



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Filipa Oliveira da Costa

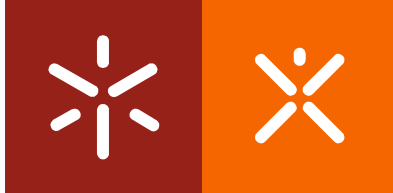
**Implementação do Diário como
instrumento regulador da vida
social do grupo**

**Implementação do Diário como instrumento
regulador da vida social do grupo**

Ana Filipa Oliveira da Costa

Uminho | 2018

Abril 2018



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Filipa Oliveira da Costa

**Implementação do Diário como
instrumento regulador da
vida social do grupo**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Filipa Oliveira da Costa

Endereço Eletrónico: anuscafilipa95@hotmail.com

Cartão de Cidadão: 14915964

Título da dissertação: Implementação do Diário como instrumento regulador da vida social do grupo

Orientador

Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

Ano de Conclusão: 2018

Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de abril de 2018

Assinatura: Ana Filipa Costa

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa tão importante da minha vida não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam, que me ajudaram e que percorreram esta caminhada comigo. Sem elas, não teria conseguido chegar onde cheguei e, por isso mesmo, o meu mais sincero agradecimento:

À minha orientadora, Professora Maria Cristina Parente, por tudo aquilo que me ensinou, por toda a orientação que me deu, pela sua imensa disponibilidade, por me fazer pensar e refletir, e sobretudo, por acreditar em mim, um Obrigada enorme!

À minha Educadora Paula Peixoto, por me ter acolhido, pelo incansável apoio, pela segurança que sempre me transmitiu, pelas palavras, pelos conselhos, pela amizade que construímos e principalmente por me ter dado forças para lutar por aquilo em que acredito, Muito Obrigada!

Às crianças, fundamentais para a concretização deste projeto, que tantas saudades me deixam, que tantos e tão bons momentos me proporcionaram, que tanto me ensinaram e fizeram crescer...o meu mais sincero obrigada! Obrigada por me acompanharem neste percurso e me darem a certeza de que é isto que eu quero fazer para o resto da vida!

Às minhas colegas e amigas de licenciatura e mestrado, Lúcia, Virgínia, Nunes, Filipa e Mariana pela imensa amizade e por caminharem comigo, muito Obrigada!

À minha família pela paciência que tiveram, pela força que me deram e pelo orgulho que eu sei que sentem! Obrigada por todo o apoio e pelo amor incondicional!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio, elaborado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, diz respeito à implementação de uma intervenção pedagógica no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada.

Esta intervenção, realizada em contexto de educação de infância, ocorreu numa sala de jardim-de-infância com um grupo de crianças misto, mas predominantemente, de quatro anos de idade, cuja educadora titular valoriza os princípios e as propostas do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. A sua temática situa-se na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente na implementação do Diário de Grupo como instrumento regulador da vida social do grupo.

A implementação desta estratégia pedagógica teve como objetivos primordiais dar resposta a problemas observados ao nível das interações das crianças, favorecer nas crianças a tomada de consciência dos seus atos e a resolução autónoma dos conflitos, bem como, promover a participação democrática das crianças na vida da escola.

A intervenção foi realizada tendo como suporte a abordagem da investigação-ação na medida em se pretendia implementar o Diário de Grupo e, ao mesmo tempo, ir averiguando e refletindo sobre o seu contributo enquanto instrumento regulador, para, sucessivamente, se ir aprofundando a sua utilização. Tratou-se, pois de um caminho que foi sendo construído com as crianças que iam utilizando o diário e, semanalmente, o iam analisando. A observação contínua dos registos de todas as situações que as crianças realizaram e que consideraram necessário debater permitiram apreciar a eficácia desta estratégia pedagógica não apenas para a resolução de conflitos no seio do grupo, como também no desenvolvimento de capacidades de refletir, dialogar, propor soluções, fazer juízos críticos. Do ponto de vista da estagiária, o processo de investigação-ação permitiu, ao mesmo tempo que ia intervindo, analisar e refletir sobre como essa intervenção decorria e identificar pontos de melhoria.

O projeto de intervenção pedagógico realizado permite concluir que o Diário de Grupo é, efetivamente, uma estratégia que, de forma gradual, fomenta o desenvolvimento de capacidades de resolução de conflitos pelas crianças, promovendo a sua formação pessoal e de participação social, como base para uma cidadania ativa.

ABSTRACT

The present Internship Report, prepared to fulfill the requirements necessary to obtain the Master's Degree in Pre-School Education, concerns the implementation of a pedagogical intervention in the scope of the training component of Supervised Pedagogical Practice.

This intervention, carried out in the context of early childhood education, took place in a kindergarten room with a mixed but predominantly four-year-old group of children whose main educator values the principles and proposals of the Modern School Portuguese Movement. Its theme is in the organization and management of the teaching and learning process, namely in the implementation of the Group Diary as an instrument regulating the group's social life.

The implementation of this pedagogical strategy had as its main objectives to respond to problems observed in children's interactions, to help children to become aware of their actions and to resolve conflicts independently, as well as to promote the democratic participation of children in school life.

The intervention was carried out with the support of the action-research approach in so far as it was intended to implement the Group Diary and, at the same time, to investigate and reflect on its contribution as a regulatory instrument, in order to successively deepen its use. It was, therefore, a way that was being built with the children who were using the diary and, weekly, they would analyze it.

The continuous observation of the records of all the situations that the children carried out and which they considered necessary to discuss allowed to appreciate the effectiveness of this pedagogical strategy not only for the resolution of conflicts within the group, but also in the development of capacities to reflect, to dialogue, to propose solutions, make critical judgments. From the trainee's point of view, the action-research process allowed, at the same time, intervening, analyzing and reflecting on how this intervention took place and identifying areas for improvement.

The project of pedagogical intervention carried out allows us to conclude that the Group Diary is effectively a strategy that, in a gradual way, fosters the development of conflict resolution capacities for children, promoting their personal formation and social participation, as a basis for an active citizenship.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
CAPÍTULO I- Desenvolver competências de cidadania na educação pré-escolar...4	
1.1.O Desenvolvimento pessoal e social na Educação Pré-Escolar.....4	
1.2.A Democracia e a Moralidade como conceitos-chave.....7	
CAPÍTULO II - O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.....11	
2.1 O Modelo do MEM no contexto dos Modelos Curriculares para a Educação de Infância.....11	
2.2. O papel dos instrumentos de regulação da vida do grupo no desenvolvimento de competências de cidadania.....16	
2.2.1.O Diário de Grupo.....16	
2.2.2. O Conselho de Grupo.....19	
PARTE II- CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	22
3.1. Enquadramento contextual.....22	
3.1.1. Caracterização do grupo.....23	
3.1.2. Organização espacial.....24	
3.1.3. Organização temporal.....28	
3.2. Abordagem Metodológica.....31	
3.2.1. Procedimentos de recolha de dados.....33	
PARTE III - PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	36
4.1. Problemática.....36	
4.2 Intervenção: fase inicial.....38	
4.2.1. Familiarização com o Diário.....39	
4.2.2. Implementação do Momento de Conselho.....41	
4.2.3. Resolução de problemas de utilização do Diário: acrescentar Folha.....44	

4.2.4. Refletindo sobre o papel do Diário na regulação das interações do grupo: “Esqueci-me”.....	46
4.2.5. Intervenção realizada pelas crianças: eliminar a cara triste.....	48
4.2.6. Avaliação Intermédia.....	50
4.2.7. Análise estatística do Diário com as crianças.....	53
4.2.8. O papel do Diário na criação das regras da sala.....	57
4.2.9. O papel do Diário na melhoria de comportamentos.....	61
4.2.10. Registo das regras.....	63
4.2.11. As regras da sala: da teoria à prática nas conversas do Conselho.....	68
4.2.12. Análise dos registos no Diário: última conversa.....	70
4.2.13. Análise dos registos no Diário: avaliação estatística.....	72
4.3. Avaliação.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
ANEXOS.....	83

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-me possibilitado vivenciar momentos únicos, ao nível da minha formação profissional, os quais se refletiram, também, na minha vida pessoal.

Um desses momentos mais marcantes foi o estágio final de curso, que aconteceu em contexto de educação de infância, numa sala de jardim-de-infância com um grupo de crianças misto, mas predominantemente, de quatro anos de idade, cuja educadora titular valorizava as orientações metodológicas do Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

A Educação Pré-escolar tem como objetivo proporcionar às crianças experiências relevantes e adequadas que contribuam para a sua formação ao longo da vida. O Movimento da Escola Moderna (MEM) é um dos Modelos Curriculares, que assegura e proporciona esta educação básica valorizando o desenvolvimento pessoal e social das crianças, tendo como finalidade primordial a aprendizagem vivenciada das práticas democráticas para o exercício de uma cidadania plena, ativa e responsável.

Este modelo teve na sua génese uma conceção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet. Progressivamente integrou as perspetivas socio-construtivistas de Vigotsky e Bruner (Niza, 1996). Nesta perspetiva, a aprendizagem baseia-se na cooperação educativa, feita através de interações socioculturais e enriquecida por adultos e pares. Tudo é dialogado e decidido no grupo, desde atividades, projetos, tarefas, responsabilidades, entre outros aspetos, tendo sempre em conta os interesses das crianças e as suas necessidades.

O presente Relatório dá conta dessas vivências enriquecedoras e, ao mesmo tempo, constitui uma síntese das aprendizagens que fui adquirindo e que, por certo, irão sustentar a minha prática profissional.

Neste estágio, foi-me proposta, além da observação, também a intervenção na prática educativa, no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada. A Prática Pedagógica constitui um modelo teórico-prático integrado que possibilita a obtenção de aprendizagens de carácter pedagógico, bem como um maior desenvolvimento para o processo de reflexão conjunta, sobre a sua prática, muito importante, uma vez que só em contacto com o mundo do trabalho é que ganhámos a

experiência e o conhecimento necessário, contribuindo assim para o desenvolvimento de capacidades profissionais.

A intervenção que considerei importante realizar focalizou-se na implementação de instrumentos de regulação da vida do grupo como estratégia de desenvolvimento de competências de cidadania, procurando melhorar as suas atitudes e comportamentos e as interações. Mais especificamente a opção incidiu na implementação do Diário de Grupo.

A opção por esta intervenção surgiu de uma situação vivida na sala, relativa a dificuldades que as crianças patenteavam nas suas interações entre pares.

A implementação desta estratégia pedagógica teve como objetivos primordiais dar resposta aos problemas identificados nas interações das crianças, ou seja, criar condições para que o grupo mais facilmente consiga tomar consciência dos seus atos e autonomamente resolver os seus conflitos, bem como, conseqüentemente, promover a participação democrática das crianças na vida da escola.

