, não permitindo, ao mesmo tempo, que nenhuma criança se sinta excluída; tentei, também, mobilizar as crianças a trabalhar em grupo e a pares, incentivando à cooperação entre as crianças mais novas e as crianças mais velhas, tal como mencionam Silva et al. (2016). Ao incluir todas as crianças nestes dois jogos foi necessário escolher jogos que realcem capacidades motoras básicas e movimentos de motricidade grossa, como por exemplo, correr, saltar ou dançar ao som de música (Rasmussen, 2005).

Outra estratégia utilizada para melhorar a relação das crianças foi a divisão do grande grupo em pequenos grupos heterogéneos, nomeadamente para a proposta de atividade da “Construção dos potes da calma”. Rasmussen (2005) afirmou que uma forma de estabelecer um ambiente apropriado para grupos heterogéneos é manter as crianças em pequenos grupos para que todos possam participar e, também, para garantir que as crianças mais velhas não tenha a tendência para dominar o grupo. No entanto, não basta, apenas agrupar as crianças em pequenos grupos sendo, também, necessário propor situações e/ou atividades planeadas e com intenção pedagógica.

Finalmente, considerei, também, importante ir incentivando a pequenas atitudes de cooperação em vários momentos do dia, quando verificava que se justificava tal intervenção, não só entre os participantes da investigação, mas também entre todos os

elementos do grupo. Estas pequenas intervenções também se tornam importantes, apesar de não estarem diretamente ligadas a quaisquer atividades, mas, ao serem efetuadas no imediato da situação, têm um impacto positivo na criança, uma vez que são uma consequência imediata àquilo à situação que a esta está a vivenciar. Também em situações de brincadeira livre nas áreas da sala procurei “misturar” as crianças das duas faixas etárias para que estas fossem capazes de se relacionar em contexto de brincadeira.

7. Conclusões

7.1. Resposta às questões de investigação

Depois de todas as atividades serem descritas e analisadas no ponto anterior deste relatório final, e depois de apresentar a forma de como os objetivos da investigação foram atingidos, é chegado o momento de dar resposta às questões de investigação elaboradas.

Primeiramente, foi possível verificar que, no início da investigação, as crianças deste grupo heterogéneo se relacionavam bastante de acordo com a sua faixa etária, ou seja, as crianças de três anos relacionavam-se todas entre si, acontecendo o mesmo com as crianças de quatro e cinco anos. Em conversa com a Educadora Cooperante, foi-me possível perceber o porquê desta separação das crianças, uma vez que, na verdade, no início do presente ano letivo, estávamos perante dois grupos distintos e, por consequência, cada um dos grupos tinha as suas próprias relações com os seus elementos. Com o desenrolar da investigação, e através da implementação do plano de ação e das estratégias adotadas para alcançar os objetivos propostos, as relações entre as crianças acabaram, de facto, por se alterarem, já que verifiquei que, primeiramente, as crianças mais novas procuravam as crianças mais velhas quando sentiam necessidade de pedir ajuda para algo que não conseguiam fazer, incentivadas por mim para que tal acontecesse e, posteriormente, estas faziam-no por iniciativa própria. Também as crianças mais velhas tornaram-se um pouco mais preocupadas em relação às mais novas, verificando, por algumas vezes, já no final da investigação, as crianças mais velhas a irem ter com algum membro da equipa educativa perguntando se podiam ajudar uma criança mais nova específica, ao verificarem que esta poderia precisar de ajuda.

Para que essa melhoria de relação entre as crianças do grupo fosse possível de atingir, adotei como estratégia a promoção da cooperação, uma vez que considerei que esta seria uma boa forma de tentar modificar as relações que as crianças do grupo tinham no início da investigação, já que pretendia que as crianças mais novas e mais velhas interagissem entre si. Para que tal acontecesse, propus a realização de jogos de Educação Física que promovessem a cooperação em duas formas de organização distintas, em grande grupo e a pares. Também propus, para algumas atividades específicas, reorganizar o grande grupo em pequenos grupos heterogéneos, para que a atividade proposta fosse aproveitada ao máximo pelas crianças e promovendo a sua participação na mesma.

7.2. Análise do percurso desenvolvido e das potencialidades e limitações do estágio

A investigação em curso permitiu-me estar numa permanente reflexão sobre a minha própria prática, isto porque foi a própria reflexão que me permitiu questionar sobre

todos os momentos da minha intervenção, para que pudesse pesquisar, planificar e avaliar a ação implementada, de modo a melhorar a minha intervenção ao longo da prática. Essa reflexão permitiu-me, também, ir adequando a minha intervenção às necessidades e interesses das crianças, adequando as práticas ao grupo, já que este foi um projeto pensado para potenciar nas crianças aprendizagens significativas.

A constante reflexão que é feita ao longo da prática pedagógica permitiu-me perceber que é necessário o/a Educador/a acompanhar aquilo que as crianças querem aprender e querem, realmente, saber, mais do que “impor” aprendizagens, estas devem ir ao encontro daquilo que as crianças querem, realmente, aprender. No entanto, esta reflexão sobre o que desenvolvi também me permite perceber que, enquanto educadora-estagiária, se possa cair no erro de apresentar atividades sem qualquer intencionalidade pedagógica, quando uma prática pedagógica de qualidade se deve pautar, precisamente, pelo oposto.

Considero que, enquanto educadora-estagiária, desenvolvi uma relação muito afetuosa com todas as crianças do grupo, envolvendo-me nas suas aprendizagens e vibrando com os seus sucessos educativos, considerando que este aspeto foi, na minha opinião, um dos meus pontos fortes ao longo do estágio. Desta forma, penso que a relação que o/a Educador/a desenvolve com o seu grupo é um dos fatores mais importantes para uma prática pedagógica de sucesso, sendo que esta deve ser uma relação pautada por afetos, carinho e atenção, numa constante preocupação pelo seu bem-estar, mas também chamando à atenção quando necessário, pois o equilíbrio que se deve criar, e que não é fácil, é a base para uma relação de respeito entre o/a Educador/a e as crianças.

Considero que este estágio foi extremamente importante no sentido em que nos foi pedida a realização de uma investigação, algo com a qual nunca tinha contacto. Assim, permitiu-me perceber no que é que consiste uma investigação, bem como o que é necessário para a realizar, quais os aspetos que devem ser tidos em conta na elaboração do seu plano, dos objetivos, e de como essa investigação me poderá ajudar no futuro, enquanto Educadora de Infância.

Fazendo uma retrospectiva de toda a prática implementada, é-me permitido constatar que esta contribuiu com vários aspetos para a minha construção enquanto futura Educadora de Infância, não só em contexto socioeducativo mas também com a realização deste portefólio.

Assim sendo, considero que a minha intervenção me permitiu obter um conhecimento mais aprofundado sobre os princípios e fundamentos da pedagogia para a infância estabelecidos nas OCEPE e, também, retirar do mesmo documento uma

informação mais detalhada sobre a Área de Formação Pessoal e Social, pois esta era a área que eu menos dominava antes de iniciar a minha investigação.

No decorrer da prática pedagógica, constatei que é essencial que o profissional em Educação de Infância tenha uma atitude reflexiva e inovadora perante as suas práticas, permitindo-lhe a implementação de metodologias de trabalho diferenciadas e estimulantes captando, deste modo, a atenção das crianças.

Tal como já referi, penso que um dos pontos mais fortes da minha intervenção foi a relação que consegui estabelecer com as crianças, marcada pela afetividade e pela constante preocupação da minha parte, não só relativamente ao seu bem-estar, mas também na promoção de aprendizagens significativas e de interesse para estas.

Outro aspeto que, a meu ver, foi essencial, foi o trabalho em grupo desenvolvido por mim e pela Educadora Cooperante, que sempre esteve disponível para me prestar auxílio e me esclarecer nas minhas dúvidas em relação à temática da investigação e das atividades.

Em suma, considero que esta intervenção foi de extrema importância para o meu percurso académico e, um dia mais tarde, profissional, pois deu-me uma perspetiva bastante clara daquilo que deve constar na minha prática futura, bem como qual deve ser o papel de uma educadora de infância de qualidade.

8. Referências bibliográficas

- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110 – 137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *A Educação de Infância – Breve História de Educação de Infância em Portugal*. Acedido em: <http://apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/>.
- Cali, D. (2011). *O que é o amor?*. Leça do Balio: Gato na Lua.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10, 132 – 138.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 9, 4 – 31.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. Tese de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13, 30 – 36.
- Ferreira, M. (2011). Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças. *Poiésis – revista do programa de pós-graduação em Educação*, 4, 234-251.
- Katz, L., Evangelou, D. & Hartman, J. A. (1990). *The Case of Mixed-Age Grouping in Early Education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Marcolino, S., Mello, S. A. & Folque, M. A. (2016). Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Crítica Educativa*, 2, 123 – 135.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 9, 39 – 46.
- Palmieri, M. W. A. & Branco, A. U. (2007). Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 365- 378.
- Patacho, P. M. (2013). Paradigmas de investigação em Ciências Sociais. *Mulemba – Revista Angolana de Ciências Sociais*, III, 13 – 28.

- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rasmussen, M. F. (2005). Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs. *Extension Extra*, 15013.
- Rey, A. F. (2016). *Somos Amigos?*. Matosinhos: Kalandraka Portugal.
- Rodrigues, M. L. (2000). *Técnica de Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação em Educação*. Acedido em:
http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o#Dilemas_na_investiga.C3.A7.C3.A3o:_t.C3.A9cnica.2C_m.C3.A9todo_ou_instrumento.3F.
- Silva, P. A. B. (2014). *O Jogo de Cooperação com crianças em idade pré-escolar*. Tese de mestrado, Universidade do Algarve, Faro.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V. & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42, 57 – 60.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109 – 117.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1, 8 – 20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

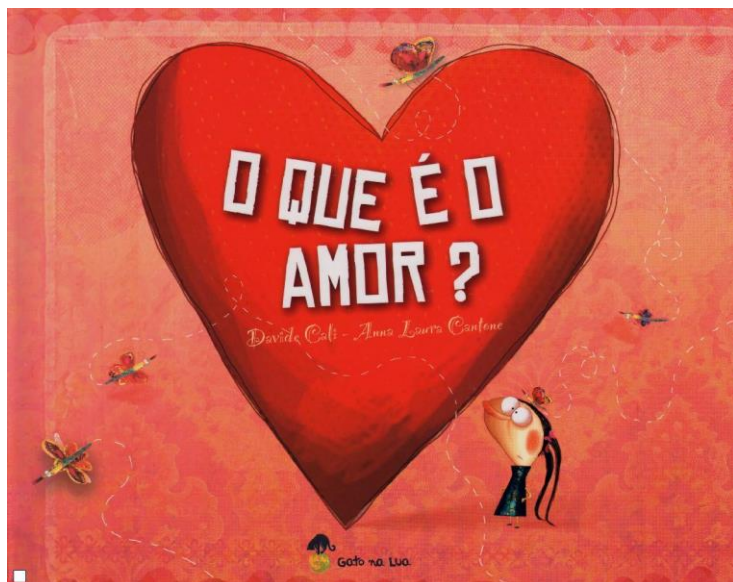
Legislação

- Lei nº5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República*, nº 34 – 10-2-1997 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Despacho nº 13170/2009 de 4 de junho. *Diário da República*, nº 108 – 4-6-2009 – II Série. Assembleia da República. Lisboa.

9. Anexos

Anexo A

Imagem do livro *O que é o amor?*, de Davide Cali



Anexo B

Imagem do livro *Somos Amigos?*, de Anabel Fernández Rey



10. Apêndices

Apêndice A

Guião da entrevista às crianças

Blocos	Objetivos	Guia de questões
<p><u>Bloco I</u></p> <p>Legitimação da entrevista</p> <p>Relação entre entrevistador e entrevistado</p> <p>Informação acerca do conteúdo da entrevista</p>	<p>- Criar um ambiente de empatia e confiança com o entrevistado</p> <p>- Informar o entrevistado acerca do conteúdo da entrevista</p>	<p>- Olá! Estás bem?</p> <p>- Obrigada por estares aqui comigo, é muito importante para mim e espero que te divirtas!</p> <p>- Vou fazer-te algumas perguntas sobre ti e sobre os teus amigos, e também sobre as tuas brincadeiras e com quem gostas mais de brincar, pode ser?</p>
<p><u>Bloco II</u></p> <p>Relação entre o entrevistado e os seus pares dentro e fora do espaço físico escolar</p>	<p>- Conhecer as crianças com quem o entrevistado gosta e não gosta de brincar na sala de atividades</p> <p>- Conhecer as crianças com quem o entrevistado gosta e não gosta de trabalhar na sala de atividades</p> <p>- Conhecer as crianças com quem o entrevistado gostaria e não gostaria de estar fora da sala de atividades</p>	<p>- Quem são os amigos com que gostas mais de brincar na sala? Porquê?</p> <p>- E os amigos com quem gostas menos de brincar na sala? Porquê?</p> <p>- Quais são os amigos com quem gostas mais de fazer trabalhos? Porquê?</p> <p>- E os amigos com quem não gostas de fazer trabalhos? Porquê?</p> <p>- Diz três amigos que gostavas de levar a tua casa? Porquê?</p> <p>- Diz três amigos que não gostavas de levar a tua casa? Porquê?</p>
<p><u>Bloco III</u></p> <p>Relação entre o entrevistado e as restantes crianças de diferentes idades</p>	<p>- Perceber quais as crianças de diferentes idades com as quais o entrevistado seleciona e rejeita para brincar</p>	<p>- Quem são os amigos mais novos/mais velhos* que gostas mais de brincar? Porquê?</p> <p>- Quem são os amigos mais novos/mais velhos* que gostas menos de brincar? Porquê?</p>
<p><u>Bloco IV</u></p> <p>Atitudes de cooperação entre crianças</p>	<p>- Compreender se a criança ajuda outras e se também é ajudada</p> <p>- Entender a importância para a criança de ajudar os seus pares</p>	<p>- Costumas ajudar os teus amigos? Quando é que achas que estás a ajudar?</p> <p>- E os teus amigos costumam ajudar-te? Quando é que achas que estás a ser ajudado/a?</p> <p>- Achas que é importante ajudares os teus amigos e eles também te ajudarem a ti? Porquê?</p>
<p><u>Bloco V</u></p> <p>Conclusão da entrevista e agradecimentos</p>	<p>- Acrescentar algo pertinente para a entrevista</p>	<p>- Gostavas de dizer mais alguma coisa?</p> <p>- Obrigada por teres falado comigo!</p>

* A situação de amigos mais novos ou mais velhos aplicar-se-á conforme a criança que está a ser entrevistada.

Apêndice B

Entrevista aos participantes da investigação

Feijão-manteiga

Bloco II – Relação entre o entrevistado e os seus pares dentro e fora do espaço físico escolar

Estagiária (E): Quem é que são os amigos que tu gostas mais de brincar na sala?

Criança (C): ...

E: Qual é o amigo com quem tu gostas mais de brincar?

C: É o *Feijão-vermelho*.

E: O *Feijão-vermelho*? Porque é que gostas mais de brincar com ele?

C: Porque eu gosto.

E: Gostas?

C: Sim.

E: Ele é muito teu amigo?

C: Sim.

E: E os amigos com quem não gostas de brincar na sala?

C: Com o *Espargo*.

E: Porque é que não gostas de brincar com o *Espargo*?

C: Porque eu não gosto.

E: Mas porquê? Há alguma coisa que ele faz que tu não gostes?

C: Não.

E: Então?

C: O *Espargo* estava a fazer “tontarias” na casa de banho.

E: E é por isso que tu não gostas de brincar com ele, é isso?

C: Não gosto.

E: E quando as professoras dão um trabalho para fazer, sabes?

C: Sim.

E: Quem é o amigo com quem tu gostas mais de fazer esse trabalho?

C: ...

E: Quando estamos a pintar ou a fazer um desenho, quem é o amigo com quem tu gostas mais de trabalhar?

C: ...

E: Quando estás a fazer um desenho, gostas de fazer com quem?
C: ...
E: É com o <i>Feijão-vermelho</i> também?
C: Sim.
E: Porquê?
C: Porque eu gosto.
E: O <i>Feijão-vermelho</i> faz desenhos bonitos?
C: Sim.
E: E com quem não gostas de estar a trabalhar e a fazer desenhos?
C: Com o <i>Espargo</i> .
E: Também com o <i>Espargo</i> ?
C: Sim.
E: Está bem. E porquê?
C: Porque eu não gosto.
E: Está bem. Olha, se a mãe te deixasse levar três amigos para a tua casa, quais são os amigos que tu querias levar?
C: O <i>Feijão-vermelho</i> , a <i>Abóbora</i> ...
E: Um amigo com quem tu gostes de brincar muito e que queiras levar a tua casa?
C: ...
E: Tu às vezes brincas com o <i>Espinafre</i> e o <i>Feijão-preto</i> na garagem por exemplo. Quem é que gostavas de levar a tua casa?
C: O <i>Feijão-preto</i> .
E: O <i>Feijão-preto</i> ? Porquê?
C: Queria brincar com eles na minha casa.
E: Com os teus brinquedos?
C: Sim.
E: E três amigos que tu não querias que fossem a tua casa brincar?
C: Sim.
E: Sim quem?
C: O <i>Espargo</i> ...
E: Só o <i>Espargo</i> é que não podia a tua casa, os outros amigos podiam ir todos?
C: Não.

E: Então, quem é que não podia ir mais?
C: ...
E: Não te lembrás, agora?
C: Não.
E: Está bem. Mas o <i>Espargo</i> tu não querias que fosse a tua casa, pois não?
C: Não.
E: Porquê?
C: Porque eu não gosto.
E: Está bem.

Bloco III – Relação entre o entrevistado e as restantes crianças de diferentes idades

E: Sabes que, na sala, há alguns amigos que são um bocadinho mais crescidos, são um bocadinho mais velhos, não é?
C: Sim.
E: E quem são os amigos mais crescidos com quem tu gostas mais de brincar?
C: O <i>Agrião</i> .
E: Pois, tu agora estavas a brincar com o Duarte, a fazer um puzzle. Gostas muito de brincar com o <i>Agrião</i> ?
C: Sim.
E: Porquê?
C: ...
E: Ele ajuda-te muitas vezes?
C: Sim.
E: Então é um bom amigo, não é?
C: É.
E: E os amigos mais crescidos com quem gostas menos de brincar, quem são?
C: ...
E: Ou com quem tu brincas menos, por exemplo.
C: ...
E: É o <i>Espargo</i> ? Ele é um amigo mais crescido.
C: Não quero dizer.

E: Não queres dizer o <i>Espargo</i> ?
C: Não.
E: Então?
C: Quero dizer... o <i>Gengibre</i> .
E: E porque é que tu não gostas de brincar com ele?
C: Porque eu não gosto.

Bloco IV – Atitudes de cooperação entre crianças

E: E tu costumavas ajudar os teus amigos?
C: Sim.
E: E quando é que achas que estás a ajudar os teus amigos? O que é que podes fazer para os ajudares?
C: ...
E: Olha, lembras-te na semana passada, tu estavas ali no teu lugar no refeitório e foste buscar os talheres para os amigos que estavam ao pé de ti, na tua mesa...
C: Sim.
E: Foste buscar o garfo e a faca, achas que ajudaste os amigos que estavam ao pé de ti quando foste lá buscar os talheres para eles?
C: (acena positivamente com a cabeça).
E: Achas que foi uma boa ajuda?
C: Sim.
E: Eu também acho que sim. E os teus amigos costumam ajudar-te a ti?
C: Sim.
E: Quando é que os amigos te ajudam?
C: Na sexta-feira...
E: Na sexta-feira?
C: Sim.
E: A fazer o quê?
C: A brincar.
E: E como é que eles brincam contigo a ajudar-te?
C: Nos carros.
E: Quando tu não consegues chegar a alguns carros, por exemplo?

C: Não.
E: Então?
C: Já não me lembro.
E: E achas que é importante tu ajudares os teus amigos e os amigos ajudarem-te a ti?
C: Sim.
E: E porque é que é importante essa ajuda?
C: Não sei.
E: Lembras-te quando nós fizemos o jogo de dançar com a bolinha aqui na cabeça e o jogo dos tapetes?
C: Sim.
E: Quando foi o jogo da bola, tu estavas com quem?
C: Com o <i>Feijão-branco</i> .
E: E foi preciso agarrares-te bem agarradinho ao <i>Feijão-branco</i> para a bola não cair, não foi?
C: Sim.
E: E porque é que foi importante tu ajudares o <i>Feijão-branco</i> e o <i>Feijão-branco</i> ajudar-te a ti?
C: Não sei.
E: Tu gostas de ajudar os amigos?
C: Sim.
E: Gostas que os amigos te ajudem?
C: Sim.
E: Está bem.

Bloco V – Conclusão da entrevista e agradecimentos

E: Gostavas de dizer mais alguma coisa?
C: Sim.
E: O quê?
C: Estou a pensar.
E: Então pensa lá numa coisa bonita que tu gostavas de dizer sobre os amigos.
C: (pensa) Não sei.
E: Então não gostavas de dizer mais nada?
C: Não.

E: Está bem. Obrigada por teres falado comigo!

Feijão-branco

Bloco I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

- Agradecimento da presença

- Informação acerca do conteúdo da entrevista

- Criação de um ambiente de empatia e confiança

Bloco II – Relação entre o entrevistado e os seus pares dentro e fora do espaço físico escolar

Estagiária (E): Quem é que são os amigos com quem tu gostas mais de brincar na sala?

Criança (C): O *Espinafre*.

E: Só o *Espinafre*?

C: E o *Feijão-preto* e a *Couve-flor*.

E: É? Porquê?

C: Porque sim.

E: Mas porque é que tu gostas de brincar com eles e não escolhes outros amigos?

C: Porque sim.

E: E os amigos com quem tu gostas menos de brincar?

C: (pensa) O *Feijão-manteiga*.

E: E porque é que tu gostas menos de brincar com o *Feijão-manteiga*?

C: Porque é mais difícil.

E: Está bem. E quando as professoras têm aqueles trabalhos para vocês fazerem, pintar, algumas fichas, o trabalho do boneco de neve por exemplo... já fizeste não já?

C: Sim.

E: Quem são os amigos com quem tu gostas mais de estar na mesa a fazer trabalhos?

C: (pensa) O *Espinafre*.

E: O *Espinafre*? Porquê?

C: Porque... sim.

E: Porque sim porquê?

C: Porque sim.

E: E com quem tu gostas menos? Ou com quem não gostas de estar na mesa a trabalhar?

C: (pensa) Não gosto de fazer trabalhos com...
E: Com quem?
C: Com o <i>Feijão-manteiga</i> .
E: Porquê?
C: Porque não.
E: Porque não? Mas ele fez alguma coisa que tu não gostaste, foi?
C: Não.
E: Imagina que a mãe e o pai diziam que podias escolher três amigos para levares a casa para brincar contigo e passar um tempo contigo lá em casa, quem eram os três amigos que tu escolhias para levares a tua casa?
C: O <i>Feijão-preto</i> , o <i>Espinafre</i> e a <i>Couve-flor</i> .
E: Muito bem! E porque é que tu escolhias o <i>Feijão-preto</i> , o <i>Espinafre</i> e a <i>Couve-flor</i> ?
C: Porque eu gosto deles.
E: Mas porque é que gostas deles?
C: Porque sim.
E: Gostas deles aqui dentro no teu coração?
C: Sim!
E: E outros três amigos que tu não gostavas de levar a tua casa?
C: O <i>Feijão-manteiga</i> , o <i>Alho francês</i> ...
E: E mais? Falta um.
C: O <i>Rabanete</i> .
E: O <i>Rabanete</i> ? Porquê?
C: Porque não.
E: Mas há algum motivo especial para não levares esses três amigos?
C: Mas não dá para todos! Só dá para três.
E: Ah, está bem, já percebi.

Bloco III – Relação entre o entrevistado e as restantes crianças de diferentes idades

E: Sabes que, na nossa sala, há amigos que são mais crescidos e há outros amigos que são mais pequeninos, não é?

C: Sim.
E: E quem são os amigos mais crescidos que tu gostas mais de brincar? Dos mais velhos?
C: (pensa) Não sei.
E: O <i>Agrião</i> , o <i>Gengibre</i> , o <i>Espargo</i> , o <i>Brócolo</i> , a <i>Alface</i> , a <i>Cenoura</i> , a <i>Beterraba</i> , a <i>Curgete</i> , o <i>Alho francês</i> ... Desses amigos mais crescidos, quem são aqueles que tu gostas mais de brincar?
C: O <i>Gengibre</i> .
E: Porquê?
C: Porque sim.
E: Está bem. E os amigos mais velhos com quem tu não gostas de brincar?
C: (pensa) O <i>Feijão-manteiga</i> .
E: Mas o <i>Feijão-manteiga</i> não é um amigo mais crescido, ele é mais novo, como tu.
C: ...
E: A <i>Beterraba</i> , a <i>Alface</i> , a <i>Cenoura</i> ...
C: A <i>Cenoura</i> .
E: Porquê a <i>Cenoura</i> ? Porque é que gostas menos de brincar com a <i>Cenoura</i> ?
C: Porque sim.
E: Mas porque sim não é uma razão. Porque é que gostas menos de brincar com a <i>Cenoura</i> ?
C: Porque ela é bonita.
E: Tu gostas menos de brincar com a <i>Cenoura</i> porque ela é bonita?
C: Sim.
E: Mas isso devia ser uma razão para tu brincares com ela! E tu brincas muito com ela?
C: Sim.
E: Então não gostas menos de brincar com ela, pois não?
C: Não.
E: Então, gostas mais?
C: Sim.
E: E com quem é que tu gostas menos de brincar, dos amigos mais crescidos?
C: (pensa) A <i>Beterraba</i> .
E: É? Porquê?
C: Porque sim.
E: Mas porque sim porquê?
C: Porque ela é...

E: Ela é o quê?

C: Não sei.

Bloco IV – Atitudes de cooperação entre crianças

E: E tu costumavas ajudar muito os teus amigos?

C: Sim.

E: Quando é que os ajudas?

C: Não sei.

E: Diz um exemplo.

C: Não sei!

E: Quando vais buscar um papel para eles assoarem o nariz, estás a ajudar os teus amigos?

C: Sim.

E: E os amigos ajudam-te a ti?

C: Sim.

E: A fazer o quê?

C: A fazer...

E: Os amigos ajudam-te a fazer o quê?

C: Exercício.

E: Exercício? A sério?

C: Sim.

E: Porque é que dizes isso?

C: Porque sim.

E: E achas que é importante a ajuda, tu ajudares os teus amigos e os amigos ajudarem-te a ti?

C: Sim.

E: É importante?

C: É.

E: Muito ou pouco?

C: Pouco.

E: Pouco importante?

C: Sim.

E: Porquê?

C: Porque... é pouco.
E: Ajudar os amigos não é importante?
C: Não.
E: E quando nós fizemos aquele jogo dos tapetes, da música, que nós tínhamos que ir para dentro do tapete quando a música parasse, lembras-te?
C: Sim.
E: Os amigos não te ajudaram a não sair do tapete, a ficar dentro do tapete?
C: Sim.
E: Ajudaram a fazer o quê? A dar um...
C: Abraço.
E: Deram todos um abracinho e ninguém saiu do tapete, pois não?
C: Não.
E: E se tu tivesses largado um amigo, esse amigo saía do tapete para fora, não era?
C: Sim.
E: Então foi importante os amigos terem-te ajudado, não foi? Senão podias ter caído do tapete, não era?
C: Sim.

Bloco V – Conclusão da entrevista e agradecimentos

E: Queres dizer mais alguma coisa?
C: Não.
E: Estás satisfeito com tudo o que tu disseste?
C: Sim.
E: Obrigada por teres falado comigo!

Brócolo

Bloco I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

- Agradecimento da presença
- Informação acerca do conteúdo da entrevista
- Criação de um ambiente de empatia e confiança

Bloco II – Relação entre o entrevistado e os seus pares dentro e fora do espaço físico escolar

Estagiária (E): Quem é que são os amigos com quem tu gostas mais de brincar na sala?

Criança (C): É a *Alface*...

E: Sim... Se quiseres dizer só um, podes dizer só um, não precisas de dizer mais do que um... Tu gostas mais, mais, mais de brincar é com a *Alface*? É?

C: Mas e com o *Espargo* não gosto!

E: Calma, isso vem a seguir. E porque é que tu gostas mais de brincar com a *Alface*?

C: Porque ela é minha amiga.

E: É? E com quem tu gostas menos de brincar na sala é o *Espargo*?

C: (acena positivamente com a cabeça).

E: O amigo com que tu gostas menos de brincar na sala de todos os amigos é o *Espargo*?

C: (volta a acenar positivamente com a cabeça).

E: Porquê?

C: Porque ele porta-se mal, depois às vezes bate. Depois hoje bateu-me mesmo, assim, com força (exemplifica com um gesto).

E: Vocês estão sempre a bater, isso não pode ser assim, temos de ser amigos, não é? Olha, e quando as professoras fazem aqueles trabalhos para pôr lá fora, fazer desenhos, o trabalho do boneco de neve, por exemplo... Quem é que são os amigos com quem tu gostas mais de estar a fazer trabalhos?

C: Com a *Alface*, com a *Cenoura*, com o *Gengibre* e com a *Beterraba*.

E: Porquê?

C: E com a *Batata-doce*.

E: É? E porque é que tu gostas de fazer trabalhos com esses amigos todos?

C: Porque elas não me fazem mal mas e nem me batem assim, com força.

E: Então e quem gostas menos de fazer trabalhos? Ou com quem não gostas nada de fazer trabalhos?