A intervenção foi realizada tendo como suporte a metodologia de investigação-ação na medida em se pretendia implementar o Diário de Grupo e, ao mesmo tempo, ir averiguando e refletindo sobre o seu contributo enquanto instrumento regulador, para, sucessivamente, se ir aprofundando a sua utilização. Tratou-se, pois de um caminho que foi sendo construído com as crianças que iam utilizando o diário e, semanalmente, o iam analisando. As capacidades que elas fossem demonstrando de perceber o que estava mal e de refletir sobre como intervir, permitiriam aferir da eficácia desta estratégia pedagógica, não apenas para a melhoria de comportamento e atitudes, como também no desenvolvimento de capacidades de pensar, refletir, fazer juízos críticos, dialogar, propor soluções. Do ponto de vista da estagiária, o processo de investigação-ação permitiria, ao mesmo tempo que se ia intervindo, analisar e refletir sobre como essa intervenção decorria e identificar pontos de melhoria.

O Relatório irá expor todo o trabalho desenvolvido ao nível da sustentação teórica, da intervenção prática e da sua avaliação e reflexão. Para tal, encontra-se organizado em quatro partes interligadas. A primeira integra dois capítulos, onde se procede à estruturação do quadro teórico que fundamenta e contextualiza o projeto de intervenção pedagógica.

Assim, no primeiro capítulo, *Desenvolver competências de Cidadania na Educação Pré-Escolar*, pretendo enfatizar uma das funções atribuídas à educação: formar os cidadãos ao nível da sua participação responsável e sustentada na tomada de decisões. Demonstrar como a educação pré-escolar é um local onde as crianças se desenvolvem e

crecem de uma forma pessoal, bem como, social. Em seguida, refletir sobre conceitos-chave: democracia, moralidade e participação social.

No segundo capítulo, *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*, depois de se mencionar alguns dos modelos pedagógicos segundo os quais os educadores se podem guiar para organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem, explicita-se o modelo em cujo contexto se desenvolveu o estágio e se realizou a intervenção: o modelo do MEM. Posteriormente, nesse âmbito, foca-se um dos instrumentos de operacionalização do modelo: o Diário de Grupo, bem como a sua articulação com as rotinas, nomeadamente o momento do Conselho realizado à sexta-feira, onde as crianças através das suas ações tomam consciência e são capazes de resolver os seus conflitos/problemas.

A segunda parte deste relatório, *Contextualização da Intervenção*, expõe primeiramente o enquadramento contextual, a caracterização do grupo bem como a sua organização espacial e temporal. Apresenta-se, também, a metodologia de investigação utilizada referindo os instrumentos e técnicas de recolha de dados adotados.

No que concerne à terceira parte, *Projeto de Intervenção*, referente à componente empírica do trabalho, apresentarei de uma forma cronológica e apoiada em notas de campo todo o desenvolvimento da intervenção, desde da sua implementação, passando por uma avaliação intermédia, até aos resultados obtidos.

Por fim, a quarta parte, *Conclusões Finais*, sintetiza as considerações finais, num olhar mais global, analisando todo o percurso do estágio, refletindo sobre o trabalho realizado e expondo as principais ideias e aprendizagens que o marcaram.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Desenvolver competências de cidadania na educação pré-escolar

Introdução

Neste primeiro capítulo do enquadramento teórico, começarei por abordar as questões relacionadas com uma das funções atribuídas à educação: formar as crianças e jovens para se tornarem cidadãos capazes de uma participação responsável e sustentada na tomada de decisões. Abordarei assim, a importância do desenvolvimento de competências de cidadania na educação pré-escolar e apontarei algumas ideias sobre a forma como esse desenvolvimento se pode realizar.

Nessa linha de pensamento, em primeiro lugar, procurarei explicar o papel que a educação pré-escolar desempenha no intuito de propiciar às crianças um ambiente onde se desenvolvam, nas diversas áreas e, também, especificamente, na formação pessoal e social das crianças.

Consequentemente, para uma melhor compreensão destes temas, irei mencionar alguns dos conceitos-chave, tais como: democracia, moralidade e participação social, os quais estão muito presentes na vida em grupo e na capacidade de interagir em sociedade, ou seja, no exercício da cidadania.

1.1 O Desenvolvimento Pessoal e Social na Educação Pré-Escolar

A educação é considerada um direito de todos, essencial para o desenvolvimento humano. Uma educação de qualidade passa pela escola e, em primeiro lugar, pelo jardim-de-infância. Consideram que o contexto educativo é um “instrumento poderosíssimo para regular e construir a pluralidade cultural” (Peças, 2006, p. 55). Por outras palavras, é no contexto escolar que as crianças vão crescendo e evoluindo com o acesso à Cultura. Niza (2009, p. 3) defende que “a educação é o que realmente torna a cultura possível” e, noutro documento, acrescenta que o nosso papel é “prosseguimos a busca cultural que é a construção pedagógica” (Niza, 1992, p. 39). Como refere Estrela:

Toda a educação visa a inserção do indivíduo numa sociedade que se pretende ordenada e harmónica. Por isso, a disciplina social transforma-se num fim educativo de carácter mediato e a disciplina educativa assume simultaneamente o carácter de fim imediato e de meio de educação (2002: 18).

A capacidade de iniciar e estabelecer relações sociais começa na infância. Esta capacidade designa-se como competência social (Katz e McClellan, 1991, citados por Lino, 1996), e o seu desenvolvimento é feito de uma forma progressiva. À medida que ela vai desenvolvendo capacidades linguísticas e de elaboração de imagens mentais, “começa a ser capaz de distinguir os seus sentimentos e necessidades dos sentimentos e necessidades dos outros com quem interage” (Hohmann, Weikart, 1995, citados por Lino, 1996, p. 80).

É no Jardim-de-Infância que a criança encontra as condições necessárias para se desenvolver, inserida numa sociedade, numa cultura, numa comunidade, é um contexto privilegiado para desenvolver as competências sociais:

Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização [...] A vivência num grupo social alargado constitui ainda a base do desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social e da aprendizagem da vida democrática. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, pp. 24-25)

Ao contactar com a vida social, a criança constrói o seu próprio conhecimento e os seus valores através das experiências que vai vivenciando e explorando neste contexto educativo. Estas experiências vão levar as crianças a evoluírem no processo de aquisição de valores, tais como, autonomia, responsabilidade, honestidade e a amizade.

Neste sentido, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define:

A educação pré-escolar é 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.” (Diário da República, 1997, artigo 2º, p. 670)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al. 2016), enquanto documento que contém orientações globais, princípios e fundamentos que orientam toda a ação pedagógica educativa, dedicam grande atenção ao desenvolvimento pessoal e cívico. Assim entre as Áreas de Conteúdo que estruturam e organizam a componente pedagógica da educação pré-escolar, faz sentido salientar a Área de Formação Pessoal e Social, considerada fundamental e transversal:

Tendo conteúdos e intencionalidades próprias, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários. (Silva et al. 2016, p. 6)

O desenvolvimento da Área de Formação Pessoal e Social acontece pelas próprias características relacionais/interativas do jardim-de-infância, porque “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al. 2016, p. 24). Contudo, as interações pressupõem saber gerir situações, implicando capacidades diversas, desde o conhecimento e cumprimento de normas.

Selman (1980, citado por Lino, 1996, p. 93), refere que a nossa função enquanto educadores e mediadores é “ajudando-a a descentrar-se, a perceber o outro como uma pessoa diferente, com diferentes gostos, ideias e opiniões, a favorecer a tomada de perspectiva do outro, incentivando a coordenação de perspectivas, propiciando a negociação de conflitos interpessoais”. Os educadores são levados a pensar e a refletir sobre como melhorar as suas práticas de forma a regular esses conflitos interpessoais:

“a necessidade da criação de um clima educacional positivo, de uma atmosfera moral favorável e de sistemas racionais e equitativos para regular o quotidiano das salas de educação pré-escolar, no âmbito dos direitos e deveres das crianças. Mais afirmam a necessidade de envolver a criança na criação e manutenção desses sistemas de regulação.” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 69)

Compete ao educador de infância realizar um trabalho pedagógico que incentive e oriente o desenvolvimento de capacidades de cidadania, através de “dinâmicas de interação”, como, por exemplo, “trabalho cooperado”, “entendimento da perspectiva do outro”, “regulação da vida em grupo”, ou a “participação no planeamento e avaliação” (Silva, et al. 2016, p. 25). Explicitando estas dinâmicas de interação, de referir o trabalho entre pares, “em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades” (Silva, et al. 2016, p. 25).

Nesta compreensão, é muito importante a organização do ambiente educativo, para que seja “um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (Silva, et al. 2016, p. 33). Também Oliveira-Formosinho (citado por Lino, 1996, p. 81) refere essa “atmosfera que se cria na sala de atividades e que se apresenta como fundamental para a promoção da moralidade das crianças.” Será, então, importante, analisar este conceito de moralidade e também os conceitos de democracia e de participação, no contexto escolar.

1.2 Democracia, Moralidade, Participação na sociedade como conceitos-chave da Cidadania

A cidadania constrói-se passo a passo, à medida que, enquanto indivíduos, interagimos e atuamos em sociedade. Carece, contudo, de ser educada “enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. (Silva et al. 2016, p. 39).

Segundo Dewey (1939, citado por Oliveira-Formosinho, 2015, p. 29) a democracia “é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana”.

A moralidade, por sua vez, constitui um valor social. Raths, Harmin e Simon (1996, citados por Lino, 1996, p.95) referem que “as pessoas crescem e aprendem através da experiência e é na experiência que podem encontrar orientações para o seu comportamento. Tais orientações (...) podem ser chamadas «valores».” Assim, os valores que conhecemos são originados a partir nas nossas próprias experiências de vida, onde são alvo de evolução, pelo facto de serem parte integrante da cultura.

Os valores “que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva, et al. 2016, p. 33) são desenvolvidos, informalmente, no quotidiano do jardim-de-infância, enquanto contexto facilitador, pelas suas características próprias.

Os educadores, enquanto modelos, pelas suas ações e comportamentos, tomam parte relevante neste processo educativo: “Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito justiça, etc, para com as crianças e adultos, contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.” (Silva, et al. 2016, p. 33). Para tais resultados é importante que o educador desenvolva estratégias que facilitem à criança aperceber-se da existência do outro e das suas próprias perspetivas, modos de ser e de agir:

O desenvolvimento social faz-se através de duas vertentes contraditórias: a necessidade de relação de proximidade com os outros e o desejo de afirmação e de autonomia pessoal. Neste sentido, o/a educador/a deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam. Cabe

também ao/à educador/a, em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema. (Silva, et al. 2016, p. 25).

O'Shea (2003, p. 20) refere que a participação “constitui um dos direitos pessoais básicos” e que “é um elemento fundamental na estabilidade democrática, envolvendo os indivíduos nos processos públicos de tomada de decisões”. Por outras palavras, a participação é entendida como um direito do ser humano e participar como uma forma de educação para a cidadania a partir da prática. Deste modo, o principal objetivo da participação é “garantir que cada indivíduo possa ocupar o seu lugar na sociedade e contribuir para a desenvolver seja a que nível for” (O'Shea, 2003, p. 20). Este conceito de participação começa a ganhar visibilidade “a partir do momento em que a infância se consagra como um grupo social a quem são reconhecidos direitos e que convertem a criança num ator social” (Freire, 2011, p. 17). Nas Orientações Curriculares, esta questão é enfatizada:

A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres. (Silva, et al. 2016, p. 25).

A legislação educativa refere-se à democracia, aos valores morais e à participação social, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que, no artigo 2º, alínea 5 (Princípios Gerais), proclama:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Também as Orientações Curriculares (Silva, et al. 2016, p. 39) se referem expressamente ao jardim-de-infância como “contexto de vida democrática”, pela participação, no respeito e valorização da diversidade de cada um, num clima de igualdade de oportunidades: “é neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva, et al. 2016, p. 39).

Sendo que a Educação Pré-escolar, tem como objetivo proporcionar às crianças, experiências relevantes e adequadas que contribuam para a sua formação ao longo da

vida, constituindo um espaço que ajuda as crianças a serem cidadãos democratas, ativos, participativos e construtores da humanidade, Serralha (2001) apresenta a escola como um local onde a criança é parte integrante do grupo e, como tal, vai participar ativamente, viver em coletivo, iniciando a sua vida democrática e, desta maneira, vai desenvolver-se em termos da formação pessoal, bem como social:

a escola é dos alunos e a cada um caberá uma tarefa específica para que o todo possa funcionar harmoniosamente. É esta partilha das responsabilidades que sustenta toda a organização cooperada da sala de aula, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da liberdade e da participação real (ingredientes responsáveis pelo desenvolvimento sociomoral) (Serralha, 2001, p. 34).

Freire (2011, p. 22) salienta que a escola deve ter a capacidade de “garantir a verdadeira participação da criança pela adoção de estratégias que assegurem a sua efetiva valorização como pessoa e cidadã”. É a partir desta participação democrática ativa que as crianças vão construindo a sua capacidade de saber interagir com os outros, experienciando uma cidadania plena: “as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando a própria democracia na escola”. (Niza, 1998, citado por Serralha, 2001, p. 34)

Também as Orientações Curriculares mencionam esta construção de capacidades de cidadania participativa pela ação:

A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.

Deste modo, a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. (Silva, et al. 2016, p. 39).

Síntese

Neste primeiro capítulo, chamamos a atenção para a área da formação pessoal e social como essencial na educação das crianças, para o papel do educador e para a importância de que as crianças possam ter acesso a contextos educativos onde, desde muito precocemente, contactem e realizem experiências de vida social. O jardim-de-infância será, assim, um local de excelência promotor destas aprendizagens, de um modo

natural, informal, mas muito rico de interações, que permite às crianças, desde cedo, o exercício da moralidade, da democracia e da participação, fatores essenciais da cidadania.

Alguns dos autores citados (como, por exemplo, Niza ou Serralha) inserem-se numa linha pedagógica específica, a qual dedica grande atenção ao papel da escola na capacitação das crianças para a cidadania.

O segundo capítulo, deste enquadramento teórico irá dar a conhecer essa linha pedagógica: o Movimento da Escola Moderna portuguesa.

CAPÍTULO II

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Introdução

Neste capítulo, após mencionar brevemente alguns dos modelos curriculares mais usuais, em Portugal, salientarei o Modelo Pedagógico do MEM, por ter sido aquele que foi usado na sala onde desenvolvi o meu projeto de intervenção pedagógica e que sustenta a estratégia aprofundada neste trabalho.

De seguida, abordarei mais concretamente a organização da vida do grupo que é defendida por esse modelo e que se apoia num conjunto de instrumentos com vista ao desenvolvimento de competências de cidadania. Entre esses instrumentos de regulação, também chamados de instrumentos de pilotagem, centrarei a minha atenção no Diário de Grupo, enquanto estratégia reguladora da vida social do grupo, através do qual as crianças desenvolvem as suas capacidades ao nível pessoal e social. Será, também, relevante mostrar a articulação entre o Diário de Grupo e o momento da agenda semanal designado de Conselho, pois é nesta relação e interligação que surgem as regras da sala e o entendimento/compreensão por parte das crianças das suas ações e conseqüentemente as estratégias de resolução dos conflitos.

Para concluir este capítulo, farei uma síntese das principais ideias que serão essenciais para a segunda parte deste relatório.

2.1 O Modelo do MEM no contexto dos Modelos Curriculares para a Educação de Infância

Antes de apresentar o Modelo Pedagógico do MEM, importa clarificar o conceito de modelo pedagógico.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 34), pode entender-se o modelo pedagógico como “referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação”. Esta investigadora também utiliza a denominação de modelo curricular.

Joyce e Well, citados por Niza (1998, p. 43), falam de uma base filosófica, e de “um conjunto de prescrições docentes destinados à prossecução dos resultados educativos esperados”, defendendo que um modelo é diferente de uma estratégia ou método, porque “consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências”.

A adoção de um modelo curricular pelos educadores de infância é “um fator de qualidade”, ao integrar “a prática educacional quotidiana e a reflexão sobre a prática”, afirma Formosinho (1996, p. 12). Este autor afirma as diversas áreas de abrangência dos modelos curriculares, os quais “incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar” (Formosinho, 1996, p. 12).

Entre os modelos curriculares mais frequentemente usados, será de referir a Pedagogia-em-Participação, o Modelo Curricular High-Scope, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia e o Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, os quais, de maneiras diferentes, se centram na participação, na democraticidade, na aprendizagem ativa e na valorização da criança.

Relativamente à Pedagogia-em-Participação, Oliveira-Formosinho (2015, p. 26) explica ter tido origem na Associação Criança, ligada à Universidade do Minho e que tem como principal característica a valorização da participação da criança no seu processo educativo. Acrescenta que esta pedagogia é

“essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais. A pedagogia é vista como um encontro de culturas. (Oliveira Formosinho, 2015, p.32)

Num outro plano, o Modelo Curricular High/Scope, como o nome indica, pretende melhorar o desenvolvimento das crianças, sobretudo dirigido para o desenvolvimento intelectual (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 57), através da organização de experiências-chave. Na sua origem, estava direcionado para crianças com mais dificuldades nas aprendizagens, como é o caso das crianças com necessidades educativas especiais, mas, posteriormente, alargou o seu âmbito. Defende uma perspectiva de aprendizagem pela “ação da criança e não por repetição e memorização” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 57).

Para esta aprendizagem, é importante o papel do educador, que propõe atividades, ou seja, “cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente”, mas é um papel “menos diretivo e mais de apoio e suporte” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 59).

O Modelo Pedagógico Reggio Emilia, com origem em Itália, valoriza a aprendizagem através da criação em comunidade, em colaboração, caracteriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão e pelo envolvimento

dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, pelo “trabalho de grupo realizado através de projetos comuns” (Lino, 1996, p. 100).

O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, que considero fundamental aprofundar, uma vez que o projeto de intervenção pedagógica que se apresenta neste relatório está intrinsecamente ligado a este modelo pedagógico, também privilegia a participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem.

Tem na sua base o Movimento da Escola Moderna (MEM), entendido com uma associação de profissionais de educação assente num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas:

(...) uma associação de profissionais de educação que se assume como um movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada para valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa (Niza & Formosinho, 2009, p. 348)

Desta conceção de escola como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um, decorrem as seguintes finalidades formativas: “1) iniciação às práticas democráticas; 2) reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1996, p. 141).

Desta forma, o MEM visa que todos os profissionais de educação associados a este movimento desenvolvam práticas ativas de trabalho pedagógico e que fomentem a participação democrática das crianças na gestão do seu próprio processo de aprendizagem. Assim sendo, este modelo atribui grande importância aos valores de democracia e de cidadania, que devem ser dados a experienciar às crianças porque o meio escolar constitui uma sociedade em miniatura. A cooperação educativa é central pelo que tudo é negociado, desde atividades, projetos, tarefas, responsabilidades, entre outros aspetos, tendo sempre em conta os interesses das crianças e as suas necessidades.

Nesta perspetiva, a aprendizagem construída através de interações socioculturais enriquecidas por adultos e pares é o impulsionador do desenvolvimento. As crianças são incentivadas a construir as aprendizagens pelas interações com os colegas, num clima de entreajuda: “constroem os saberes cooperando uns com os outros... numa dinâmica socioconstrutivista” (Serralha, 2009, p. 33). O papel do professor/educador é o da organização social das aprendizagens, não de ensinante. Ou seja, tal como nos diz Bruner o educador é como um “andaime”, isto porque é a “intervenção sensível de um professor

para ajudar ao progresso de um aluno que está ativamente implicado numa tarefa específica, mas que não é capaz de realizar a tarefa só.” (Mercer, 1997, p.86 e 87, citado por Serralha, 2009, p. 42).

Ao nível teórico o MEM teve a sua base na pedagogia Freinet. Mais tarde, integrou as perspetivas socio-construtivistas de Vigotsky e Brunner (Niza, 1996).

Em termos históricos, em Portugal, o MEM decorreu de uma fusão de quatro grandes pedagogos: realçar Adolfo Lima, que veio a ser o primeiro responsável português da Liga Internacional Pró-Educação Nova; também Faria de Vasconcelos, embaixador além-fronteiras e fundador da Escola Nova na Bélgica e na Suíça, António Sérgio e Álvaro Viana de Lemos, grande animador pedagogo de época (Serralha, 2009, p.16).

A escola/jardim-de-Infância, é vista “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”. (Niza, 2007, p. 127). Por outras palavras, é neste contexto que as crianças iniciam a sua vida democrática, através da cooperação e da solidariedade, valores e atitudes importantes no âmbito deste movimento, valorizando o desenvolvimento pessoal e social como base, não só para a aquisição de aprendizagens como para a formação integral da personalidade, na medida em que, como refere Niza (1996, p. 141), a escola/jardim-de-infância constitui “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade... capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos.”

No contexto do modelo curricular preconizado pelo MEM, a organização do ambiente educativo é fundamental e distinta em diversos aspetos: na organização do espaço, dos materiais, do tempo.

Refiro, em primeiro lugar, o ambiente de trabalho que recorre a uma estrutura específica: as oficinas (ou como diz Freinet, *ateliers*) que deverão reproduzir ambientes de organização das sociedades adultas, onde as crianças possam ter esta tal aproximação com o real, e por uma área central polivalente para desenvolver os trabalhos coletivos, acolhimentos, planeamento, comunicação, avaliação entre outros processos de aprendizagem (Niza, 1996).