C: É com o *Espargo*.

E: Também? Porquê?

C: Porque ele só bate-me.

E: Mesmo quando está na mesa a fazer o trabalho?

C: (acena positivamente com a cabeça) Ele levanta-se do lugar dele e depois faz-me assim (faz gesto representativo).

E: E, por exemplo, se a mãe dissesse que podias levar três amigos lá para tua casa para brincarem, quem é que tu levavas?
C: Era a <i>Cenoura</i> e o <i>Gengibre</i> e a <i>Alface</i> .
E: Porque é que tu levavas estes três amigos?
C: Porque eles gostavam de mim antes... mas e agora também gostam.
E: E achas que eles iam gostar de brincar contigo na tua casa? Gostavas muito de os convidar?
C: Sim.
E: E três amigos que tu não gostavas de levar a tua casa?
C: Três... era o <i>Espargo</i> , nem o <i>Feijão-manteiga</i> ... mas o <i>Alho francês</i> vai há minha casa.
E: Então se o <i>Alho francês</i> vai, não podes pôr aqui. É o <i>Espargo</i> , o <i>Feijão-manteiga</i> e outro amigo que não gostavas de levar a tua casa?
C: Era o <i>Espargo</i> .
E: Ele já disseste... ou os outros amigos podiam ir todos?
C: Podiam ir todos... menos o migue branco, se ele bater à porta não vou abrir.
E: É? E porque é que não gostavas de levar o <i>Espargo</i> e o <i>Feijão-manteiga</i> a tua casa?
C: Porque eles depois batem com os meus carrinhos e depois a mãe tem que comprar, que a mãe não tem muito dinheiro, agora a mãe só tem poucos... e depois parte.
E: Está bem, já percebi o que querias dizer.

Bloco III – Relação entre o entrevistado e as restantes crianças de diferentes idades

E: E dos amigos mais pequeninos...
C: (interrompe) Quais? Ali (aponta para a porta da sala)?
E: Não, não, os amigos mais pequeninos da sala. Sabes que, na sala, há uns amigos que são mais crescidos e há outros que são mais pequeninos. Com quem é que tu gostas mais de brincar?
C: É o <i>Feijão-branco</i> , com o <i>Espinafre</i> e com a <i>Curgete</i> .
E: A <i>Curgete</i> é da tua idade, não é mais pequenina que tu.
C: Mas a <i>Curgete</i> dorme.
E: Mas isso não quer dizer nada, ela, às vezes, não dorme. Tu também dormes nos dias da natação.
C: Mas ela chega até aqui (faz o gesto com a mão de uma altura mais pequena).
E: Mas não faz mal, o que interessa é os anos que ela tem e os anos que tu tens também, e são iguais. Então, é o <i>Feijão-branco</i> e o <i>Espinafre</i> não é?
C: Sim.

E: E porquê?
C: Porque eles gostam de mim.
E: É? E tu gostas deles?
C: (acena positivamente com a cabeça).
E: E os amigos mais pequeninos com quem gostas menos de brincar?
C: (pensa um pouco) Menos é... é só o <i>Feijão-frade</i> .
E: Porquê o <i>Feijão-frade</i> ?
C: Porque ele só me bate.
E: E é por isso que tu não gostas de brincar com ele?
C: (acena positivamente com a cabeça).

Bloco IV – Atitudes de cooperação entre crianças

E: E tu costumavas ajudar os teus amigos, aqui da sala?
C: (acena positivamente com a cabeça).
E: Costumas? O que é que tu fazes para os ajudar? Quando é que tu os estás a ajudar?
C: Hoje, só a <i>Couve-flor</i> estava a chorar por causa de mim, eu estava a ser só uma raposa, mas ela estava a chorar. E depois a <i>Alface</i> disse que estava a tomar conta dela, para ela não chorar, mas ela chorou mesmo.
E: E tu foste lá acalmá-la, foi?
C: Não, depois fiquei a andar para não me tirarem.
E: E quando é que tu ajudas os teus amigos?
C: (pensa) É só à quarta-feira e à sexta...
E: O que é que tu fazes para os ajudar?
C: Quando eles... quando um amigo empurra depois a <i>Couve-flor</i> depois aleija-se, depois eu digo assim "o que é que foi, <i>Couve-flor</i> ? Foi o <i>Feijão-vermelho</i> ".
E: Foste ajudá-la a levantar-se e a perceber o que é que se tinha passado?
C: (acena positivamente com a cabeça).
E: E os amigos a ti ajudam-te também?
C: (acena positivamente com a cabeça) Mas alguns não ajudam, deixam-me ficar no chão.
E: Mas eu agora quero saber daqueles que ajudam. O que é que os amigos fazem para te ajudar?
C: Alevantam-me do chão.
E: E não te ajudam nas tuas brincadeiras, ou na casa de banho, ou quando é preciso alguma coisa?

C: (acena positivamente com a cabeça).
E: Então achas que é importante ajudares os teus amigos e os amigos ajudarem-te a ti?
C: Sim.
E: Porque é que é importante?
C: Porque eles são meus amigos e eu gosto deles.

Bloco V – Conclusão da entrevista e agradecimentos

E: Gostavas de dizer mais alguma coisa?
C: (acena positivamente com a cabeça).
E: O quê?
C: É que a <i>Alface</i> às vezes faz muitos disparates, e às vezes não faz, se calhar eu vou pensar se ela vai há minha casa.
E: Está bem. Obrigada por teres falado comigo!

Curgete

Bloco I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

- Agradecimento da presença
- Informação acerca do conteúdo da entrevista
- Criação de um ambiente de empatia e confiança

Bloco II – Relação entre o entrevistado e os seus pares dentro e fora do espaço físico escolar

Estagiária (E): Quem são os amigos com quem gostas mais de brincar na sala?
Criança (C): (pensa) A <i>Batata-doce</i> .
E: Porquê?
C: Porque sim, eu gosto dela.
E: É? E os amigos com que tu gostas menos de brincar na sala?
C: (pensa) A <i>Beterraba</i> .
E: E porquê?
C: Porque eu gosto dela.
E: Então se gostas dela também gostas de brincar com ela não é?
C: Sim.

E: Eu gostava de saber os amigos com quem tu não gostes de brincar, ou que gostes menos.
C: ...
E: Há algum amigo com quem tu brinques menos, ou gostas menos de brincar com algum amigo?
C: (acena afirmativamente com a cabeça).
E: Quem?
C: Estou a pensar.
E: Então pensa lá.
C: ... O <i>Brócolo</i> .
E: É? Porquê?
C: Porque ele... porque eu não sei bem.
E: Não tens assim muitas brincadeiras para fazer com ele?
C: (acena negativamente com a cabeça).
E: E quando as professoras pedem para fazer os trabalhos, como o trabalho do boneco de neve por exemplo, ou desenhos, quem são os amigos com quem tu gostas mais de trabalhar?
C: (pensa) Com a <i>Beterraba</i> .
E: Com a <i>Beterraba</i> ?
C: Sim.
E: Porquê?
C: Porque eu gosto dela.
E: E os amigos com quem tu gostas menos de trabalhar? Ou com quem não gostas nada de trabalhar?
C: Não gosto de trabalhar...
E: Com quem?
C: ...
E: O <i>Espargo</i> gostas de trabalhar com ele?
C: Gosto, sim.
E: Então com quem é que tu não gostas de trabalhar?
C: (pensa) Não tenho ninguém.
E: Não tens nenhum amigo com quem não gostes de trabalhar?
C: Não.

E: Está bem, ainda bem. Agora, imagina que a mãe e o pai diziam que tu podias escolher três amigos para levares a tua casa para brincar contigo e para ficar lá um bocadinho. Quem é que tu levavas?
C: Não sei nenhum amigo...
E: Mas imagina que a mãe dizia que podias levar, quem é que tu gostavas de levar a tua casa brincar contigo, ver o teu mano?
C: O <i>Espargo</i> , a <i>Beterraba</i> , a <i>Batata-doce</i> .
E: Porque é que tu gostavas de levar esses amigos?
C: Porque eu gosto deles.
E: É? Achas que eles se iam divertir muito na tua casa?
C: Sim.
E: Então e três amigos que tu não querias que fossem à tua casa?
C: (pensa) O <i>Espinafre</i> não.
E: O <i>Espinafre</i> não?
C: Não.
E: E mais?
C: (pensa) E o <i>Feijão-preto</i> .
E: E mais um?
C: ...
E: O <i>Tomate</i> ? Gostavas que fosse a tua casa?
C: Não.
E: Então é o <i>Espinafre</i> , o <i>Feijão-preto</i> e o <i>Tomate</i> ?
C: Sim.
E: Porquê?
C: Porque eu não gosto deles e não gosto muito de brincar com eles.

Bloco III – Relação entre o entrevistado e as restantes crianças de diferentes idades

E: E dos amigos mais pequeninos, quem são aqueles que tu gostas mais de brincar?
C: O quê? Não percebi...
E: Dos amigos mais pequeninos... Sabes que há amigos na sala que são mais pequeninos, não sabes?
C: Sim, eles não fazem as fichas.

E: Pois não. E desses amigos, com quem é que tu gostas mais de brincar?
C: (pensa) Ninguém.
E: Com nenhum, tens a certeza? Nem com a <i>Couve-flor</i> ?
C: Ah, sim, com a <i>Couve-flor</i> !
E: Porque é que tu gostas de brincar com a <i>Couve-flor</i> ?
C: Porque eu gosto dela.
E: Brincam a fazer o quê?
C: Na casinha.
E: E os amigos mais pequeninos com quem tu não gostas de brincar?
C: ...
E: O <i>Tomate</i> , por exemplo, gostas de brincar com ele?
C: Não.
E: Porquê?
C: Porque não gosto dele.
E: Porque é que não gostas dele?
C: Porque eu já falei do <i>Tomate</i> .
E: Sim, mas não me explicaste porque é que tu não gostas dele.
C: Porque ele porta-se mal e atira os carros.

Bloco IV – Atitudes de cooperação entre crianças

E: Olha, e tu costumavas ajudar muito os teus amigos?
C: Sim.
E: Sim? E o que é que tu fazes para ajudar os teus amigos?
C: Nas brincadeiras.
E: E os amigos ajudam-te a ti?
C: Sim.
E: A fazer o quê? Quando é que os amigos te ajudam?
C: Nas ciências.
E: A sério? Isso é muito bom? E fazem o quê?
C: A brincar nas ciências, a brincar com os jogos.
E: Muito bem! Então é importante ajudares os teus amigos e os amigos ajudarem-te a ti?

C: Sim.
E: Porque é que tu achas isso?
C: Porque eu gosto deles.
E: Isso é muito bom e muito bonito da tua parte.

Bloco V – Conclusão da entrevista e agradecimentos

E: E gostavas de dizer mais alguma coisa?
C: Sim.
E: O quê?
C: (pensa) Na garagem e nos livros são bons a arranjar, que eu gosto daquelas áreas.
E: Muito bem! Obrigada por teres falado comigo!

Agrião

Bloco I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

- Agradecimento da presença
- Informação acerca do conteúdo da entrevista
- Criação de um ambiente de empatia e confiança

Bloco II – Relação entre o entrevistado e os seus pares dentro e fora do espaço físico escolar

Estagiária (E): De todos os amigos da sala, quem são os amigos com quem tu gostas mais de brincar?
Criança (C): O <i>Gengibre</i> , a <i>Cenoura</i> , o <i>Espargo</i> , o <i>Alho francês</i> ...
E: É? E porquê?
C: Porque eles são muito meus amigos...
E: Mas porque é que escolhes esses amigos e não escolhes outros?
C: Porque eles fazem muitas coisas por mim, são muito amigos de mim.
E: Muito bem. E os amigos com quem tu gostas menos de brincar?
C: (pensa) Nenhum.
E: Gostas de brincar com todos igual?
C: Sim.

E: Hum... a sério? Pensa lá bem.
C: Sim, gosto.
E: Até mesmo dos amigos mais pequeninos?
C: Sim.
E: Então, aquilo que tu gostas de brincar com o <i>Gengibre</i> e com o <i>Alho francês</i> e com a <i>Cenoura</i> também gostas de brincar com o <i>Pepino</i> , por exemplo? É igual?
C: Sim.
E: Ok. E a fazer trabalhos, quem é que são os amigos que tu gostas mais para fazer trabalhos contigo, com quem é que gostas mais de fazer trabalhos?
C: Isso é só com o <i>Gengibre</i> e a <i>Cenoura</i> .
E: É? Porquê?
C: Por causa que eles fazem muitos trabalhos... e eu também gosto de fazer trabalhos.
E: E com quem não gostas de fazer trabalhos?
C: (pensa) Não sei.
E: Pensa nos trabalhos da sala, como por exemplo o floco de neve.
C: Quando foi o floco de neve?
E: Desculpa, enganei-me! O boneco de neve.
C: Eu concentrei-me muito!
E: Sim, mas há algum amigo com quem tu gostes menos de fazer esses trabalhos?
C: Hum... (pensa) não sei, eles ficaram todos...
E: Ficaram todos quê?
C: Concentrados a concentrarem-se no que é que eles estavam a fazer.
E: Ah, e por isso, achas que dá para trabalhares com todos, é isso?
C: Sim.
E: E agora, diz-me o nome de três amigos que tu gostavas que fossem a tua casa brincar uma tarde ou um fim-de-semana, e que tu gostavas muito de levar a tua casa?
C: Já sei! Eu sei! <i>Cenoura</i> , o <i>Gengibre</i> e... e mais...e o <i>Alho francês</i> .
E: É? Porque é que tu escolhias esses três amigos?
C: Porque eles são muito amigos, são muito amigos e têm muitas coisas para descobrir na minha casa, porque eles ainda não sabem o que eu ganhei nos meus anos.
E: Acho muito bem. E três amigos que tu não gostavas de levar a tua casa ou que tu não querias que lá fossem?

C: Eu... não sei... Só se for o *Feijão-preto*, mais... deixa-me ver... o *Feijão-frade*, depois... a *Couve-flor*.

E: Porque é que tu escolhias esses três amigos para não irem a tua casa?

C: Porque eles podiam destruir tudo... e eu não queria.

Bloco III – Relação entre o entrevistado e as restantes crianças de diferentes idades

E: E dos amigos mais pequeninos... sabes que há amigos mais pequeninos na sala, certo?

C: Sim. Não são os dos quatro anos, são dos três.

E: Sim, esses mesmo. Esses amigos mais pequeninos, os mais novos, quem é que tu gostas mais de brincar?

C: (pensa) O *Feijão-vermelho*, o *Pepino* e o *Espinafre*.

E: Porquê?

C: Porque eles gostam de pedir coisas que eu também gosto de fazer, gosto muito de fazer legos do que eu gosto de fazer...

E: Muito bem. E os amigos mais novos que tu gostas menos de brincar?

C: Eu já disse!

E: Mas tu disseste aqueles que gostas mais, agora estou a pedir-te para dizeres aqueles que gostas menos.

C: Mas já tinha-te dito! Já disse-te...

E: Mas tu disseste que o *Espinafre*, o *Feijão-vermelho* e o *Pepino* são com quem gostas mais de brincar... agora dos mais pequeninos, com quem gostas menos de brincar?

C: Ah! É os mesmos que não quero que eles vão há minha casa.

E: E quem era, lembras-te?

C: Sim, *Feijão-preto*, a *Couve-flor* e o *Feijão-frade*.

E: E porquê que tu gostas menos de brincar com eles?

C: Ah, espera, o *Feijão-preto* sim, eu gosto de brincar com ele, ele é igual ao *Feijão-vermelho* e ao *Espinafre*.

E: Então e porque é que gostas menos de brincar com a *Couve-flor* e com o *Feijão-frade*?

C: Mas eu gosto de brincar com a *Couve-flor*!

E: Então, só não gostas de brincar com o *Feijão-frade*, é isso?

C: Não gosto de brincar com o *Feijão-preto*, mas não gosto que...

E: E porque é que não gostas de brincar com ele?

C: Porque ele pode destruir os *Legos* e eu não gosto, fico chateado.

Bloco IV – Atitudes de cooperação entre crianças

E: E ajudar os teus amigos, costumás ajudar?

C: Costumo... algumas vezes.

E: Quando é que tu costumás ajudar, a fazer o quê?

C: Costumo ajudar os amigos mais pequenos...

E: A fazer o quê?

C: A fazer coisas que eles não conseguem.

E: Dá um exemplo.

C: A agarrar coisas que eles não conseguem chegar.

E: E os amigos ajudam-te a ti também?

C: Sim.

E: A fazer o quê? Quando é que tu estás a receber ajuda?

C: Eu também ajudei o *Pepino* a pôr a foto no sítio dele.

E: Muito bem. E quando é que os teus amigos te ajudam?

C: Eles ajudam-me... o *Gengibre* e a *Cenoura* também me ajudam um bocado.

E: Então achas que é importante os amigos ajudarem-se uns aos outros?

C: Sim.

E: Porque é que tu achas que é importante a ajuda, que tu recebes e que tu dás?

C: Porque... eu gosto muito de ajudar...

E: Sim... e mais?

C: E também gosto de receber a ajuda.

Bloco V – Conclusão da entrevista e agradecimentos

E: Gostavas de dizer mais alguma coisa? Ou achas que já disseste tudo o que querias dizer sobre a amizade e sobre os teus amigos?

C: Sim, já.

E: Ok. Obrigada por teres falado comigo!

Bloco I – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

- Agradecimento da presença
- Informação acerca do conteúdo da entrevista
- Criação de um ambiente de empatia e confiança

Bloco II – Relação entre o entrevistado e os seus pares dentro e fora do espaço físico escolar

Estagiária (E): Quem é que são os amigos daqui da sala com quem tu gostas mais de brincar?

Criança (C): O *Gengibre* e o *Agrião*.

E: Porquê?

C: (pensa) Isso eu já não sei lá muito explicar...

E: Explica como tu achas que sabes, não quer dizer que esteja certo ou errado, é aquilo que tu sentes e só tu é que sentes isso.

C: Porque eles são os meus melhores amigos.

E: Sim? E porque tu te identificas com eles?

C: Sim.

E: E com a *Alface*, já não gostas tanto de brincar? Ou é diferente?

C: (pensa) Ainda gosto, porque ontem brinquei com ela na plasticina.

E: Foi? E correu bem?

C: Sim.

E: Boa! E os amigos com quem tu gostas menos de brincar na sala, de todos eles?

C: (pensa) O *Espargo*, o *Feijão-frade*, a *Abóbora* e o *Rabanete*.

E: Porquê?

C: Porque... (pensa) eles me magoam.

E: E quando estamos a fazer trabalhos, seja os trabalhos aqui na sala ou as fichas que tu fazes com a Educadora, quem são os amigos com quem tu gostas mais de estar a trabalhar?

C: Com a *Alface*, o *Agrião* e o *Gengibre*.

E: Porquê?

C: E o *Alho francês*.

E: Sim, também? Porquê?

C: (bastante pensativa).

E: Achas que ficas mais à-vontade, é isso?

C: Sim.
E: E os amigos com quem gostas menos de trabalhar? Ou com quem não gostas de trabalhar, porque tu achas que te podem desconcentrar ou assim?
C: O <i>Espargo</i> e, também, o <i>Rabanete</i> .
E: O <i>Rabanete</i> ?
C: (sussurra) O <i>Rabanete</i> não trabalha, trabalha às vezes.
E: Então é o <i>Espargo</i> e...?
C: É só o <i>Espargo</i> .
E: Porquê?
C: Porque... porque assim ele desconcentra-me e não consigo trabalhar muito bem.
E: E três amigos que tu gostavas de levar a tua casa?
C: (sussurra) O <i>Gengibre</i> já dormiu na minha casa... ontem. Ai não, no sábado ele dormiu lá e no domingo eu fui almoçar à sua casa e a seguir fui-me embora.
E: Ah, muito bem! Então quem são os três amigos que gostavas que fossem a tua casa? Já percebi que o <i>Gengibre</i> vai muito.
C: Duas vezes.
E: Diz lá então.
C: A <i>Beterraba</i> , o <i>Agrião</i> e a... <i>Alface</i> .
E: Porque é que tu gostavas de levar esses amigos?
C: Porque... porque... eu... são os melhores amigos.
E: Muito bem. E três amigos que não gostavas que fossem a tua casa?
C: O <i>Rabanete</i> , a <i>Abóbora</i> , o <i>Espargo</i> .
E: Porquê?
C: Porque assim eles acho que me estragavam os brinquedos. E porque eles às vezes aqui na escola portam-se mal.

Bloco III – Relação entre o entrevistado e as restantes crianças de diferentes idades

E: E dos amigos mais pequeninos, quem são aqueles que tu gostas mais de brincar?
C: O <i>Espinafre</i> , o <i>Feijão-preto</i> e a <i>Couve-flor</i> .
E: Porquê?
C: Porque... eles... são meus amigos... e eles às vezes são queridos para mim.
E: Isso é muito bom! E os mais pequeninos com quem tu gostas menos de brincar?

C: <i>Feijão-preto, o Rabanete, a Abóbora e...mais ninguém.</i>
E: Porque é que tu gostas menos de brincar com eles?
C: Porque assim... porque fazem brincadeiras que não podemos fazer aqui na sala.
E: Por exemplo?
C: Por exemplo... quando eles estragam um brinquedo ou, por exemplo, quando correm na sala.
E: É? E achas que não podias avisá-los sobre isso? Ou achas que já avisaste muitas vezes e que eles continuam a fazer?
C: Já avisei "p'rá" aí 50!
E: E eles continuam a fazer?
C: Hum, hum.
E: E achas que eles fazem isso porquê?
C: Acho porque... porque... eles às vezes esquecem-se das regras.
E: Ah, ok, então essa é a tua opinião?
C: Sim.

Bloco IV – Atitudes de cooperação entre crianças

E: E ajudar os teus amigos, costumavas ajudar muito?
C: Sim, muito.
E: Que ajudas é que tu dás? Quando é que tu os ajudas, por exemplo?
C: Eu ajudo quando eles caem e magoam-se, ajudo a defendê-los...
E: A sério?
C: Sim. E também ajudo... ajudo... ajudo...
E: Quando vão à casa de banho?
C: Sim.
E: E eles ajudam-te a ti? Os amigos também te costumam ajudar a ti?
C: Acho que sim.
E: Achas? Quando é que os amigos te ajudam?
C: Eles ajudam-me a levantar-me, a defender-me... e...
E: E mais? Se há alguma coisa que não consegues fazer pedes ajuda?
C: Sim.
E: E eles ajudam?

C: Hum, hum.
E: Quem é que te ajuda mais?
C: O <i>Gengibre</i> e o <i>Agrião</i> .
E: Muito bem. Então achas que é importante tu ajudares os amigos e os amigos ajudarem-te a ti?
C: Sim.
E: Porque é que é importante essa ajuda?
C: Porque... para sermos amigos.
E: Achas que a amizade é importante e ajudar faz parte da amizade?
C: Sim.
E: Porque é que a amizade é importante?
C: (suspira)
E: Para ti, porque é que a amizade é importante para ti?
C: ...
E: Se não tivesses amigos brincavas sozinha?
C: Sim.
E: Mas isso era mais triste, não era?
C: Sim.
E: Então é bom estar com os amigos e ajudá-los quando eles precisam, ou não?
C: Sim, é.
E: Sabe-te bem, quando ajudas os amigos?
C: Sim.
E: Sabe a quê?
C: Sabe... (sussurra) a chocolate!
E: Que bom!

Bloco V – Conclusão da entrevista e agradecimentos

E: Gostavas de dizer mais alguma coisa?
C: Não tenho mais perguntas.
E: Não tens mais perguntas? Eu também não tenho. Quer dizer, tenho outra, que não está aqui, mas que me lembrei. E o <i>Tomate</i> ? Ele está muito ao pé de ti, não está?
C: (muito timidamente) Sim...

E: Gosta muito de estar ao pé de ti. E vai-te mostrar muitas coisas que ele faz. O que é que tu achas sobre isso?
C: ...
E: Também gostas dele?
C: Sim.
E: Porquê?
C: (pensa) Porque...
E: Porque é que tu achas que ele ficou muito próximo de ti?
C: ...
E: Não sabes explicar?
C: (acena negativamente com a cabeça)
E: Mas ele gosta muito de ti, não gosta?
C: Sim.
E: E pede muitas vezes para estar ao pé de ti.
C: Sim.
E: E tu, como é que tu te sentes sobre isso? Achas que ele, às vezes, é assim um bocadinho mais chato ou tu gostas que ele esteja ao pé de ti e que seja teu amigo?
C: Ele quando faz birras eu assim não gosto lá muito. Mas quando ele não faz eu fico... sempre ao pé dele.
E: É? E achas que tu és uma boa amiga para ele?
C: Sim.
E: E ele é um amigo bom para ti?
C: Sim.
E: Está bem. Então, não tens mais nada para acrescentar? Não queres dizer mais nada sobre os teus amigos, sobre ti?
C: Não sei mais nada.
E: Sobre a ajuda, sobre a amizade?
C: Não.
E: Está bem. Obrigada por teres falado comigo!

Apêndice C

Planificações das atividades propostas

Planificação do atividade *Construção dos potes da calma*

<u>Área de conteúdo</u>	<u>Domínios de referência</u>	<u>Procedimento/Descrição/Estratégias da atividade</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Tempo</u>	<u>Recursos</u>		<u>Avaliação</u>
					<u>Materiais</u>	<u>Espaciais</u>	
- Expressão e Comunicação - Formação Pessoal e Social	- Educação Artística – subdomínio das Artes Visuais	- Conversar com o grupo no tapete acerca dos “potes da calma”, explicando no que consiste e qual o seu objetivo - Dividir o grande grupo em três pequenos grupos escolhidos previamente e intencionalmente pela Educadora Estagiária - Seguir com um dos grupos para o refeitório e sentar as crianças em lugares previamente pensados pela Educadora Estagiária, “misturando” crianças mais novas com crianças mais velhas; as restantes crianças ficarão na sala com a auxiliar, divididas pelas áreas de brincadeira - Iniciar a construção dos “potes da calma”, sempre com a supervisão da Educadora Estagiária - Repetir o processo com os outros dois pequenos grupos	- Explorar e utilizar os diferentes materiais - Estimular a criatividade - Fomentar a cooperação entre os membros do pequeno grupo	- 10h00 – 11h15 - 15h45 – 17h00	- 22 garrafas de plástico pequenas transparentes - Cola <i>glitter</i> de várias cores - Purpurinas de várias cores - Colher de café - Água quente - Paus de espetada - Corante alimentar azul, amarelo e vermelho - Detergente da loiça transparente - Cola quente	- Sala de atividades - Refeitório	- Registos áudio - Registos fotográficos - Notas de campo

Planificação do atividade *Passar o arco por todos*

<u>Área de conteúdo</u>	<u>Domínios de referência</u>	<u>Procedimento/Descrição/Estratégias da atividade</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Tempo</u>	<u>Recursos</u>		<u>Avaliação</u>
					<u>Materiais</u>	<u>Espaciais</u>	
<p>- Formação Pessoal e Social</p> <p>- Expressão e Comunicação</p>	<p>- Educação Física</p> <p>- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – componente da Linguagem Oral</p>	<p>- Colocar as crianças em roda no tapete e explicar em que consiste a atividade</p> <p>- Organizar o grupo em “comboio” para que este se dirija para a sala polivalente</p> <p>- Colocar o grupo em roda, posicionando estrategicamente as crianças na mesma</p> <p>- Explicar novamente a atividade recorrendo a uma criança para exemplificar</p> <p>- Dar início ao jogo, colocando o arco numa criança, sendo que este tem de passar por todas as crianças até chegar àquela em que iniciou</p> <p>- Conversar com as crianças acerca da atividade realizada</p>	<p>- Promover a cooperação entre as crianças do grupo através de um jogo</p> <p>- Gerir possíveis situações de conflito</p> <p>- Desenvolver a motricidade através de movimentos amplos</p> <p>- Expressar verbalmente ideias acerca da atividade</p> <p>- Alargar a área vocabular</p>	<p>- 10h00 – 10h45</p>	<p>- Tapete</p> <p>- Arco</p>	<p>- Sala de atividades</p> <p>- Sala polivalente</p>	<p>- Observação participante</p> <p>- Registos fotográficos, áudio e vídeo</p> <p>- Notas de campo</p>

Planificação do atividade *O que é o amor?*

<u>Área de conteúdo</u>	<u>Domínios de referência</u>	<u>Procedimento/Descrição/Estratégias da atividade</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Tempo</u>	<u>Recursos</u>		<u>Avaliação</u>
					<u>Materiais</u>	<u>Espaciais</u>	
- Expressão e Comunicação - Formação Pessoal e Social	- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – componente da Linguagem Oral	- Colocar as crianças em roda no tapete, “misturando” as crianças mais velhas com as crianças mais novas e aquelas que, normalmente, se querem sentar sempre perto do mesmo amigo se sentem perto de outra criança - Apresentar a capa do livro <i>O que é o amor?</i> , colocando a mesma questão ao grupo - Registrar as respostas de, preferencialmente, todas as crianças numa cartolina - Proceder à leitura do livro <i>O que é o amor?</i> - Confrontar as crianças com a sua opinião depois de estas terem ouvido a história	- Expressar verbalmente e com clareza emoções - Comunicar ideias próprias - Estimular a capacidade de expressão em grande grupo - Identificar e verbalizar emoções - Estimular a participação da criança no grupo	- 15h45 – 16h15	- Cartolina - Caneta - Livro <i>O que é o amor?</i> , de Davide Cali	- Sala de atividades	- Registo áudio e escrito (produções das crianças) - Notas de campo