A organização do tempo está presente na rotina diária e na agenda semanal. A agenda semanal procura proporcionar às crianças vivências diversificadas, direcionadas em particular para cada uma das áreas de conteúdo e domínios, cumprindo as Orientações Curriculares, contribuindo para a promoção de aprendizagens das crianças. A rotina diária privilegia momentos de interação entre as crianças, para mostrar e partilhar aprendizagens e produtos, numa perspetiva de aprendizagem cooperada (comunicações); para tomar

decisões e avaliar situações da vida do grupo (reuniões de conselho); e tempos de trabalho autônomo, em pequenos grupos, ou individual, nos quais as crianças delineiam e cumprem os seus projetos nas oficinas, manipulando, explorando interagindo com os materiais para realizarem as suas aprendizagens “com apoio discreto e itinerante do educador” (Niza, 1996, p. 150). Também é um tempo em que o educador pode fazer um trabalho mais individualizado. Por outras palavras o educador pode exercer um trabalho mais intencional, específico e individualizado sempre que observa uma criança com dificuldades, enquanto as restantes estão a brincar livremente nas oficinas.

Existe, ainda, o tempo de trabalho curricular, que acontece após o intervalo e pode ser proposto pelo adulto ou surgir de trabalhos e projetos que nasçam de conversas ou curiosidades manifestadas pelo grupo. Da rotina faz, também, parte, a hora de contar novidades, de falar, de partilhar, designado pelo modelo curricular como “contar, mostrar ou escrever”.

Fazendo uma referência mais específica aos momentos da rotina, salienta-se o tempo de comunicações, porque “a Comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social” (Niza, 1998, p. 3). Ou seja, para as crianças esta dimensão social das aprendizagens, feita através deste momento das comunicações, de trocas de saberes e produções, leva a uma construção cultural dos saberes e de competências, motivando o trabalho de cada um:

“Comunicar destina-se a dar visibilidade (...) para fazer chegar a todos o conhecimento gerado por alguns, aquilo a que o Sérgio Niza (2001) chama a «socialização dos produtos escolares». Até porque, «cada novo descobrimento só chega a existir quando é comunicado» (Mercer, 1997) Ao fazê-lo, constroem juntos uma comunidade cultural” (Serralha, 2009, p. 40).

Outro momento relevante é o das reuniões de conselho, que será abordado no ponto seguinte, pela sua ligação com um dos instrumentos de pilotagem, ou de regulação da vida do grupo.

Será de salientar, deste modo, que existe um conjunto de instrumentos utilizados no MEM, contribuindo para orientarem e verificarem a ação educativa, a saber: o Plano de Atividades, o Mapa Mensal de Presenças, o Quadro de Tarefas e o Diário de Grupo. No ponto seguinte, será abordado um deles em especial: o diário de grupo.

2.2. O papel dos instrumentos de regulação da vida do grupo no desenvolvimento de competências de cidadania

No modelo pedagógico MEM a organização e gestão das atividades educativas com as crianças é realizada num sistema de diálogo e de cooperação, desde o planeamento do dia, dos projetos e das atividades, à sua concretização e à avaliação das atividades, das dinâmicas e das interações do grupo (Folque, 1999).

Para tal existe um conjunto de instrumentos de apoio, denominados de pilotagem, ou de regulação, que facilitam o registo de deliberações do grupo, quanto à planificação e à avaliação, mas, também, quanto à organização dos espaços e materiais, facilitando às crianças perceberem e alargarem as suas práticas nas oficinas, maximizando as suas aprendizagens de uma forma autónoma e individualizada. Tal como refere Serralha (2007, p. 159) estes instrumentos de pilotagem “orientam e verificam a ação educativa”. Assim, nas paredes da sala de atividades estão, habitualmente, dispostos instrumentos de regulação, entre os quais, os inventários das oficinas, a agenda semanal, ou o diário do grupo.

2.2.1.O Diário de Grupo

Este instrumento de pilotagem, que consiste no registo pelas crianças de ocorrências de cada dia, teve origem no Jornal de Parede de Freinet, “cuja finalidade consistia em formar indivíduos conscientes do seu papel de homens e cidadãos na luta por uma nova sociedade.” (Garcia, 2010, p.7)

Assim sendo, era o Jornal de Parede que permitia a cada um apresentar as suas propostas, expor o seu ponto de vista nas discussões e ouvir os dos outros, organizar o trabalho, propor atividades e resolver problemas, contribuindo para a promoção do desenvolvimento moral e cívico das crianças: “uma ferramenta curricular que explicita o tipo de atos e de regras que integram o processo de construção social da moralidade”, como refere Vieira (2004, p. 5). Também Garcia (2010, p. 6) refere que o Diário é “um instrumento do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, através do qual é implementado o princípio da participação democrática na vida da escola e, futuramente, na sociedade”.

O Diário de Grupo é assumido por Niza (1991, p. 27), como “a memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor”, ou seja: um instrumento medidor (de registo) do processo de planeamento e avaliação do trabalho intelectual e do desenvolvimento moral e social dos educandos”.

Vieira (2004, p. 2) acrescenta que este instrumento permite “a consciencialização de situações de interação social diversificada entre crianças e destas com o adulto”. Ou seja, é um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a sua participação ativa nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhe diz respeito.

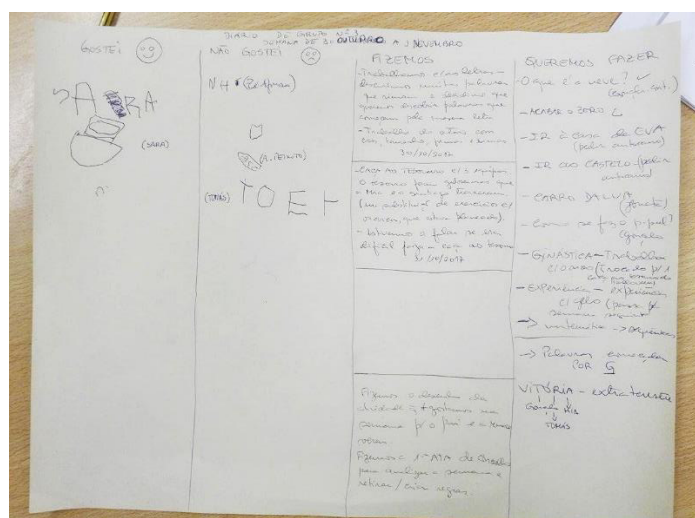
Para além deste aspeto, pode-se entender que o Diário de Turma comporta também possibilidades ao nível da dimensão curricular referente ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Já dizia Vygotsky que “ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite (...) e escrever deve ser relevante para a vida” (citado por Folque, 1999, p.10). Isto quer dizer que as crianças, ao escreverem, sobre o que aconteceu naquele dia ou registando sugestões de trabalho, estão a ampliar as suas experiências de leitura e escrita, dando à escrita um verdadeiro sentido social.

Numa dimensão mais prática, o Diário de Grupo é um quadro com dimensões variáveis, mas que se encontra dividido em quatro colunas, sob os títulos Gostei, Não Gostei, Fizemos e Queremos Fazer, conforme se pode ver na Figura 1.

Figura 1 – Exemplo da estrutura do Diário de Grupo

Gostei	Não Gostei	Fizemos	Queremos Fazer

Imagem 1- Exemplo de um Diário de Grupo



As duas primeiras colunas recolhem os juízos positivos e negativos sobre as interações e as ocorrências mais significativas ao longo dos dias de cada semana. A terceira coluna destina-se ao registo das produções e descobertas consideradas mais significativas e a quarta coluna acolhe as propostas e as sugestões de novos projetos, o que permite a planificação de atividades educativas futuras.

Santo e Pires (2001, p.19), explicam que o Diário de Grupo, “funciona como analisador coletivo e um regulador da vida da classe”, porque, ao longo da semana, as crianças vão registando livremente os problemas que lhes vão surgindo, as suas críticas, os seus entusiasmos e felicitações, os seus desejos e até mesmo sugestões de projetos. Deste modo, apropriam-se não apenas de um instrumento, mas, sobretudo, pela experimentação, apropriam-se do conceito de participação e das suas consequências, ao nível do desenvolvimento das suas capacidades sociomorais:

é preciso destacar, antes de mais nada, que se trata de um processo ativo. Para nos apropriarmos de um objeto ou de um fenómeno, é preciso efetuarmos a atividade correspondente à que se encontra concretizada no objeto ou no fenómeno considerado. Por exemplo, quando dizemos que a criança se apropriou de um instrumento, significa que aprendeu a utilizá-lo corretamente, bem como aprendeu as ações e operações motoras e mentais que contribuíram para isso (Leontiev, 1983, citado por Niza, 2009, p.4).

Isto quer dizer, que através do Diário, as crianças vão registar sobre o que quiserem, quando quiserem, como quiserem e porque o quiseram, ajudando-as a entender a sua função, tomar consciência da sua utilização e assim apropriarem-se deste instrumento, e daí construírem conhecimentos. Tal como Niza conclui, o Diário é visto como um criador ou “construtor de sentido social dos atos de aprender e de organizar o trabalho intelectual e o espaço social que se partilha e transforma, através da instituição educativa, enquanto espaço cultural e social de iniciação democrática” (1991, p. 47). Niza refere ainda que o Diário, por permitir ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional, de relações e de valores de um grupo é entendido como um “termómetro Moral” (Idem).

Em forma de remate, “sem este instrumento, segundo o Movimento da Escola Moderna, não seria um espaço de iniciação às práticas democráticas, que permitissem no futuro, a inserção plena dos cidadãos na vida da sociedade” (Garcia, 2010, p. 9).

O Diário, sobretudo, quando se trata de coisas de que não gostaram, como os conflitos entre pares, possui uma vertente acentuada de regulação, atuando como “catalisador emocional” (Niza, 1991, p. 28), na medida em que as crianças ao escreverem

sobre o que as afetou, estão a aprender a conter a sua impulsividade, para que não tenham a tentação de agir em ataque, mas controlarem as suas emoções e racionalizar a situação em questão, sabendo que ela será, não esquecida, mas atempadamente discutida, porque o Diário é analisado e as ocorrências debatidas à sexta-feira, no momento do Conselho de Grupo.

2.3 Conselho de Grupo

O Conselho de Grupo constitui um tempo e um espaço de reunião coletiva, também designado como Assembleia, ou “Conselho de Balanço Semanal” (Niza, 1991, citado por Vieira, 2004) e que “abrange toda a vida na escola (ou jardim-de-infância), desde os atos de planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperadas” (Niza, 1996, p. 143):

O conselho, com o apoio cooperante do educador, é a instituição formal de regulação social da vida escolar. Pelo conselho passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das ações planeadas e dos juízos fixados no Diário do grupo. (Idem).

É neste momento que as crianças refletem e tiram conclusões acerca do que registaram no Diário de Turma, como refere Niza (1998, p. 15): “debatem as ocorrências positivas e negativas da turma, que decorrem da leitura do Diário de Turma, tomam-se decisões colegiais, definem-se regras e orientações para o futuro.” Para ajudar a documentar esta reflexão e tomadas de decisão de uma forma democrática, utiliza-se um instrumento denominado ata, também da responsabilidade das crianças, embora, eventualmente, com o apoio dos docentes.

O Conselho de Grupo traduz-se numa estrutura ativa de cidadania, onde o diálogo e o discurso se estabelecem como instrumentos claros da formação ética das crianças.