Planificação da atividade *Puzzle da Amizade*

<u>Área de conteúdo</u>	<u>Domínios de referência</u>	<u>Procedimento/Descrição/Estratégias da atividade</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Tempo</u>	<u>Recursos</u>		<u>Avaliação</u>
					<u>Materiais</u>	<u>Espaciais</u>	
<p>- Formação Pessoal e Social</p> <p>- Expressão e Comunicação</p>	<p>- Educação Artística – subdomínio das Artes Visuais</p> <p>- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – componente da Comunicação Oral</p>	<p>- Colocar as crianças em roda no tapete</p> <p>- Mostrar às crianças as peças de <i>puzzle</i> brancas, inquirindo-as sobre este aspeto</p> <p>- Perguntar às crianças o que acham que podem desenhar nas peças em branco</p> <p>- Desenhar a figura humana na peça do <i>puzzle</i>, em que cada criança tem a sua peça</p> <p>- Colocar as crianças sentadas em roda no tapete e mostrar as peças desenhadas</p> <p>- Montar o <i>puzzle</i> no centro do tapete, com as crianças em redor do mesmo; as crianças montam o <i>puzzle</i> com a orientação da Educadora Estagiária</p> <p>- Colocar o <i>puzzle</i> montado na entrada da instituição para as crianças mostrarem à família</p>	<p>- Demonstrar capacidade de pertença a um grupo</p> <p>- Estimular a participação da criança no grupo</p> <p>- Divulgar o trabalho realizado</p> <p>- Desenvolver a motricidade fina através da manipulação do lápis</p> <p>- Identificar partes constituintes do corpo</p> <p>- Desenvolver a linguagem oral como meio de comunicação</p>	<p>- 10h00 – 11h00</p> <p>- 15h30 – 16h30</p>	<p>- Tapete</p> <p>- 25 peças de <i>puzzle</i> cortadas em cartolina branca</p> <p>- Lápis de cor</p>	<p>- Sala de Atividades</p> <p>- Entrada da instituição</p>	<p>- Registos áudio</p> <p>- Registos fotográficos</p> <p>- Produções das crianças</p> <p>- Notas de campo</p>

Planificação da atividade *Jogo dos Tapetes*

<u>Área de conteúdo</u>	<u>Domínios de referência</u>	<u>Procedimento/Descrição/Estratégias da atividade</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Tempo</u>	<u>Recursos</u>		<u>Avaliação</u>
					<u>Materiais</u>	<u>Espaciais</u>	
- Formação Pessoal e Social - Expressão e Comunicação	- Educação Física	- Colocar as crianças sentadas no chão em meia-lua e pedir para estas tirarem os seus sapatos - Colocar os tapetes dispersos pelo chão - Proceder à explicação da atividade, utilizando duas crianças para exemplificar - Iniciar a atividade, em que as crianças dançam ao som da música e, quando esta para, têm de se colocar de pé em cima de um dos tapetes - Encolher ou retirar os tapetes cada vez que a música para - Dar seguimento à atividade até ficar apenas um tapete - Conversa com as crianças sobre a atividade proposta	- Promover o espírito de entreajuda - Participar nas atividades de grupo - Explorar diferentes formas de movimento - Utilizar o corpo para se expressar	- 10h00 – 10h40	- Telemóvel - Colunas - 3 tapetes de diferentes tamanhos	- Sala polivalente	- Registos fotográficos - Registos em vídeo - Notas de campo

Planificação da atividade *Dança com as bolas*

<u>Área de conteúdo</u>	<u>Domínios de referência</u>	<u>Procedimento/Descrição/Estratégias da atividade</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Tempo</u>	<u>Recursos</u>		<u>Avaliação</u>
					<u>Materiais</u>	<u>Espaciais</u>	
- Formação Pessoal e Social - Expressão e Comunicação	- Educação Física	- Colocar as crianças sentadas no chão em meia-lua - Explicar no que consiste a atividade, utilizando duas crianças para a exemplificar - Formar, ao longo da atividade, pares de crianças para executar a atividade, distribuindo uma bola a cada par; cada par terá de colocar a bola na testa e dançar sem a deixar cair - Colocar todas as crianças a executar a atividade - Conversar com as crianças acerca da atividade que desenvolveram	- Promover o espírito de cooperação entre pares - Participar nas atividades de grupo - Desenvolver a coordenação motora - Coordenar os movimentos com o respetivo par	- 10h40 – 11h15	- Telemóvel - Colunas - Bolas de plástico	- Sala polivalente	- Registos fotográficos - Registos em vídeo - Notas de campo

Apêndice D

Reflexão semanal de seis a 10 de novembro de 2017

Nesta semana de intervenção foi a semana em que pude planificar e intervir um dia completo na rotina deste grupo, tendo em conta que na semana anterior optei por intervir em pequenos momentos da rotina, com o auxílio da Educadora Cooperante, para que começasse a interagir com as crianças e conseguir perceber qual o tipo de reação que eu teria perante elas, nomeadamente na gestão do grupo, uma vez que este é um aspeto no qual ainda sinto alguma dificuldade. Assim sendo, planifiquei previamente o dia com a atividade que queria propor ao grupo, incluindo a planificação da gestão do tempo, a descrição da atividade que propus e quais os objetivos que pretendo atingir com a realização da mesma.

Posto isto, planifiquei para o dia seis de novembro, segunda-feira, a realização de “potes da calma”, partindo da problemática que observei, uma vez que existia na sala apenas um destes “potes da calma”, criando alguns conflitos entre o grupo, já que várias crianças queriam utilizar o “pote da calma” em simultâneo. Então, propus à Educadora Cooperante que cada criança construísse o seu “pote da calma”, para que este possa ser utilizado por si quando a criança se sente mais nervosa ou agitada. Para tal, elaborei previamente a planificação da atividade, em que constava a gestão do tempo ao longo do dia, bem como a descrição da atividade que propus, qual o material utilizado e os objetivos que pretendia atingir com a mesma.

No acolhimento tinha planificado realizar com o grupo a “canção do bom-dia”, bem como a marcação das presenças e a escolha dos ajudantes da semana, tendo em conta que era segunda-feira; esta é, aliás, a rotina habitual do grupo e algo que já vem sendo feito com a Educadora Cooperante. No entanto, depois da “canção do bom-dia”, a criança *Alho francês*, de quatro anos e três meses, demonstrou interesse em partilhar com o restante grupo algo significativo para si em relação ao seu fim-de-semana. A criança assim o fez e rapidamente a grande maioria das restantes crianças quis, também, dizer algo em relação ao seu fim-de-semana. Considero que a partilha de experiências em grande grupo deve ser estimulada com as crianças porque é uma ótima oportunidade para desenvolver a expressão oral e as competências comunicativas, tal como referem Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), o/a educador/a deve tirar partido das situações que acabam por ocorrer naturalmente (tal como aconteceu com a criança *Alho francês*) e, também, proporcionar ao grupo momentos para as crianças participarem ativamente. As mesmas autoras indicam que um desses momentos poderá ser “aproveitar as vivências do

quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas”, tal como sucedeu nesta pequena conversa durante o acolhimento, em que, a partir de uma sugestão de uma criança específica, que não estava planeado, surgiu uma conversa entre as crianças e a Educadora Estagiária sobre as situações vivenciadas naquele fim-de-semana (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 42). No entanto, e tendo em conta que o grupo é composto por 22 crianças e que a grande maioria delas quiseram partilhar algo, esta partilha tornou-se um pouco extensa, o que levou a que algumas crianças, principalmente as mais novas, perdessem a atenção no momento que estava a ser vivido. Na minha opinião, e pelo facto de quase todas as crianças terem querido partilhar algo, este momento tornou-se “pesado” para as crianças, o que deve ser evitado para que a atenção da criança não se perca pois, tal como referem Duarte & Bondezan (2008), não devem ser apresentados muitos elementos numa determinada atividade, não sendo possível o desenvolvimento da capacidade de atenção da criança, uma vez que esta ainda não consegue intencionalizar a sua atenção durante muito tempo, distraíndo-se facilmente. Considerando que esta é uma das minhas principais dificuldades, e de acordo com as mesmas autoras, para o desenvolvimento da atenção da criança o/a educador/a deve promover atividades que desenvolvam a concentração, como por exemplo, diversos jogos lúdicos e o desenho, uma vez que incitam à memória, imaginação, criatividade, raciocínio, entre outras competências que desenvolvam a capacidade de atenção.

Parti, então, para a realização da atividade dos “potes da calma”. Para esta atividade resolvi dividir o grande grupo em três pequenos grupos heterogéneos, ou seja, criei os pequenos grupos deliberadamente para neles estivessem contemplados crianças mais velhas juntamente com crianças mais novas e também crianças que demonstraram, tanto na sala de atividades como noutra espaço, algum tipo de conflito e, ainda, crianças que procuram constantemente outra criança específica para brincar ou para estar no tapete. Por exemplo, a criança *Couve-flor*, de três anos e três meses, procura constantemente a criança *Espinafre*, de três anos e três meses, para brincar, querendo estar na mesma área que ela e até mesmo sentada ao seu lado no tapete, chegando mesmo a ficar um pouco “desorientada” quando a criança *Espinafre* não se encontra na sala. Desta forma, resolvi inserir estas duas crianças em grupos separados, principalmente para que a criança *Couve-flor* possa interagir com as crianças do seu grupo sem a presença da criança *Espinafre*, e, também, para que se possa sentir acompanhada e perceba que as restantes crianças podem, também, brincar consigo. Aconteceu, também, a situação oposta, em que, por exemplo, coloquei no mesmo pequeno grupo a criança *Rabanete*, de dois anos e 10 meses, e a criança *Cenoura*, de cinco anos e cinco meses.

Estas duas crianças têm os seus lugares no refeitório uma ao lado da outra e, por vezes, a criança *Rabanete* tem comportamentos mais agressivos para com a criança *Cenoura*, mesmo esta última sendo mais velha e acabando por se queixar aos adultos da sala. Assim, optei por colocar no mesmo pequeno grupo estas duas crianças, principalmente para que a criança *Rabanete* não veja a criança *Cenoura* como um alvo, mas sim como um elemento mais velho que pode ajudar quando necessite ou sinta dificuldades. Para tal, coloquei estas duas crianças sentadas uma ao lado da outra, incitando a que, durante a atividade, a criança *Rabanete* pedisse ajuda à criança *Cenoura* quando sentisse alguma dificuldade. No entanto, no decorrer da atividade, verifiquei que a criança *Rabanete* nem sempre consentia que a criança *Cenoura* o ajudasse, insistindo que conseguia realizar as tarefas sozinha. Mais tarde pude refletir sobre esta atitude da criança *Rabanete*, uma vez que não soube como atuar perante a mesma: será que devo insistir para que a criança mais velha ajude a criança mais nova, mesmo que esta não queira a sua ajuda e insista que consegue realizar algo sozinha? Ou devo deixar a criança mais nova realizar a tarefa sozinha, por esta se achar demasiado “crescida” para que alguma criança mais velha a ajude? Considero que esta pequena situação me fez pensar sobre que estratégia devo adotar, algo que irei abordar, não só junto da Educadora Cooperante mas também em bibliografia especializada.

Uma das razões pela qual resolvi planificar esta atividade em pequenos grupos foi o acompanhamento que pretendi dar a cada um dos grupos e, conseqüentemente, das crianças que neles estavam inseridas. Ou seja, considereei que deveria realizar esta atividade em específico com pequenos grupos, uma vez que esta envolvia a utilização de alguns materiais que necessitavam de cuidado e atenção da minha parte enquanto Educadora Estagiária e, também, porque, desta forma, conseguiria prestar uma atenção mais direcionada para cada criança, o que se tornaria mais complicado de executar se a atividade fosse feita com o grande grupo, pois, tal como referem Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana & Guimarães (2011), a redução dos grupos possibilita uma atenção mais individualizada, o que se traduz em mais oportunidades de aprendizagem em benefício do desenvolvimento cognitivo da criança. No entanto, e mantendo o foco no tema da minha investigação, estes pequenos grupos teriam de ser, obrigatoriamente, heterógenos, para que pudesse observar e registar qual a relação que as crianças de cada pequeno grupo iriam criar entre si.

O principal objetivo que tracei com a formação destes pequenos grupos heterogéneos foi, principalmente, incentivar à cooperação e à amizade entre as crianças, também para tentar minimizar algumas situações de atitudes menos positivas por parte de

algumas crianças que tenho vindo a observar, como por exemplo, numa situação mais específica, em que a criança *Feijão-frade*, de três anos e sete meses mordeu nas costas a criança *Agrião*, que é a mais velha da sala com cinco anos e nove meses, deixando nesta uma marca bem visível. Devo confessar que este foi um momento que me deixou um pouco perplexa, tendo em conta a diferença de idades das duas crianças em questão e, principalmente, porque foi a criança mais nova que magoou a criança mais velha, o que me levou a agir de forma um pouco precipitada – uma vez que existe agora um distanciamento maior e uma reflexão mais cuidada em relação à forma como agi. Isto porque a minha primeira reação foi exaltar-me um pouco com a criança *Feijão-frade*, chamando-a para fora da sala e chamando-a à atenção sobre o que tinha feito à criança *Agrião*. No entanto, penso que a minha reação foi um pouco exagerada, pois a criança *Feijão-frade*, por ser mais nova, pode não ter tido a noção da gravidade do comportamento que estava a ter e penso que a minha postura deveria ter sido um pouco mais calma pois, tendo em conta os grupos heterogéneos em que a diferença de idades é muito alargada, é mais tolerável e aceitável uma maior variedade ao nível do comportamento das crianças (Katz, Evangelou & Hartman, 1990). Mas também considero que um comportamento desta natureza não deve ser deixado em vão, devendo o/a educador/a encontrar um equilíbrio entre o que deve ser ou não aceitável no comportamento de uma criança, algo que, na minha opinião, ainda não o consigo fazer da forma mais correta.

Apêndice E

Reflexão semanal de 13 a 17 de novembro de 2017

Para a minha intervenção para esta semana enviei previamente à Educadora Cooperante a planificação para as atividades que pretendia propor ao grupo de crianças. Iniciei, então, a minha semana na segunda-feira, em que, como sempre, levei o grupo desde o refeitório da Creche para o piso de baixo da Instituição. Já fazendo parte da sua rotina, o grupo foi à casa de banho e, de seguida, dirigimo-nos para a sala de atividades, onde coloquei as crianças em “roda” para darmos início ao acolhimento. O grupo cantou a “canção do bom-dia” e foi efetuada a marcação das presenças. Este último momento, e neste dia em particular, tem-se revelado um momento um pouco mais complicado de realizar, tendo em conta que algumas das crianças mais pequenas acabam por se distrair e acaba por provocar alguma confusão no grupo. O facto de o grupo ser composto por 22 crianças e de todas elas terem de marcar a sua presença torna-se algo demorado e o grupo acaba por dispersar, o que leva a que eu, enquanto Educadora Estagiária que orienta o grupo neste momento, tenha que parar por diversas vezes a marcação das presenças para chamar à atenção algumas crianças mais problemáticas. Para estas crianças mais problemáticas e que se distraem mais facilmente, optei pela estratégia de as colocar na “roda” perto do meu lugar, numa tentativa de estas ficarem mais calmas mas, na marcação das presenças, tenho a necessidade de me colocar perto do mapa das presenças, saindo do lugar onde me encontrava, ou seja, estas crianças deixam de ter o adulto que estava consigo na “roda” para continuarem a manter a atenção.

De seguida, introduzi, ainda no tapete, a atividade que queria propor ao grupo, explicando em que consistiria a mesma. Só depois, e tendo em conta que a proposta de atividade exigia um espaço maior que a sala de atividades, dirigi-me com o grupo para a sala polivalente, local onde esta se iria desenrolar. Nesta sala, expliquei a proposta de atividade de uma forma mais visual, visto que se tratava de um jogo com um arco. Neste jogo, todas as crianças do grupo estão dispostas em “roda”, de pé e de mãos dadas, não podendo, nunca, soltar as mãos umas das outras. O arco é “colocado” numa criança e terá de ser passado de uma criança para a outra sem estas largarem as mãos, ou seja, a “roda” nunca pode ser desfeita. Para que o arco seja passado de uma criança para outra é necessário um trabalho de cooperação entre as mesmas, uma vez que são necessários movimentos mais específicos, por parte das crianças que têm o arco consigo, pois a criança que vai “passar” o arco vai ter de fazer com que ele “escorregue” para a criança seguinte, para que esta possa passar todo o seu corpo por dentro do arco e fazer com que este

passasse para a criança seguinte, e assim sucessivamente até o arco ter chegado à criança com a qual foi iniciado o jogo. No início, e para exemplificar de forma mais visual, para que todas as crianças entendessem melhor o que era pedido, pedi a quatro crianças que formassem uma “roda” mais pequena no centro da “roda” maior, e “coloquei” o arco numa criança, fazendo com que esta passasse o arco para a criança seguinte. Nesta explicação senti que foi necessário um auxílio da minha parte a estas crianças da “roda” pequena, especialmente nos movimentos corporais que era necessário realizarem, uma vez que era a primeira vez que tinham contacto com o jogo da atividade proposta. Depois da explicação, foi iniciado o jogo, sendo que a primeira criança que estava com o arco era a criança *Agrião*, de cinco anos e 10 meses, a mais velha do grupo. No decorrer do jogo, verifiquei que algumas crianças tinham alguma dificuldade em executar os movimentos necessários para a passagem do arco para a criança seguinte e também para “passarem” o seu corpo por dentro do arco, especialmente algumas crianças mais pequenas. Verifiquei, também, que, por serem muitas crianças na roda, o arco demorou algum tempo a chegar à criança onde tinha iniciado, levando a que algumas crianças se distraíssem e largassem as mãos, ou saindo do seu lugar da “roda”. Deste modo, senti que, enquanto Educadora, não foi mais complicado dar resposta às duas situações, ou seja, a acompanhar o arco para que as crianças que estivessem com o objeto conseguissem ultrapassá-lo com sucesso, e também às restantes do grupo, porque acabavam por perder a atenção na proposta de atividade que estava a ser desenvolvida. Rapidamente verifiquei teria sido mais vantajoso, não só para mim mas também para o grupo, que esta proposta de atividade tivesse sido realizada em pequenos grupos heterogéneos, à semelhança da construção dos “potes da calma”, estratégia que a Educadora Cooperante concordou que deveria ter utilizado, em conversa posterior à realização da atividade. Também por isso, considero que foi difícil para o grupo atingir o principal objetivo desta proposta de atividade, que era a cooperação entre todos para que o arco chegasse ao local de onde partiu, e a cooperação entre pares no momento da “passagem” do arco de uma criança para a que se encontrava ao seu lado. Pude confirmar este facto devido à conversa que realizei com as crianças no final da realização do jogo, algo que, mais uma vez, foi um pouco difícil de concretizar devido à distração da maioria das crianças do grupo. Como já mencionei, verifiquei que o objetivo da cooperação não foi atingido por algumas crianças, pois, segundo disse a criança *Feijão-vermelho*, de três anos e um mês, “ (...) o *Feijão-manteiga* [três anos e seis meses] não me ajudou a passar o arco.” Também a criança *Feijão-frade*, de três anos e sete meses, referiu que não ajudou a criança *Feijão-preto*, de três anos e nove meses, a passar o arco para si. No entanto, e apesar de terem existido algumas situações que me levaram a

alguma desmotivação no momento da proposta de atividade, tenciono voltar a realizá-la mas, desta vez, formarei grupos mais pequenos para que eu própria consiga acompanhar com mais qualidade o decorrer do jogo e, também, para que as crianças consigam perceber que é necessária a ajuda de todos para que o jogo seja realizado com sucesso.

Num dos dias desta semana de intervenção foi realizada uma visita de estudo à Escola Agrícola da Paiã, relacionada com o projeto educativo da instituição para este ano letivo, intitulado *Crescer Saudável*. Em conversa informal com a Educadora Cooperante e com a Auxiliar da sala, partilhámos que estávamos um pouco apreensivas em relação ao comportamento que o grupo poderia demonstrar nesta visita, uma vez que existem alturas em que, dentro da instituição, se torna complicado organizar o “comboio” e, também, os momentos em “roda” não se tinham andado a desenrolar assim tão bem. No entanto, e chegado o dia da visita, o grupo surpreendeu-nos a todas com a forma como agiram, não só no autocarro, mas, mais importante, dentro da Escola Agrícola, ficando sempre perto dos adultos e nunca saindo do “comboio”. Algo que a Educadora Cooperante conversou com as crianças logo de manhã, ainda na instituição, foi a forma como o “comboio” seria organizado, ou seja, aos pares e estes tinham de ser formados por uma criança mais velha e uma criança mais nova, com o objetivo da criança mais velha ajudar a criança mais nova a manter-se no “comboio” e da criança mais nova recorrer à mais velha caso necessitasse de ajuda. Não só cada criança, de forma individual, teve um comportamento bastante adequado, como também os pares do “comboio” funcionaram bastante bem, já que nenhuma criança se esqueceu de quem era o seu par e qual era a sua função neste. Devo confessar que, após um dia que acabou por não correr tão bem devido a um conjunto de fatores – deixando-me algo desmotivada – o dia da visita de estudo foi um dia bastante positivo, não só pelo comportamento e atitudes que as crianças apresentaram mas também porque foi uma ótima oportunidade de as observar num contexto que, habitualmente, não é o seu, pois todo o grupo estava bastante entusiasmado por estar perto dos animais e poder tocar-lhes. No final da visita, e em como forma de refletir sobre o resultado da mesma (que foi bastante positivo), considero que, por vezes, é importante levar as crianças a sair da rotina que, normalmente, conhecem, não só para lhes dar a conhecer o mundo que as rodeia.

Apêndice F

Reflexão semanal de 20 a 24 de novembro de 2017

Esta semana iniciou-se de forma um pouco diferente das restantes semanas, tendo em conta que nesta segunda-feira celebrou-se o Dia Nacional do Pijama, uma iniciativa implementada no dia do lançamento da Declaração dos Direitos da Criança, para lembrar às crianças que nem todas elas crescem no seio de um ambiente familiar estável. Neste dia, todas as crianças vão para as suas escolas de pijama, e na instituição em que me encontro a implementar a minha prática não foi exceção. Também por este motivo o dia foi passado de forma um pouco diferente, já que de manhã as crianças da instituição se juntaram todas (à exceção das crianças do Berçário) e fizeram uma pequena “festa do pijama”, em que ouviram música e dançaram, sendo que, também, tanto as Educadoras como as Auxiliares estavam presentes. Foi interessante observar que as crianças do grupo se mostraram bastante satisfeitas com os respetivos pijamas, querendo mostrá-los, não só aos seus pares, mas também aos adultos da instituição. Todas elas estavam bastante entusiasmadas por, naquele dia, estarem na instituição com uma roupa diferente da habitual, tornando-se este tema motivo de várias conversas entre as crianças ao longo do dia, em que estas apontavam, para outras crianças, os aspetos que mais gostavam nos seus pijamas. Depois de ter verificado todo este dia, passado de forma diferente, considero que, por vezes, alterar a ordem da rotina das crianças pode ser benéfico para estas, uma vez que, segundo Formosinho (2006), a rotina educativa diária, tratando-se de uma estrutura flexível, mas, simultaneamente, consistente e estável para a criança, pode fazer com que esta realize outras experiências e atividades sem demonstrar ansiedade ou insegurança, uma vez que a criança já tem assegurado qual o processo da sua rotina diária e qual a estabilidade que esta lhe traz.

Um dos momentos que planifiquei para esta semana foi a leitura da história *O que é o amor?*, da autoria de Davide Cali, do qual apresento a capa do mesmo na figura um, apresentada ao lado. Escolhi este livro devido ao tema que ele apresenta, a definição do amor, e à história em si. Nela, vemos uma menina, Emma, que tenta descobrir, perguntando aos seus pais e avós, qual é a definição de amor. Para sua surpresa, cada um dos elementos da sua família acaba por

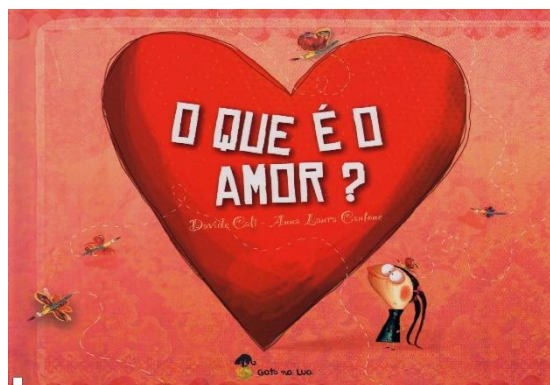


Figura 1 – *O que é o amor?*, de Davide Cali

Ihe fornecer uma definição diferente, relacionada, também, com algo que lhes é próximo, como por exemplo, fazer um bolo e ver jogos de futebol na televisão. Então, Emma resolve retribuir o amor à sua família da mesma forma que cada um dos seus elementos o descreveu, por exemplo, cozinhar um bolo para a sua avó e sentar-se com o pai em frente à televisão a ver um jogo de futebol, pois queria sentir algo físico em relação ao amor. É então que Emma adoece e a família, para a animar, visita-a e leva-lhe algo relacionado com as suas definições de amor. No final, podemos ver Emma a partilhar uma fatia de bolo com o seu amigo Matias. Considero que a leitura de histórias às crianças é de extrema importância na educação pré-escolar, sendo, inclusivamente, um complemento das aprendizagens que o/a educador/a quer transmitir às crianças. Tal como refere Marchão (2013), o facto de o/a educador/a ler histórias às crianças pode resultar numa maior curiosidade da parte destas para a leitura das mesmas por si próprias, por exemplo, na área da leitura ou da biblioteca, apoiando, desta forma, a sua literacia emergente. Segundo a mesma autora, o/a educador/a pode e deve mostrar o livro às crianças e este deve continuar na sala, para que seja de fácil acesso por parte das mesmas, pois, se tal não acontecer, o “ (...) desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ficarão mais pobres se apenas a educadora/o educador tiver o direito de escolher o livro (...)”. (Marchão, 2013, p. 31).

Como forma de introduzir este livro, e tendo em conta que o seu título é uma questão, contemplei, na minha planificação, colocar esta mesma questão ao grupo de crianças antes de iniciar a leitura da história. Desta forma, no início da proposta de atividade, e depois do momento do lanche, levei o grupo para a sala de atividades e coloquei as crianças em roda no tapete. É de salientar que nem todas as crianças vieram no “comboio” para a sala de atividades ao mesmo tempo, uma vez que ainda se encontravam a finalizar o lanche no refeitório, ficando com uma Auxiliar neste espaço e, à medida que iam acabando, cada um ia, à vez, à casa de banho para proceder à sua higiene e, de seguida, vir para a sala juntar-se ao grupo. Posto isto, e depois de as crianças estarem sentadas em roda, introduzi com as crianças o tema do amor, começando por perguntar se estas já tinham ouvido falar nesta palavra e as respostas que obtive foram quase todas positivas. De seguida, inquiri as crianças com a mesma pergunta do título da história, *O que é o amor?*, colocando esta questão a cada uma das crianças e registando as suas respostas. A grande maioria das crianças do grupo respondeu que amor é, por exemplo, dar beijinhos ou gostar da mãe e do pai, ou até mesmo que o amor é quando a mãe e o pai dão beijinhos. Neste exemplo é perfeitamente perceptível que algumas crianças entendem o amor como sendo algo existente apenas entre um homem e uma mulher, e

não existindo amor entre os amigos, por exemplo. Neste grupo foi demonstrativo que a grande maioria das crianças associa o beijo ao amor, mas apenas quando esse beijo é relacionado com algum adulto – da criança para mãe ou para o pai ou então entre os progenitores. Alguns meninos referiram que o amor, para si, é dar beijinhos à mãe, o referindo-se, apenas, à progenitora e não ao pai, o que demonstra que estas crianças encontram-se na fase fálica, segundo a teoria do desenvolvimento sexual de Freud, fase em que aparece o complexo de Édipo, “ (...) onde a criança sente amor pelo progenitor do sexo oposto e ódio pelo progenitor do mesmo sexo.” (Siqueira & Trabuco, 2013, p. 308). No entanto, a resposta que mais me surpreendeu foi a da criança *Tomate*, de três anos e nove meses, que referiu que, para si, o amor é a criança *Cenoura*, de cinco anos e seis meses. Esta resposta surpreendeu-me porque, primeiramente, veio de uma criança de três anos, sendo que a maioria das crianças desta idade estabeleceram a relação do amor com os seus progenitores ou com a ação de dar um beijinho, como já foi mencionado. Como já referi em reflexões anteriores, a criança *Tomate* criou uma grande afeição pela criança *Cenoura*, demonstrando-o através de pequenas situações, como por exemplo, querendo estar junto da criança *Cenoura* quando o grupo está reunido no tapete. Outro exemplo desta ligação que observei, ainda durante esta semana, foi quando a criança *Tomate* chegou à sala de atividades, e tendo em conta que a criança *Cenoura* já se encontrava na mesma, lhe quis ir mostrar o carro que trouxe de casa (a criança *Tomate* traz, por norma, um carro de casa, visto gostar bastante de carros e ter vários em casa). A criança *Tomate*, sendo mais nova, aproximou-se da criança *Cenoura* porque viu nesta alguém que lhe poderia fornecer alguma liderança e de quem poderia tomar o exemplo, tal como menciona Rasmussen (2005), uma vez que as crianças mais novas procuram as mais velhas numa tentativa de encontrar ajuda e até gentileza e empatia, vendo-as quase como “professores” e esperando alguma contribuição da sua parte para consigo. Já a criança *Cenoura* começou por ver esta aproximação como algo um pouco estranho, já que a sua expressão corporal demonstrava que não se sentia muito à vontade com a situação. No entanto, e com o passar das semanas, esta criança foi-se habituando à presença da criança *Tomate* e, inclusivamente, passou a ajudá-la quando esta necessita, até mesmo se a criança *Tomate* está prestes a começar uma birra, a criança *Cenoura* consegue acalmar a criança mais nova, sentando-se perto desta e brincado um pouco com ela, sendo este um comportamento esperado de uma criança mais velha em relação a outra mais nova, citando Rasmussen (2005), “Older children perceive younger children as in need of guidance and help” (p. 2). Considero que a aproximação que se estabeleceu entre estas duas crianças é bastante interessante e espero voltar a observar e, posteriormente, refletir sobre a mesma,

pois considero um exemplo bastante válido para a relação que se estabelece entre as crianças num grupo heterogéneo.