É nesta parceria moral, tecida na entajuda e no respeito evidente, onde a livre expressão convida a prosseguir a comunicação, que a cooperação se torna educativa. Mas só se torna construção da humanidade, quando se lhe acrescenta a dimensão ética que o devir democrático subentende. (Niza, 2002, p. 82)

Serralha dá muita importância a este momento, salientando o desenvolvimento de capacidades de comunicação e de diálogo de onde partem as decisões: “O que melhor caracteriza (o Conselho) é a prática compartilhada de comunicação sobre a ação, isto é, reflexão sobre a vida em comunidade” (Serralha, 2009, p. 43). Ao mesmo tempo a autora

referida afirma que o Conselho transpõe toda a vida do grupo, no sentido em que “ele é ponto de partida e de chegada dos percursos de aprendizagem dos alunos e de regulação tanto dessa caminhada em coletivo como das interações que aí se estabelecem”. (2009, p. 46). Acrescenta ainda:

Nesta estrutura dialógica de cooperação os alunos transformam, continuamente, conflitos do seu quotidiano escolar num dispositivo de autorregulação da convivência, em permanente (re)construção. Mas isto só acontece, porque neste espaço democrático existe um clima de livre expressão, que lhe garante uma participação ativa. (Serralha, 2009, p.47)

Ou seja, o Conselho constitui uma oportunidade para o exercício direto da participação democrática na escola e motor do desenvolvimento social e cívico, na medida em que promove a construção de normas e de valores que foram negociados em consenso.

Síntese

Neste capítulo abordamos o modelo curricular preconizado pelo Movimento da Escola Moderna, o qual considera a escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade que se torna possível através da dinâmica que o educador coloca no seu trabalho e no envolvimento do grupo na vida da escola, apoiando-se, muito especialmente, na organização do ambiente educativo (espaços, tempo e materiais) e nos instrumentos de pilotagem.

Esta organização do ambiente educativo diz respeito à organização do espaço da sala em áreas de trabalho, à organização do tempo e das rotinas diárias e semanais, que é a denominada agenda semanal e, também, ao apoio em alguns instrumentos de registo e de organização do grupo.

No modelo do MEM a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para as crianças aprenderem. É nas reuniões do grupo, especialmente no momento do Conselho semanal, que se dá a tomada de decisões partilhada sobre todos os aspetos da vida escolar, desde o planeamento de atividades e projetos, até à sua realização e avaliação. Para tal, recorre-se ao registo efetuado durante a semana no denominado Diário de Turma, que é o “meio de que o Conselho dispõe para realizar as suas finalidades educativas” (Niza, 1991, p. 28). É a ferramenta que permite que o princípio da cooperação educativa, enquanto estrutura organizativa do trabalho na

sala de aula, se concretize, assumindo-se a escola como uma experiência de democracia direta.

Em suma, o MEM consiste num conjunto de princípios que se operacionalizam em metodologias ativas, promovendo, assim, o desenvolvimento moral e cívico das crianças e a sua participação democrática; o Diário é visto como instrumento de registo e o Conselho como um tempo semanal para fazer a regulação da vida social do grupo.

PARTE II- CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Introdução

Neste capítulo, após ter sido feito o enquadramento teórico das práticas que são desenvolvidas neste relatório de intervenção pedagógica, pretende-se caracterizar o contexto em que a mesma se desenvolveu.

Como foi referido, todo o trabalho foi realizado num contexto educativo em que o Modelo Pedagógico do MEM era o vivido na sala pela educadora cooperante com o grupo de crianças. Foram, desta maneira, explicitadas as características teóricas que diferenciam este de outros modelos curriculares, pelo que agora se pretende apresentar a sua parte prática.

Além de se caracterizar a escola, será importante explicar a organização do ambiente educativo, que diz respeito à organização do espaço da sala em áreas de trabalho, de organização do tempo e das rotinas diárias e semanais. Será, também, apresentado o grupo de crianças.

Seguidamente, apresenta-se a metodologia usada. Sendo uma intervenção na prática pedagógica, a metodologia escolhida foi a de investigação-ação. Num outro ponto, faz-se referência aos procedimentos para a recolha de dados dessa intervenção.

3.1. Enquadramento contextual

O Jardim-de-Infância está enquadrado num dos estabelecimentos escolares do Agrupamento de Escolas Gonçalo, o qual está localizado na vila da Póvoa de Lanhoso, a pouco mais de dez quilómetros de Braga.

Este estabelecimento, situa-se no centro da vila, o que lhe confere uma localização estratégica pois está no “coração” da maior parte das artérias principais deste local.

O meio caracteriza-se pelas atividades nos setores da indústria e comércio. Quanto aos seus recursos, no que se refere à prestação de serviços, a Póvoa de Lanhoso conta com: Hospital; Centro de Saúde; Farmácias; Creche, Lar de idosos e Centros de Dia; Bombeiros; GNR; Correios; Instituições Bancárias; Câmara Municipal; Junta de Freguesia; Tribunal; Registo Civil; Posto de Turismo; Biblioteca Municipal; Salas de espetáculos, como o Cine-Fórum dos Bombeiros e o Teatro Club. No âmbito do desporto e lazer, a comunidade pode contar com as Piscinas Municipais; Campo de Jogos e o Parque do Pontido, entre outros espaços. Há também a referir a existência de uma rádio

local; do Centro de Criatividade e de uma oferta educativa que engloba o ensino secundário (Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso), o ensino profissional (Escola Profissional do Ave) e a EB2,3 Professor Gonçalo Sampaio, locais sempre prontos a dinamizar atividades ou a facultarem os seus espaços de forma a serem explorados pelas crianças.

Relativamente às instalações do centro escolar, a parte que corresponde ao Jardim-de-Infância, é constituída por quatro salas de atividades, sendo que uma delas é destinada ao serviço de Atividades de Animação e de Apoio à Família; uma sala para as educadoras com casa de banho; um corredor amplo; uma casa de banho para as crianças; e um salão polivalente. As crianças ainda podem usufruir da biblioteca, do refeitório, do recreio, da sala de TIC (equipada com diversos computadores e quadro interativo) e do pavilhão desportivo, locais que são comuns ao Jardim-de-Infância e ao 1ºCiclo.

Além da componente educativa, o estabelecimento oferece uma componente social que inclui o almoço e o serviço de Atividades de Animação e de Apoio à Família. Este serviço é dinamizado por duas animadoras que são apoiadas pelas educadoras de infância em serviço nesta instituição, as quais realizam uma ação de apoio, colaboração e supervisão, inscrita nas suas funções a desempenhar no tempo não-letivo de trabalho no estabelecimento. Este apoio às famílias funciona em dois momentos: o de acolhimento, entre as 7h30 horas e as 9 horas e o posterior às atividades educativas, entre as 15h30 horas e as 19h30 horas. Entre as 12h30 horas e as 14 horas decorre o serviço de almoço.

3.1.1 Caraterização do grupo

O grupo é composto por vinte e três crianças sendo que duas são de cinco anos e vinte e uma de quatro anos. Treze são do género feminino e dez do género masculino. Dezanove usufruem do serviço de almoço e catorze do serviço de Animação e de Apoio à Família.

Duas crianças de quatro anos frequentam o grupo pela primeira vez; as duas de cinco anos transitaram de outro grupo deste Jardim-de-Infância; uma outra veio transferida de Fafe. Assim, para a grande



maioria, o contacto com a organização dos espaços, com os materiais, regras da sala e sua rotina, não é novidade.

Quanto à sua diversidade cultural, uma criança é proveniente da Rússia; uma de proveniência chinesa e outra criança tem uma religião diferente das demais (Testemunha de Jeová).

Todas as crianças vivem na Póvoa de Lanhoso e possuem, em geral, um nível socioeconómico médio-alto. No entanto, três crianças enquadram-se num nível desfavorecido, sendo que duas delas estão sinalizadas junto da Comissão de Proteção a Crianças e Jovens (CPCJ) da Póvoa de Lanhoso. Duas crianças são acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção precoce (ELI) de Amares: uma delas já foi avaliada e está a ser apoiada, a outra ainda está em fase de avaliação.

O grupo caracteriza-se pela autonomia, demonstrada diariamente pelas crianças, na medida em que, por exemplo, são autónomas para escolher as oficinas, ir buscar materiais, exprimirem-se e darem a sua opinião, mostrar as produções que realizaram aos amigos. Contudo como em todos os grupos também apresentam algumas dificuldades gerais, sendo que a principal diz respeito à linguagem oral, aos níveis expressivo e comunicativo. Com diversas exceções, são crianças que apresentam um leque pouco alargado ao nível lexical; dificuldades na dicção/articulação, na construção de frases e na utilização dos tempos verbais; pouco recurso à oralidade nas suas interações e timidez. É de realçar que as crianças com maiores dificuldades neste domínio estão a ser acompanhadas pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) deste Agrupamento.

3.1.2 Organização espacial

No contexto do modelo curricular preconizado pelo MEM, a organização do ambiente de trabalho recorre a uma estrutura específica: as oficinas. Na sala em que desenvolvi a intervenção, a organização do espaço contempla as seguintes oficinas:

Oficina da casinha: nesta oficina podemos encontrar materiais relacionados com a cozinha (mesa, cadeiras, toalha, copos, talheres, pratos, legumes, frutas, carnes, peixes, bancada, armário, fogão, lava-loiças, panelas, aventais e um carro de limpeza), e com materiais relacionados com a atividade do “faz de conta” (armário de roupa com gavetas, espelho, cabides, vestidos de princesas, vestido de médica, saias, camisolas, sapatos, cesto com acessórios e bonecas). Aqui as crianças podem brincar aos médicos, aos pais que cuidam os bebés, aos cozinheiros, às princesas e aos príncipes. Com esta oficina pretende-

se que as crianças desenvolvam aprendizagens ao nível por exemplo das regras de higiene e das normas de estar à mesa, através do jogo simbólico.



Oficina da escrita/desenho: os materiais que estão disponíveis para as crianças vão desde os lápis de carvão, passando pelos lápis de cor, de cera, marcadores, canetas, réguas até às folhas brancas, de linhas, quadriculadas), mas também é constituído por um quadro branco. As crianças trabalham sentadas à mesa que está associada à oficina.



Oficina da biblioteca: esta oficina dispõe de uma variedade imensa de livros (grandes, pequenos, grossos, finos, de animais, de histórias), jornais, revistas, dicionários, estantes, trabalhos produzidos pelas próprias crianças, fantoches e um sofá. As crianças podem nesta oficina, ler e ver livros, pesquisar, aprender coisas, ler o jornal, estar no sofá sentado, bem como, brincar com os fantoches fazendo um teatro para os amigos. É esta fonte de documentos que serve de apoio à grande parte dos projetos a realizar.