Depois de inquirir as crianças acerca das suas conceções sobre o amor, baseando-me no título da história, e de ter registado as suas respostas, prossegui com a leitura da mesma. No entanto, durante a leitura da história, o grupo perdeu um pouco a atenção, principalmente as crianças mais pequenas, um pouco no seguimento daquilo que já vem sendo habitual durante a manhã, no acolhimento. Apesar deste aspeto, outras crianças do grupo que se mantiveram mais atentas iam comentando a história, sendo que eu ia, também, fazendo algumas perguntas para que estas previssem o que aconteceria, em seguida, na história. Posto isto, considero que esta proposta de atividade se foi tornando mais difícil à medida que ia avançando, pois, mais uma vez, tive alguma dificuldade em controlar o grupo, que ia dispersando a sua atenção, também, à medida que a proposta de atividade ia avançando. Continuo a considerar que esta é uma das minhas principais dificuldades, pois sinto, no momento em que a proposta de atividade está a decorrer, e quando isto acontece, que não tenho mais nenhuma estratégia para que as crianças voltem a concentrar-se mas, por outro lado, se estas perdem a sua atenção é devido ao facto de não estarem suficientemente envolvidas na atividade que lhes propus. Assim sendo, penso que as minhas próximas propostas devem ser mais apelativas para o grupo e devem ir ao encontro das suas necessidades e daquilo que as crianças querem descobrir.

Apêndice G

Reflexão semanal de 27 a 30 de novembro de 2017

Nesta semana, o grupo de crianças deu início aos ensaios das suas atuações para a festa de Natal, que se irá realizar no segundo fim-de-semana de dezembro. Deste modo, e depois de algumas conversas informais que fui tendo com a Educadora Cooperante durante esta semana, sugeri a esta que as propostas de atividades relacionadas com a minha intervenção ficariam suspensas até à realização da festa, não deixando de proceder à observação participante que devo continuar a efetuar para a concretização da minha investigação. Ficou acordado, também, que dinamizaria pequenos momentos da rotina diária do grupo, como o “acolhimento”, e participaria na preparação para a festa de Natal, acompanhando o grupo nos ensaios para as suas atuações, pedido que fiz à Educadora Cooperante e ao qual esta, prontamente, acedeu. A razão pela qual solicitei à Educadora Cooperante para acompanhar os preparativos para a festa de Natal foi, precisamente, para me inteirar de todo o processo que este tipo de eventos necessitam, uma vez que é algo que faz parte, também, do trabalho de profissionais de Educação de Infância.

Posto isto, e tendo em conta o que observei dos ensaios para a festa de Natal, o grupo acabou por colaborar nos mesmos, mostrando-se bastante à-vontade com as atuações que estavam a ser desenvolvidas, mostrando-se, também, muito recetivos às coreografias, aprendendo-as bastante depressa, facto que, devo confessar, me surpreendeu. Verifiquei que, à medida que os ensaios iam avançando e as crianças iam aprendendo as coreografias das atuações, tanto eu como a Educadora Cooperante colocávamos as crianças mais velhas, principalmente as de cinco anos, *Agrião* (cinco anos e 10 meses), *Cenoura* (cinco anos e seis meses), *Alface* (cinco anos e seis meses) e *Gengibre* (cinco anos e nove meses), misturadas no grupo, para que as restantes conseguissem acompanhar as coreografias também por elas, além dos adultos da sala.

Além de acompanhar os preparativos para a festa de Natal, verifiquei, nesta semana, que as mesas do refeitório sofreram uma alteração na forma como se encontravam dispostas, passando de estarem colocadas separadamente, ou seja, cada mesa tinha um pequeno grupo de crianças, para estarem posicionadas juntas, formando três conjuntos de mesas, cada um com um grupo de crianças. É de salientar que cada grupo contém nele crianças das várias idades; no entanto, e tendo em conta que a Educadora Cooperante, juntamente com as Auxiliares da sala, juntou as mesas mais próximas umas das outras, as crianças que estão em cada conjunto de mesas são, maioritariamente, as mesmas que se encontravam nas mesas separadas, salvo pequenas

exceções de algumas crianças, como é o caso da criança *Feijão-vermelho*, de três anos e dois meses, que, neste momento, se encontra na mesma mais próxima àquela onde os adultos preparam as refeições das crianças para os seus pratos, isto porque a criança em questão ainda se levanta várias vezes da mesa enquanto está a comer. Quando questioneei à Educadora Cooperante o porquê da mudança das mesas, esta informou-me que, deste modo, é mais fácil cada adulto da sala dar apoio a cada uma das mesas; no entanto, não existe nenhum conjunto de mesas fixo para um adulto, sendo que o apoio dado aos mesmos acaba por ser um pouco aleatório por parte da Educadora Cooperante e das Auxiliares, ou seja, quando estas se preparam para almoçar, uma vez que lhes é possível almoçar ao mesmo tempo que as crianças, cada uma se dirige para um conjunto de mesas e almoça com as crianças do mesmo. Desta forma, é possível para o adulto conseguir acompanhar as crianças da respetiva mesa, nomeadamente aquelas que têm mais dificuldades em comer.

Gostaria de referir nesta reflexão uma situação que me fez pensar sobre a minha intervenção e sobre a forma como acabei por proceder. Num dos dias em que orientei o “acolhimento” do dia, no final do mesmo, faz parte da rotina do grupo eu, enquanto Educadora Estagiária, organizar as crianças nas diferentes áreas de brincadeira. Neste dia, pedi à criança *Gengibre*, de cinco anos e nove meses, para se dirigir para a área da garagem, pedido ao qual a criança, prontamente, acedeu. Muito rapidamente, a criança *Cenoura*, de cinco anos e seis meses, pediu-me para ir para a mesma área da criança *Gengibre*, pedido ao qual acabei por recusar, fornecendo-lhe outras áreas de brincadeira como opção para as quais se poderia dirigir e brincar com outras crianças. Segundo o que tenho verificado, estas duas crianças são bastante próximas e partilham muitas brincadeiras, devido ao facto de estas já se conhecerem há bastante tempo, uma vez que, antes de entrarem para esta instituição, já estavam juntas noutra instituição diferente, saindo desta instituição e ingressando juntos na instituição onde agora se encontram. Também me foi possível observar que, em situações em que a criança *Gengibre* não está, a criança *Cenoura* acaba por se sentir um pouco “desorientada”, algo que a Educadora Cooperante também já tinha verificado e que acabou por me transmitir, em conversas informais que manteve comigo. Assim sendo, posso inferir que a primeira criança exerce na segunda uma função de apoio e acompanhamento e, neste caso específico, bastou as duas crianças não estarem a brincar na mesma área para que a *Cenoura* se sentisse perdida e sem saber como e com quem brincar. Esta criança, quando lhe neguei a hipótese de ir para a mesma área da criança *Gengibre*, teve a reação de insistir bastante no mesmo

pedido, começando, até, a chorar; é de salientar que esta é uma criança bastante sensível e bastante sentimental.

Num dos dias da minha intervenção, e apesar de não estar previamente planificada (foi uma proposta de atividade falada, informalmente, com a Educadora Cooperante), foi leitura da história *Somos Amigos?*, da autoria de Anabel Fernández Rey. A razão pela qual esta proposta de atividade não foi previamente planeada foi, precisamente, devido ao facto de o grupo se encontrar em ensaios para a festa de Natal e, também, tendo em conta que, neste dia, durante a manhã, iria acontecer a aula de música, lecionada por uma professora externa da instituição, ou seja, é um momento em que a Educadora



Cooperante e as Auxiliares da sala estão presentes apenas se tal for

Figura 1 – *Somos Amigos?*, de Anabel Fernández Rey

solicitado pela professora. Assim sendo, a leitura da história foi feita durante o “acolhimento”, após a “canção do bom-dia”.

Como já é habitual, as crianças desceram as escadas e dirigiram-se para a sala de atividades, sentando-se em “roda” no tapete, sendo que, até a “roda” estar completamente formada e as crianças se acalmarem para se poder dar início ao “acolhimento”, foi necessária a utilização de uma estratégia, que também já vem sendo utilizada pela Educadora Cooperante quando há a necessidade de acalmar o grupo, principalmente em momentos de tapete. Deste modo, consegui que as crianças acalmassem um pouco, diminuindo o barulho na sala e dando início à “canção do bom-dia”. De seguida, mostrei o livro às crianças, inquirindo-as sobre a imagem da capa do mesmo (que pode ser observada, acima, na figura 1), mais precisamente o que nela estava ilustrado. Rapidamente, a grande maioria das crianças responderam que a capa tinha um menino e um urso, e também um baloiço pendurado numa árvore. É de salientar que a criança *Pepino*, que completou os três anos há cerca de duas semanas, me surpreendeu bastante, tendo sido das crianças mais participativas nesta conversa inicial, descrevendo bastante bem a imagem da capa do livro, com intervenções bastante interessantes. Revelei, também, ao grupo, qual o título da história e, com base neste, qual era a sua opinião acerca do desenrolar da mesma, ao qual algumas crianças responderam que seria sobre o facto de o menino e o urso serem amigos. Optei por questionar esta resposta, perguntando às

crianças se achavam possível existir uma amizade entre estas duas personagens; nesta questão, as opiniões das crianças dividiram-se, já que algumas responderam afirmativamente e outras disseram que não seria possível este tipo de amizade.

Posto isto, passei para a leitura da história, sendo que considero que esta é de leitura e audição bastante simples, e, por isso, de fácil acompanhamento para as crianças que a estão a ouvir. Esta é uma história que, tal como o título indica, aborda a amizade existente entre um menino e um urso. Numa primeira parte, é o menino que pede ajuda ao urso para completar determinadas tarefas, como por exemplo, ajuda para se pentear, já que o urso é mais alto e consegue ver melhor o cabelo do menino, e, também, ajuda para empurrar a sua bicicleta, uma vez que o urso é mais forte. Por sua vez, o urso acaba por, também, pedir ajuda ao menino para algumas situações, como por exemplo, ajudá-lo a limpar-se depois do banho ou tratar uma ferida da sua pata. Em suma, cada personagem tira vantagem das características da personagem restante – o menino “aproveita” o facto de o urso ser mais alto e mais forte e o urso pede ajuda ao menino para tarefas mais delicadas – para completar algo que, sem essa ajuda, não seria possível concretizar.

Também as ilustrações vão acompanhando o que está a ser lido, facilitando a tarefa da compreensão da história para as crianças. As últimas páginas da história contêm apenas ilustrações, facto que considero bastante interessante, pois permite que cada criança imagine, na sua cabeça, o final da mesma, o que acabou por acontecer, já que algumas crianças acabaram por verbalizá-lo. Mas, durante a leitura da história, fui formulando algumas perguntas acerca do que estava a acontecer, nomeadamente se as crianças concordavam com as atitudes que estavam a ser praticadas pelo menino e pelo urso. Já no final, e tendo em conta, como já foi referido, o facto de não existirem palavras, mas apenas ilustrações, as crianças mais participativas do grupo iam mencionando o que estava a acontecer nas mesmas. A criança *Feijão-preto*, de três anos e nove meses, mostrou-se bastante entusiasmada com a parte final da história, afirmando o percurso que as duas personagens estavam a fazer (nas ilustrações é possível observar o menino e o urso a dirigirem-se para dentro de casa pois tinha começado a chover), relacionando com outra história que tinha sido contada num outro momento por um dos adultos da sala. Outra intervenção interessante foi a da criança *Gengibre*, de cinco anos e nove meses, que, a partir de uma parte de uma ilustração da parte final do livro (é possível observar um pequeno conjunto de nuvens mais escuras numa das ilustrações), conseguiu prever que, nas ilustrações seguintes, iria começar a chover e as duas personagens teriam de se deslocar para dentro de casa, ajudando-se mutuamente. Na minha opinião, considero que o grupo foi capaz de acompanhar a história sem grandes dificuldades e com bastante

entusiasmo, mostrando-se envolvidos na audição da mesma e nas “propostas” de finalização da história.

Apêndice H

Reflexão semanal de 18 a 22 de dezembro de 2017

Aquilo que a Educadora Cooperante tinha planificado para esta semana era, apenas, a finalização das prendas de Natal para as crianças oferecerem às suas famílias, uma vez que tinha iniciado na semana anterior, como mencionei na respetiva reflexão, mas, como não houve oportunidade de finalizar esta tarefa, a mesma transitou para esta semana. No entanto, e em conversa com a Educadora Cooperante, foi-me possível planificar propostas de atividades relacionadas com a minha intervenção.

Deste modo, a proposta de atividade que planifiquei para esta semana foi a construção de um “*puzzle* da amizade”, em que cada criança representava uma peça do referido *puzzle* e, posteriormente, do decorrer da atividade, este foi montado pelo grupo, no tapete, em que cada criança colocava a sua peça no sítio correto.

Para dar início há minha atividade preparei previamente uma cartolina branca de tamanho A3, já recortada em peças de *puzzle*; as peças foram numeradas por mim de modo a garantir que, na montagem do *puzzle*, todas elas ficassem no sítio correto, uma vez que algumas delas eram bastante semelhantes. Ao realizar esta preparação de todo o material necessário para a proposta de atividade, comecei a ter a noção de que o trabalho do/a educador/a de infância não começa nem acaba na escola. Muitas vezes, é necessário começar ou terminar o trabalho em casa, para que o tempo passado com o grupo seja o mais significativo possível. Neste caso específico, foi ao elaborar a planificação para a atividade que me iria propor a implementar, que considerei mais vantajoso elaborar previamente as peças do *puzzle* para que, quando fosse dar início à proposta de atividade, as crianças pudessem começar de imediato o seu desenho. Tal como referem Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), ao planear as suas atividades, o/a educador/a deve refletir sobre as intenções educativas das mesmas e como as vai adequar ao seu grupo de crianças, ao mesmo tempo que deve prever situações e experiências de aprendizagem e, também, organizar os recursos necessários à realização da atividade.

Iniciei a proposta de atividade depois de ter realizado o momento do “acolhimento”, que decorreu dentro da rotina do grupo de crianças, sem nenhum episódio ou situação fora do habitual. Depois de terminar a marcação das presenças, e ainda no tapete e sentados

em “roda”, voltei a mostrar às crianças o livro *Somos Amigos?*, para que estas voltassem a lembrar o conteúdo da história e a mensagem que esta transmite, acerca da entreatuda e da amizade que existe entre as personagens da mesma. No entanto, esta releitura da história não estava, originalmente, na planificação da atividade mas, no momento, considerei necessário mostrar novamente a história uma vez que já tinha passado algum tempo desde a primeira vez que esta tinha sido contada e, também, porque considerei que fazia sentido fazer a ligação da proposta de atividade que se estava a iniciar com a história, uma vez que ambas abordam o tema da amizade.

Seguidamente, mostrei as peças em branco ao grupo, inquirindo-os sobre para que serviam, obtendo de imediato as respostas de que eram peças de um *puzzle*, mas que este não estava montado. Perguntei, também, às crianças se, estando as peças em branco, conseguiríamos montar o *puzzle*, e, logo de seguida, a criança *Beterraba*, de quatro anos e seis meses, afirmou que se podia fazer um desenho. As restantes crianças concordaram, sendo que algumas deram a ideia de se desenharem nas peças a imagem do urso e do menino, as personagens da história que tinha acabado de rever. No entanto, propus às crianças que cada um se desenhasse a si próprio, para que cada um correspondesse a uma peça do *puzzle*, que seria montado no final. Contrariamente ao que estava estipulado na planificação da atividade, que dizia que cada criança escolheria um amigo para desenhar. Contudo, e em conversa com a Educadora Cooperante, esta aconselhou-me a alterar este aspeto, pois poderia correr o risco que várias crianças escolhessem o mesmo amigo, ou então o contrário, que alguma criança não fosse escolhida e, se tal acontecesse, não estaria contemplada no *puzzle*. Na minha opinião, considero importante que o/a educador/a esteja apto para poder alterar a sua planificação devido a vários fatores que possam surgir no momento da atividade, pois, de acordo com Silva et al. (2016), planear é, também, “ (...) estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (p. 15).

Depois da explicação que forneci às crianças acerca da proposta de atividade, e depois de ter dividido as restantes crianças pelas áreas de brincadeira, chamei algumas crianças para a área da expressão plástica para poderem desenhar a sua figura nas respetivas peças de *puzzle*. Aquando deste momento da atividade “proveitei” para acompanhar as crianças nos seus desenhos, isto porque já há algumas semanas que tinha vindo a observar que algumas crianças, principalmente as mais novas, tinham alguma dificuldade em desenhar a figura humana, fazendo apenas um círculo simbolizando a cabeça. Assim sendo, resolvi orientar os desenhos de cada uma da criança para que conseguissem aperfeiçoar a forma como era desenhada a figura humana.

Outro aspeto que também considerei importante estimular foi a pega correta do lápis (para realizarem os desenhos as crianças utilizaram como material de pintura os lápis de cor), uma vez que algumas crianças ainda não o conseguem fazer. Deste modo, ia interagindo com cada criança que demonstrava não fazer a pega correta do lápis, como é o caso do exemplo abaixo mostrado a seguir:

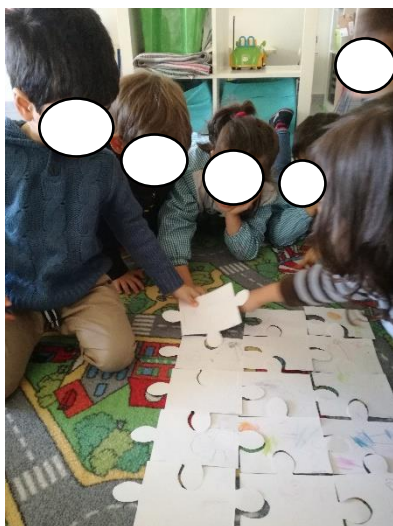


Figura 1 – Exemplo da pega do lápis de uma criança

Neste exemplo, verificamos que esta criança não efetua a pega do lápis em formato “pinça”; enquanto orientadora desta atividade, tentei melhorar este aspeto quando observava que tal não sucedia nas crianças. No entanto, senti alguma dificuldade em fazê-lo, talvez porque também seja algo difícil de adquirir para as crianças, já que está relacionado com a sua motricidade fina, ou seja, é uma característica que deve ser trabalhada com o tempo e, também, recorrendo, por exemplo, a algumas técnicas. Ao discutir esta minha dificuldade com a Educadora Cooperante, esta fez-me aperceber que, de facto, a pega do lápis é algo que deve ser estimulado na criança e, se for necessário, realizar outras atividades que façam desenvolver esta característica, como por exemplo, agarrar objetos mais pequenos utilizando apenas o polegar e o indicador. Ou seja, enquanto futura Educadora de Infância, considero que este momento me fez refletir, não só acerca da importância da estimulação da pega correta do material, mas também que é algo que deve ser feito num processo que deve levar o tempo adequado a cada criança.

Depois de todas as peças estarem desenhadas com a figura humana, correspondendo a cada uma das crianças do grupo, tinha chegado a altura de montar o *puzzle*; no entanto, esta montagem teve de ser efetuada noutra dia desta semana, tendo em conta que a pintura das peças foi um momento que “ocupou” uma manhã inteira. Assim, também durante o “acolhimento”, relembrei com o grupo o que tinha sido feito no dia

anterior da parte da manhã, ou seja, a pintura das peças, e perguntei às crianças o que estas achavam que era necessário fazer com as peças, ao que todos responderam que era preciso montar o *puzzle*. Para tal, e tendo em conta que o grupo já se encontrava em roda, optei por montar o puzzle no tapete, para que todas as crianças conseguissem observar. Mais uma vez foi necessário que tivesse alterado a planificação que havia elaborado previamente, em que tinha previsto montar o *puzzle* num quadro de cortiça existente na sala de atividades. À medida que as peças iam surgindo, perguntava às crianças quem tinha sido o autor da mesma, sendo que a grande maioria reconheceu as suas próprias peças. Depois, e, como já mencionei, tendo já as peças numeradas previamente, fui orientando as crianças a colocarem as suas peças no *puzzle*. Como o grupo se encontrava em roda, tentei estimular a entreajuda entre as crianças, principalmente quando alguma delas tinha mais dificuldade em encaixar a sua peça, ao qual as crianças corresponderam bastante bem, como é possível verificar nos dois exemplos apresentados de seguida:



Figuras 2 e 3 – Exemplos de entreajuda entre as crianças na montagem do *puzzle*

Como é possível observar nas duas figuras, verificamos duas crianças a indicar àquelas que estavam a colocar a sua peça qual o lugar da mesma, visto que estavam a ter mais dificuldade; é de salientar que estas crianças tomaram sozinhas a iniciativa de ajudar o amigo que não estava a conseguir realizar a sua tarefa. Para mim, enquanto futura Educadora de Infância, foi bastante gratificante observar que, não só as crianças estavam envolvidas na montagem do *puzzle*, como também a entreajuda que existiu entre a grande maioria das crianças do grupo. No final, foi notória a felicidade das crianças ao verem o

seu puzzle montado, não só no tapete, mas também à entrada da instituição, onde foi colocado o mesmo para que os pais das crianças pudessem observar o mesmo.

Apêndice I

Reflexão semanal de 8 a 12 de janeiro de 2018

Nesta semana propus ao grupo a realização de dois jogos relacionados com a expressão motora, apesar de já os ter planeado previamente e, também, de ter falado com a Educadora Cooperante acerca dos mesmos. Tendo em conta que estes dois jogos eram atividades relacionadas com a expressão motora, e uma vez que existe um momento, durante a semana, dedicado a esta competência, da responsabilidade da Educadora Cooperante, nesta semana em específico fui eu, na qualidade de Educadora Estagiária, que dinamizei a sessão de expressão motora, realizando, assim, os dois jogos que tinha planeado.

Estes dois jogos, intitulados *Jogo dos Tapetes* e *Dança com a bola*, foram utilizados por mim como uma estratégia de promoção da cooperação e entreajuda entre as crianças. Optei por utilizar atividades do domínio da Educação Física, que faz parte da Área de Expressão e Comunicação, porque considero ser uma boa forma de promover as interações sociais entre as crianças. Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), a criança, ao jogar com os seus pares, acaba por se envolver numa diversidade de interações sociais, devido às várias formas de organização que o jogo proporciona, seja a pares ou em equipa, apelando, assim, à cooperação. Este tipo de jogos deve, também, proporcionar a todas as crianças a oportunidade de participação nos mesmos, estabelecendo relações entre elas no decorrer do jogo, sendo que o/a educador/a deve estar atento/a para este aspeto. Nestes jogos de cooperação, as capacidades motoras da criança devem ser mobilizadas para o trabalho de equipa, permitindo “ (...) a interajuda entre os que são mais e menos capazes, tirando partido de situações que contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças.” (Silva et al., 2016, p. 45).

O *Jogo dos Tapetes* foi pensado para ser uma variação do “jogo das cadeiras” – uma vez que este é bastante conhecido deste grupo – com a diferença que não há nenhuma criança que seja excluída do jogo, no decorrer do mesmo. O *Jogo dos Tapetes* procede-se, então, da seguinte forma: as crianças estão a dançar ao som da música enquanto estão alguns tapetes espalhados pelo chão (neste caso específico estavam três tapetes de diferentes tamanhos). Quando a música parava de tocar, todas as crianças teriam que se deslocar para cima de um tapete, agarrando-se umas às outras para que não houvesse ninguém fora do tapete. De seguida, tudo se voltava a repetir, sendo que os tapetes iam ficando progressivamente mais pequenos, diminuindo o espaço disponível para as crianças estarem, até que, no final ficou apenas um tapete para as crianças se

deslocarem para este. Era necessário que, ao se deslocarem para o tapete, as crianças se “abraçassem” umas às outras para que não saíssem para fora do tapete, promovendo, desta forma, o espírito de cooperação e entajuda entre si. Assim sendo, no início do jogo, os tapetes encontravam-se dispostos da seguinte forma:



Figura 1 – Parte inicial do *Jogo dos Tapetes*

Como já mencionei, no decorrer do jogo, os tapetes foram ficando cada vez mais pequenos, diminuindo, também, o espaço disponível para onde as crianças tinham de se deslocar. Posto isto, na parte final da atividade, os tapetes já se encontravam dispostos assim:



Figura 2 – Parte final do *Jogo dos Tapetes*

Ou seja, há medida que o jogo ia avançando, e contrariamente ao “jogo das cadeiras”, nenhuma criança saía do mesmo, para não incutir nelas a ideia de competição, contrária àquilo que queria transmitir, “obrigando” a que todas se ajudassem entre si para que ninguém “caísse” do tapete.

Através da realização deste jogo pretendi transmitir às crianças a ideia de cooperação e entajuda, uma vez que era necessário que estas se “abraçassem” umas às outras para atingirem o mesmo objetivo que, neste caso, era conseguirem que todos se juntassem em cima do mesmo tapete, até porque, segundo Matsumoto & Campos (2008), durante o processo de cooperação, nas atividades em grupo, existe um trabalho em

conjunto para que seja possível atingir um objetivo comum, “ (...) possibilitando que o êxito de alguém concorra para um maior êxito de todos.” (p. 201).

O outro jogo, intitulado *Dança com as bolas*, foi realizado também neste dia e no mesmo momento da manhã, durante a expressão motora, em seguida ao jogo explicado anteriormente. A ideia principal presente neste jogo era, também, a cooperação mas, neste caso, entre pares. Ou seja, e passando à explicação do jogo, este consistia em dançar, a pares, ao som da música, segurando entre as crianças do par uma bola. O objetivo era que as crianças cooperassem entre si para não deixar a bola cair, ou minimizar as vezes que esta pudesse cair ao chão. Considero importante salientar que estava um pouco apreensiva em relação à realização deste jogo, principalmente porque não teria a certeza se as crianças mais novas conseguiriam realizar o objetivo do jogo. Ao partilhar esta minha apreensão com a Educadora Cooperante, esta acabou por me tranquilizar e incentivar para fazer o jogo, afirmando que iria ser um tipo de atividade diferente, e que iria ser benéfico para as crianças contactarem com algo que, muito possivelmente, nunca tinham feito.

Durante a realização do jogo, e após a explicação do mesmo, verifiquei que as crianças estavam, de facto, muito entusiasmadas e, apesar de sentirem o mesmo como uma brincadeira, estavam bastante envolvidas na mesma, esforçando-se para trabalhar com o seu par para não deixar a bola cair, ao mesmo tempo que tentavam, também, dançar, como é possível observar nos exemplos abaixo:



Figura 3 e 4 – Crianças a executar o jogo *Dança com as bolas*

Na figura 3 estão presentes duas crianças, ambas de três anos, a realizar aquele que era o objetivo da realização deste jogo, e, apesar de serem duas das crianças mais novas do grupo, conseguiram bastante bem cumprir o mesmo, apesar de existirem alguns momentos em que a bola acabava por cair ao chão. Já na figura 4 vemos outras duas crianças, estas de cinco anos, também a cumprir bastante bem o objetivo do jogo, sendo que estas foram, como pude observar, as crianças que melhor o alcançaram. É de salientar que as crianças

da figura 4 descobriram uma estratégia que lhes permitia dançarem em simultâneo e minimizar as vezes que a bola caía ao chão, estratégia essa que consistia em se “abraçarem” para que tal não acontecesse. Achei este facto bastante curioso, uma vez que o jogo anterior consistia em “abraçar” os amigos para chegar ao objetivo comum a todos. Ou seja, estas duas crianças foram capazes de transportar uma estratégia que já tinha sido utilizada, inclusivamente para um objetivo bastante similar àquele que precisavam atingir na atividade atual. Quando verifiquei este facto, dei bastante reforço positivo a estas duas crianças pela sua descoberta, mostrando também esta estratégia ao resto do grupo, o que se verifica através da observação da figura 3, em que as crianças estão abraçadas, numa evidência que utilizaram a estratégia descoberta pelos seus amigos.

Por fim, e em conversa com a Educadora Cooperante, depois da realização dos dois jogos, considero que estes se desenvolveram bastante bem, na medida em que o grupo compreendeu o que era pedido e, também, conseguiu atingir os principais objetivos das duas atividades. Verifiquei, também, como já mencionei, que todas as crianças estavam bastante entusiasmadas durante a realização dos jogos, mostrando-se mesmo muito felizes e participativas; até mesmo, no jogo *Dança com as bolas*, quando uma destas caía, era possível ver as crianças a rirem-se mas, logo de imediato, apanhavam a bola e voltavam a executar o que era pedido neste jogo. Em suma, fiquei bastante satisfeita com a realização destas duas atividades, visto que verifiquei que as crianças passaram uma manhã muito feliz; acredito que esta seja uma das missões mais importantes de um Educador de Infância, proporcionar ao seu grupo momentos de aprendizagem significativa, mas que sejam, igualmente, momentos alegres e cheios de felicidade.