Oficina das construções/carros: aqui encontramos materiais como legos pequenos, médios e grandes, carros, caminhões e autocarros, pistas de carros, peças de construção, ferramentas, dinossauros e cubos de madeira. É nesta oficina que as crianças podem brincar com mais amigos a construírem casa, garagens, pistas, castelos, torres, pontes, estradas, fazer corridas, brincar com os dinossauros e martelar e apertar parafusos. Assim sendo, as crianças desenvolvem competências sociais, a criatividade e a consciência espacial.

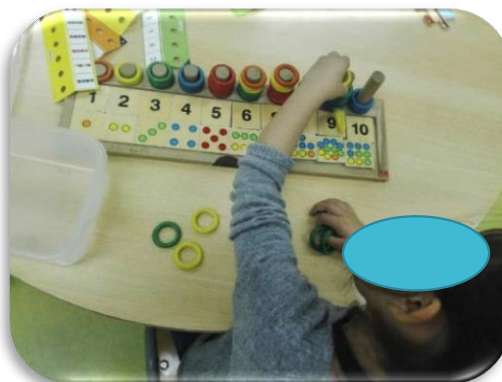


Oficina das ciências ou das experiências: relativamente a esta oficina, podemos encontrar materiais como instrumentos de medição de peso, massa e altura, livros sobre animais, plantas e o corpo humano, jogos, peças com íman, mapa-mundo, binóculos, uma

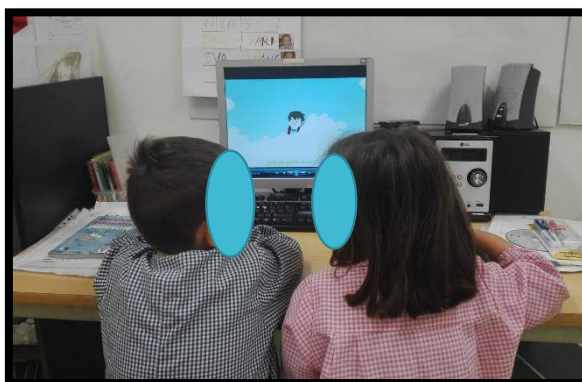
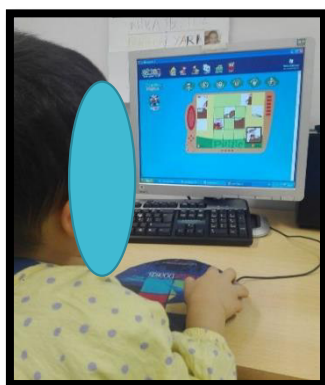


mesa e uma cadeira. As crianças utilizam esta oficina para descobrirem, explorarem, testarem e construírem novos saberes sobre determinadas coisas que as rodeiam.

Oficina da matemática: esta oficina encontra-se junto à oficina das ciências, devido à relação que estas duas áreas têm. Aqui os materiais disponibilizados para as crianças vão desde jogos de matemática, até números feitos de recortes colados nas paredes, passando por réguas com números e livros sobre números e sobre figuras geométricas. Nesta oficina as crianças vão procurar os números sempre que têm dúvidas, quando querem brincar com os jogos didáticos relacionados com os números e com as formas geométricas, pretendendo-se que as crianças desenvolvam conhecimentos sobre o sentido do número, quantidade, os padrões, formas, símbolos, figuras geométricas, sentido espacial e sobre a medição.



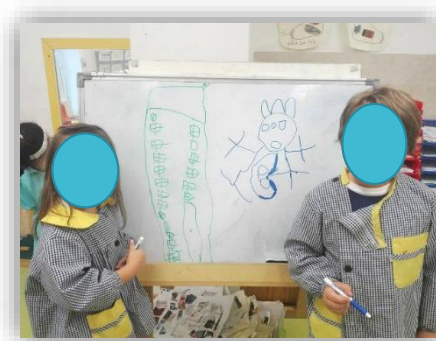
Oficina do computador: aqui encontramos uma mesa com duas cadeiras, um computador e colunas. Nesta oficina, para além de ser incentivado o trabalho a pares, as crianças vão fazer jogos de puzzles, jogos de memória, de pintar, vão ver filmes, desenhos animados e são eles próprios que pesquisam no computador. Com esta oficina pretende-se que as crianças contactem com as tecnologias, mas acima de tudo que vão desenvolvendo a memória, a concentração, a rapidez, a atenção e até mesmo competências de utilização e motricidade fina, enquanto trabalham com o rato.



Oficina de jogos: nesta oficina estão disponibilizados todos os jogos didáticos, como ábacos, puzzles, enfiamentos, jogos de números, sequências, dominós, de correspondência, jogos de encaixe, entre outros, uma mesa e várias cadeiras. A dada altura, esta oficina foi repartida por diversas áreas onde os materiais se integravam, em função da competência/área associada às suas características, como as oficinas das Ciências, da Matemática, ou da Escrita.



Oficina da expressão plástica com a colagem, plasticina, pintura e desenho: esta oficina é constituída por duas mesas e um cavalete, em que as crianças têm à sua disposição plasticina, revistas, jornais, lápis, marcadores, tesouras, cola, vários tipos de papel, pincéis, tintas, esponjas, etc. Aqui as crianças criam a sua própria arte, e assim vão desenvolvendo a criatividade e o sentido estético.



Quanto ao espaço **exterior**, neste centro escolar, existe uma área onde o solo está revestido com placas para as crianças não se magoarem, equipado com escorrega e balancé; outra área com terra, um campo amplo para diversas práticas desportivas e uma zona coberta.

3.1.3 Organização temporal

A organização do tempo refere-se à rotina semanal e à agenda semanal (Figura 1).

Na sala de atividades, seguindo os procedimentos do modelo pedagógico do MEM, a rotina semanal privilegia momentos de interação entre as crianças, para mostrar e partilhar aprendizagens e produtos, numa perspetiva de aprendizagem cooperada

(comunicações); para tomar decisões e avaliar situações da vida do grupo (reuniões de conselho); e tempos de trabalho autónomo, em pequenos grupos, ou individual, nos quais as crianças delineiam e cumprem os seus projetos nas oficinas, manipulando, explorando interagindo com os materiais para realizarem as suas aprendizagens tendo sempre a educadora como observadora, ou colaboradora, quando necessário. Existe, ainda, o tempo de trabalho curricular, que pode ser proposto pelo adulto ou surgir de trabalhos e projetos que nasçam de conversas ou curiosidades manifestadas pelo grupo.

Fazendo uma caracterização breve de cada um dos principais momentos da rotina, o **acolhimento** acontece à chegada das crianças, de manhã. As crianças sentam-se no espaço polivalente, que corresponde as quatro mesas que estão dispostas na sala e assim começa o acolhimento acompanhado com a canção dos bons dias. Dele faz, ainda, parte, a hora de contar novidades, de falar, de partilhar, designado pelo modelo curricular como “queres contar, escrever ou mostrar?”. As crianças interessadas em participar levantam o dedo. Para não se tornar um tempo demasiado prolongado, são escolhidas cinco crianças por dia, que vão sendo alternadas para que no final da semana todas as crianças tenham participado. Para tal, existe um instrumento de registo, para nos ajudar tanto para saber quais as crianças que já participaram como para saber que tipo de coisas é que escolheram. Este é um dos instrumentos de pilotagem, designação que o MEM atribui aos quadros que ajudam na organização da vida do grupo, como a agenda semanal, ou o diário de grupo, que será referido mais adiante.

No **tempo de trabalho autónomo** as crianças vão para as oficinas brincar, individualmente, a pares ou em grupos pequenos, onde através do brincar e das interações com o outro vão resolvendo problemas e desenvolvendo competências. Também é um tempo em que a educadora pode fazer um trabalho mais intencional, específico e individualizado sempre que observa uma criança com dificuldades, enquanto as restantes estão a brincar livremente nas oficinas.

O **tempo das comunicações** segue-se ao tempo de trabalho autónomo e nele as crianças partilham com os colegas aquilo que fizeram. As comunicações promovem as aprendizagens entre as crianças, mas também são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, para a formação pessoal e social, no sentido em que aumentam a autoestima e o pensamento, bem como permitem o desenvolvimento da linguagem oral.

O **momento do Conselho ou Assembleia**, que se realiza semanalmente, à sexta-feira serve para as crianças refletirem e tirarem conclusões acerca do que registaram no Diário de Turma. Assim sendo, a Educadora começa a ler o Diário na coluna do “gostei”

e, depois, do “não gostei” perguntando às crianças o que é que elas escreveram e desenharam. Depois de já estar tudo lido faz-se um resumo do mais importante.

Quanto à Agenda Semanal procura proporcionar às crianças vivências diversificadas, direcionadas em particular para cada uma das áreas de conteúdo e domínios, cumprindo as Orientações Curriculares, contribuindo para a promoção de aprendizagens das crianças.

Figura 1. Rotina diária e agenda semanal

HORAS	ATIVIDADES				
9:00h	Entrada				
9:00h – 9:15h	Bons-dias/ Novidades/ Marcar presenças/ Registar o tempo				
9:15h – 9:30h	Conversa em G.G./ Ponto situação dos projetos/ Tempo de planeamento				
9:30h – 10:15h	Tempo de trabalho autónomo/ Desenvolvimento das ideias e projetos				
10:15h – 10:25h	Tempo de arrumar				
10:25h – 10:30h	Higiene				
10:30h – 10:45h	Lanche				
10:45h – 11:00h	Recreio				
11:00h – 11:35h	Tempo de trabalho curricular				
11:35h – 12:00h	Tempo das comunicações				
12:00h – 12:15h	Tempo de trabalho autónomo				
12:15h – 12:25h	Tempo de arrumar				
12:25h – 12:30h	Higiene				
12:30h – 14:00h	Almoço				
14:00h – 14:15h	Entrada/ Higiene oral				
14:15h – 15:00h	Tempo de trabalho autónomo/projetos				
15:00h – 15:10h	Tempo de arrumar				
15:10h – 15:30h	Registo no diário de grupo				
15:30h	Saída				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
- Brincar com as palavras; - Expressão musical; - Saída ao exterior.	- Expressão Motora	- Ida à Biblioteca; - Dia das descobertas (Ciências/ Expressão plástica /Culinária).	- Jogos de Matemática.	- Registo da semana; - Organização das produções; - Observação dos instrumentos de Pilotagem	

Para clarificar este quadro relativo à organização temporal, junta-se o Anexo A onde pretende demonstrar exatamente o que acontece num dia na sala 2 do C.E.A.L.

3.2 Abordagem Metodológica

Apresentado o Jardim-de-Infância e caracterizada a forma de funcionamento da sala que utiliza o modelo pedagógico do MEM e que constitui o contexto da intervenção, será altura de iniciar a apresentação do trabalho que foi desenvolvido com o grupo de crianças que são os intervenientes, ou participantes, juntamente com os adultos (estagiária e educadora de infância). Mas antes de fazer essa apresentação de todo o trabalho realizado e dos resultados que foram sucedendo, será preciso referir a metodologia que orientou essa intervenção.

Como referem Cohen e Manion (1990) e Quivy & Campenhoudt (1998), qualquer investigação tem de ter na base uma metodologia que vai ajudar a organizar toda a sequência de procedimentos necessários. Contudo, de maneira a que ela tenha sucesso, é importante escolher a metodologia mais adequada.

A abordagem da investigação-ação apresenta-se como uma boa alternativa já que os objetivos da intervenção pedagógica são implementar o Diário de Grupo e conhecer de que forma este pode ser um instrumento regulador da vida social do grupo.

Segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 292) a Investigação-Ação “é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”. Ainda nesta linha de pensamento, também Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) refere que a investigação-ação pode ser entendida como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Acrescenta ainda, que a investigação-ação é definida como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Assim, a palavra **investigação-ação** corresponde ao que se pretende fazer em conjunto com o grupo de crianças: juntos, procuramos ver se, utilizando o diário analisado nas reuniões de conselho, com as crianças, podemos ajudar as crianças que tem dificuldades em cumprir regras e em interagir com os colegas e, simultaneamente, apoiar aquelas que estes colegas estavam a prejudicar. Nas reuniões de conselho, ao ler o diário, as crianças seriam convidadas a analisar o que aconteceu de negativo e seriam incentivadas a dar ideias, propor soluções para melhorar, ou ultrapassar essas situações de interações menos adequadas com os pares. A apreciação do cumprimento destes procedimentos pelas crianças, as capacidades que elas fossem demonstrando de perceber o que está mal e de refletir sobre como intervir permitiriam aferir da eficácia destes

instrumentos de regulação da vida do grupo, não apenas na melhoria de comportamento e atitudes, mas também no próprio desenvolvimento de capacidades de pensar, refletir, fazer juízos críticos, dialogar, propor soluções. Do ponto de vista dos adultos e, especialmente, do ponto de vista da estagiária, o processo de investigação-ação permite, assim, ao mesmo tempo que se vai intervindo, analisar e refletir sobre como essa intervenção decorre e identificar pontos de melhoria. Esta atitude corresponde ao que Latorre (2003, p. 9) descreve: “uma atividade auto-reflexiva realizada pelo professor, a fim de melhorar sua prática”. Por outras palavras, como refere Coutinho, et al. (2009), estamos a coincidir com a ideia defendida por Schön (1983), de que um educador que pensa na sua prática educativa está a refletir sobre as suas ações. Daqui resulta que a investigação-ação implica agir-refletir-melhorar, agir de novo-refletir-melhorar, ou seja, como refere Coutinho, este modelo de investigação é caracterizado por ser cíclico, uma vez que se pretende “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Coutinho, et al. 2009, p. 366).

Simões (1990) salienta que quando nos referimos à investigação-ação, temos de ter presentes dois conceitos que se desenvolvem em simultâneo, inerentes à ação e à reflexão: investigar (compreender) e agir (mudar) e que, para acontecerem, necessitam da reflexão. Então, “o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990, p. 32). A investigação-ação contribui assim, para o desenvolvimento de capacidades reflexivas nos seus intervenientes. Contribui, também, para desenvolver capacidades de juízo crítico (Zuber- Skerritt, 1992). Além destas características, a investigação-ação é, ainda, colaborativa, porque todos os intervenientes vão colaborar para o sucesso do seu trabalho (Zuber- Skerritt, 1992). Por fim, a última característica presente nesta metodologia é o seu carácter auto-avaliativo, “porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho, et al. 2009, p. 363).

Em síntese: a investigação-ação é uma metodologia que, neste caso em particular com a implementação do Diário, vai implicar analisar, refletir, criar conhecimento sobre este instrumento favorecendo nas crianças e no educador uma compreensão dos acontecimentos que ocorrem e melhorar a vida social do grupo. Ou seja, pretende-se compreender de que modo a estratégia de organização e gestão da sala (o Diário de Grupo) contribui para promover a participação ativa e democrática das crianças. Ao mesmo tempo que as crianças serão levadas a refletir, também os adultos da sala

(estagiária e educadora) irão refletir sobre o seu papel e como poderão melhorar para que o processo de aprendizagem seja cada vez melhor.

3.2.1 Procedimentos de recolha de dados

Para concretizar a investigação-ação será necessário que a intervenção seja sempre refletida e avaliada para que possa ocorrer o ciclo acima referido: agir-refletir-melhorar. Mencionando, Bogdan e Biklen (1991, p. 292) a Investigação-Ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”, assim, é necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando.

Segundo Latorre (2003), é necessário recolher informações sobre a nossa própria ação/intervenção, para que a fase da reflexão seja facilitada, não se correndo o risco de falta de objetividade e se consiga uma representação fiel e intencional.

Para tal, existem um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que consistem em “diferentes instrumentos, estratégias e meios audiovisuais que os pesquisadores sociais utilizam na coleta de informações: entrevistas, observações, diários, gravações em vídeo, análise documental, etc.” (Latorre, 2003, p. 53).

Estes instrumentos e técnicas podem ser baseadas na análise de documentos, realizada através da pesquisa e leitura de documentos escritos. Podem, também, ser baseadas na conversação, centrando-se no diálogo e nas interações que se estabelecem entre os participantes na investigação. Por último, podem, ainda, ser baseadas na observação direta e presencial dos fenómenos e situações vividas e objeto do estudo. De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 87) a técnica de observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.”

Neste sentido, no decorrer da intervenção, de forma a obter uma visão global do processo, recorri a alguns instrumentos de recolha de informação:

a) O primeiro e de extrema relevância foi a observação participada como ferramenta que permite recolher informação como objetivo de conhecer e refletir sobre a situação observada.

Estaire, define a observação como um dos instrumentos de “Formação permanente mais eficaz para estabelecer uma forte ligação entre os aspectos teóricos da

metodologia de ensino e prática em sala de aula” (2004, p. 119). Quivy e Campenhoudt (1998, p. 164) acrescentam que podemos exercer uma observação direta, ou indireta. Na observação direta, é o investigador que recolhe os dados. Esta “apela diretamente ao seu sentido de observação”. Por sua vez, na observação indireta, o “investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada.” Considero que neste projeto fui desenvolvendo ambas as observações, direta, quando observava e anotava o que via, mas também indireta quando conversava com crianças sobre a problemática.

b) Para registar os dados recolhidos enquanto fazia a observação, recorri às notas de campo, quer para não esquecer o que observei, quer para anotar as ideias que as observações provocavam em mim, ou seja, as reflexões acerca de situações que surgem no suceder da observação, como refere Máximo-Esteves (2008, p. 88): “*registos detalhados, descritivos e focalizados*” e também “*material reflexivo*”. Referindo, Vasconcelos (citada por Lima e Pacheco, 2006, p. 95), “as informações recolhidas no terreno são registadas num diário de campo onde o investigador anota as suas reflexões em primeira mão, isto é, o mais próximo possível da realidade observada.”

Seguindo a mesma linha de pensamento e de uma forma conclusiva sobre as notas de campo, Quivy e Campenhoudt (1998, p. 83) referem que é muito importante a forma de proceder à recolha e defendem que o procedimento mais indicado é “anotar sistematicamente, e tão depressa quanto possível, num diário de campo todos os fenómenos e acontecimentos observados, bem como todas as informações recolhidas que estejam ligadas ao tema.”

Deste modo, as notas de campo contemplam informações de diversa natureza recolhidas, neste caso, quer nos Conselhos de Grupo realizados, quer em todos os momentos que eram relevantes e que, tendo em conta a problemática, tanto podia ser num momento de trabalho autónomo, como nos momentos de transição (casa de banho, corredores), como no tempo de trabalho em projeto. Todos os tempos/momentos que se realizam num dia podiam ser alvo desta análise, pois as crianças iam escrever no diário quando assim sentissem necessidade, a qualquer hora, em qualquer momento do dia.

c) As fotografias, os diálogos, e os próprios registos das crianças nos Diários eram instrumentos fundamentais para a realização deste projeto, em que se interligavam e se complementavam, e assim proceder a uma reflexão mais completa das evidências e posteriormente a uma melhor intervenção.

No decorrer deste projeto, também as vídeo-gravações foram utilizadas como instrumentos que contemplam informações visuais e auditivas para que, mais tarde,

possam ser “analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Ou seja, as vídeo-gravações permitem a reconstrução do que se passou e a auto-observação, dando a possibilidade de recolher de forma mais rigorosa toda a situação, permitindo refletir sobre a mesma e assim tomar consciência do que realmente é importante refletir o que é acessório.

Numa fase mais avançada deste projeto, senti a necessidade de criar gráficos para que de uma forma mais sistemática e organizada pudesse analisar com mais clareza e rigor a informação recolhida.

As notas de campo, depois de recolhidas, são objeto de análise documental assim como os registos efetuados nas duas primeiras colunas do Diário de Grupo. Isto quer dizer que estamos a falar de técnicas de recolha e, depois, de tratamento dos dados recolhidos.

Importa ainda referir que no decorrer de todo este processo procurei proceder, semanalmente, à análise reflexiva acerca das minhas práticas e dos dados que fui recolhendo com o intuito de melhorar a minha intervenção para o sucesso da mesma.

PARTE III- IMPLEMENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Introdução

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão da intervenção desenvolvida com um grupo de crianças, cuja abordagem metodológica foi já mencionada e que se focaliza na implementação de instrumentos de regulação da vida do grupo como estratégia de desenvolvimento de competências de cidadania, procurando melhorar as suas atitudes e as interações. Começa-se por explicitar a problemática para, seguidamente, evidenciar o percurso de intervenção, nas suas sucessivas fases de desenvolvimento, à medida que se ia avaliando e refletindo sobre as relações e interações das crianças e os resultados que iam sendo observados.

Enunciam-se e caracterizam-se os instrumentos de regulação da vida do grupo que foram sendo implementados, o modo como os mesmos foram sendo utilizados pelas crianças e suas repercussões na vida do grupo.

A descrição, continuamente refletida, será realizada com o apoio das notas de campo que acompanham todas as observações, bem como dos diversos registos que foram sendo efetuados pelas e com as crianças.

A finalizar este capítulo, faz-se uma síntese avaliativa do trabalho desenvolvido.

4.1. Problemática

Esta intervenção surgiu de uma situação vivida na sala, relativa a um problema colocado por uma criança, mas que não era único, nem isolado. De facto, ao observar o grupo, foi possível perceber que este, apesar de muito autónomo, também revelava algumas dificuldades nas suas interações e em resolver os conflitos que iam surgindo entre pares.

A observação foi a seguinte: *“Hoje, depois do recreio, o JA veio ter com a Educadora Paula, muito triste e quase a chorar, dizendo-lhe que um menino lhe tinha tirado os carros que ele tinha trazido de casa.”* (18 de outubro de 2017).

Então, surgiu a ideia de implementar o “Diário” como instrumento regulador da vida social do grupo, para que, através dele o grupo mais facilmente conseguisse tomar consciência dos seus atos e, autonomamente resolvesse os seus conflitos. Segundo a definição de Niza (1991, p. 28) o diário é assumido como *“a memória histórica e registo*

cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola”, ou seja, é um instrumento que assegura e regula toda a vida social do grupo. Adicionalmente tem, ainda, uma outra vertente de *“catalisador emocional”*, porque as crianças escrevem sobre os problemas e os conflitos que as atingem, racionalizando as suas emoções através da escrita e evitando assim, agir de forma emotiva.

Ao mesmo tempo, com base nas observações realizadas e em conversa com a Educadora apreendi que as crianças em questão, têm vindo a revelar um cada vez maior interesse pela escrita pelo que esta intervenção poderá ser mais um contributo para favorecer esse interesse.

Também é de referir que esta intervenção vai de encontro ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio cujo lema adotado é o seguinte: **“Aprender Mais e Ser Mais”**. Ou seja, em ambos os casos pretende-se criar condições para que as crianças possam participar, ativamente, em processos que favorecem o desenvolvimento pessoal e social e de formação pessoal e cívica.

Assim sendo, são dois os objetivos centrais que pretendo alcançar com a implementação do Diário: um objetivo direcionado para uma resposta concreta aos problemas identificados ao nível das interações das crianças (**que o grupo mais facilmente consiga tomar consciência dos seus atos e autonomamente resolva os conflitos**); e um objetivo mais global, de **promoção da participação democrática na vida da escola e, futuramente, na sociedade**.

São objetivos específicos desta intervenção pedagógica:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social;
- Proporcionar a vivência de valores democráticos;
- Facilitar a gestão cooperada de conflitos;
- Favorecer a elaboração das regras da sala;
- Desenvolver a autonomia e a responsabilidade.

Ao longo do período que durou a implementação do Diário, foram realizadas algumas intervenções que foram enriquecendo e valorizando todo este trabalho. Antes de mais, de destacar que ocorreram intervenções feitas e planeadas por mim, nunca esquecendo a intencionalidade e os interesses e as necessidades das crianças, mas também

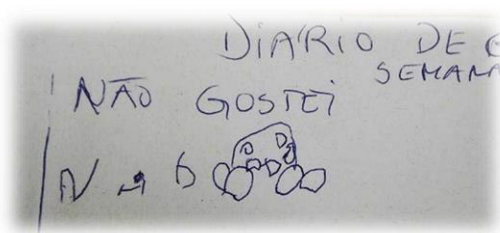
aconteceram intervenções que surgiram por parte das crianças. Estas tiveram um papel fundamental no desenvolvimento e no sucesso da intervenção.

Assim sendo, esta parte do relatório vai ser organizada de uma maneira cronológica, para melhor se compreender o percurso de aprofundamento da mesma. Para isso, irei utilizar, as notas de campo, que permitem ter uma ideia mais detalhada através de todas as intervenções, realizadas por mim, ou pelas crianças.

Juntamente e ao longo desta parte, será apresentada uma avaliação intermédia e uma avaliação final, isto porque a avaliação me ajudou a comparar dados e a refletir sobre a minha prática, sobre se a intervenção estava a ter, ou não, impacto nas crianças, e como poderia progredir para que o seu envolvimento fosse o maior possível. Esta informação estará exposta em forma de gráficos, para facilitar todo o trabalho de análise.

4.2. Intervenção: fase inicial

A situação de descontentamento e de tristeza do JA foi, então, o mote para introduzir o “Diário de Grupo” na sala como promotor da regulação da vida social do grupo. Assim sendo, fui buscar uma folha A3, e dividi em quatro colunas. Numa delas escrevi o título “não gostei.” Pedi ao JA para escrever naquela coluna o que se tinha passado. Então o JA pega na caneta e começa a copiar as letras que tinha o título e desenhou um carro, esta autonomia fez com que nós (Educadora e estagiária) ficássemos surpreendidas e muito felizes, pois estávamos à espera que ele dissesse que não sabia escrever, pois este processo de escrever era novo.



As crianças foram apanhadas um pouco de surpresa, mas elas são seres por natureza curiosos e que se apropriam mais facilmente das coisas novas, o que fez com que eu não tivesse receio de implementar o “Diário”. Para as crianças isto pode ser visto como algo novo, mas tudo foi pensado, foi idealizado, teve uma intencionalidade e foi explicado às crianças com uma linguagem clara e simples sobre o que era e para que servia o “Diário”:

Estagiária: *“O Diário é uma folha que vai ficar todos os dias em cima da mesa, para escreverem quando se sentirem tristes ou felizes. Por exemplo, se um amigo me empurrou e eu fiquei triste, venho ao diário e escrevo na coluna da cara triste, para*

mostrar que fiquei magoada, ou se eu gostar muito de ter brincado ou feito aquele trabalho venho escrever na cara feliz o quanto contente estou.”

S: *“Mas eu não sei escrever.”*

Estagiária: *“Quando não souberem veem ter comigo ou com a Paula e nós ajudamos-vos a escrever.”*

Depois desta breve explicação, e como as crianças foram apanhadas de surpresa, não tiveram muitas perguntas a fazer. Agora importava aguardar que as crianças explorassem e se familiarizassem com o instrumento. Ao longo do tempo, o Diário passaria a ser naturalmente utilizado, sempre que sentissem necessidade de irem registar e assim participar ativamente no seu desenvolvimento pessoal e social.

Pretende-se que nada seja forçado ou imposto, mas o diário estará sempre à disposição das crianças e este só terá sucesso se as próprias crianças assim o entenderem, se realmente sentirem necessidade de registarem o que de importante, negativo ou positivo, lhes acontece.

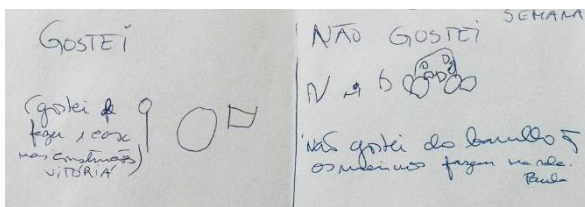
4.2.1. Familiarização com o Diário (23 de outubro a 8 de novembro)

Foi aos poucos que as crianças começaram a escrever no Diário livremente. É claro que as duas primeiras semanas foram tempos de familiarização, porque as crianças estavam a adaptar-se a este novo instrumento. Houve crianças que diziam que não sabiam escrever e as minhas interações foram sempre de incentivo e de desmistificação, inclusivamente, sobre o ato da “escrita”, explicitando que há diversas formas de “escrita”: *“Escreve como souberes. Podes desenhar se achares que é mais fácil”*. Tal como nos dizem as Orientações Curriculares, relativamente ao tópico da Abordagem à escrita, da Área de Expressão e Comunicação, esta permite “partilhar sentimentos e emoções”, pois mesmo que o registo escrito não seja executado através do código escrito, o importante é que as crianças ao participarem, possam “compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido” (Silva et al. 2016, p.66) “ Assim, as crianças iam grafitando como sabiam e, como estava sempre atenta para poder estar presente nestes momentos de registo, após as crianças terem terminado, ao lado com uma letra mais pequena entre parêntesis, traduzia os rabiscos em escrita, para que, posteriormente, pudesse recordar com objetividade, a situação expressa pela criança.

Relembrar às crianças que vinham fazer queixinhas sobre conflitos que ocorriam entre eles que deveriam ir escrever no Diário era a melhor estratégia, pois inicialmente como era algo novo era importante ir lembrado a sua existência e o seu papel.

Os registos abaixo acompanham as primeiras semanas de implementação do Diário:

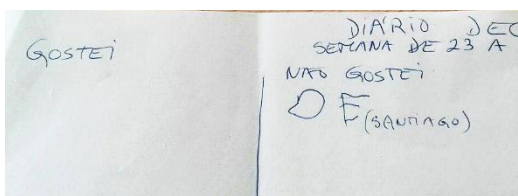
1ª Semana:



Gostei: “Gostei de fazer uma casa nas construções” V

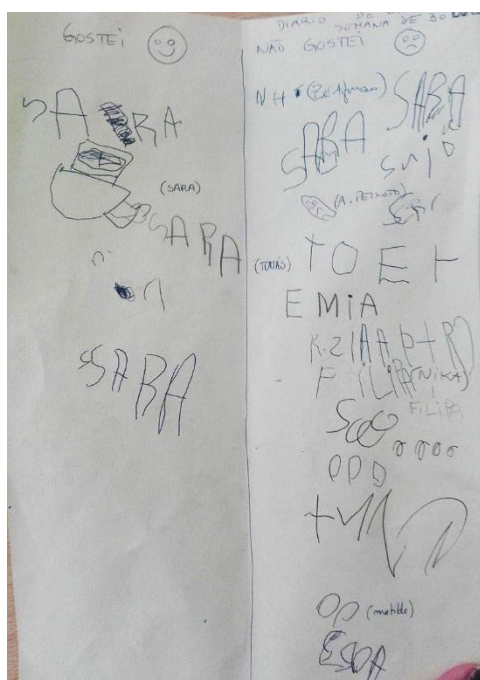
Não Gostei: “Tiraram-me o meu carro. Estou triste”. ZA

2ª Semana:



Não Gostei: “Não gostei que o R destruisse a nossa torre” ST

3ª Semana:



Gostei: “Gostei de estar a jogar no computador” S

Não Gostei: “A S passou-me a frente no comboio” T

A análise destes registos permite-nos refletir não apenas sobre as situações de conflito e as formas como as crianças as vão conseguindo traduzir, mas igualmente, sobre o papel do Diário no desenvolvimento de competências de consciência linguística e fonológica. Como podemos observar, com estas fotografias as crianças registam de várias maneiras o que querem dizer, através de desenhos, símbolos, ou letras. Por exemplo a V é uma criança que tem uma maneira muito própria de escrever que se distingue de todos os

outros, ela faz grafismos aleatórios, mas tudo muito concentrado, pequeno e sem dar espaço, isto quer dizer que relativamente à escrita ela se encontra na fase pré-escrita. Outro exemplo é o T, que tudo o que escreve é com as letras do seu nome, “T O M” ou “T A O S”. O G é outra criança que sobressai pela sua escrita, esta criança é a única que já sabe os grafemas das letras, logo quando ele quer escrever no Diário, pede-me ajuda para que lhe diga as letras que têm de escrever, ou seja, “*Ana, quero escrever que gostei de ir a casa da E*”, ao que correspondo indicando “*então escreve...*”. Ele continua: “*eu sei: um G como o meu nome*”. “*Isso mesmo! Depois é O, S, T, E, I*”, digo, e assim sucessivamente.

4.2.2. Implementação do momento de Conselho (10 de novembro de 2017)

As observações e avaliações que foram sendo feitas permitiram concluir que as crianças estavam a usar o Diário para registar e que essa estratégia era importante para se sentirem, de algum modo, ouvidas e menos injustiçadas. Contudo, o Diário, por si só, não é suficiente, porque, se havia alguma interação entre as crianças, quando uma ia escrever, não havia um tempo de discussão sobre o que aconteceu e o que se deveria fazer. Ou seja, era importante que as crianças fossem capazes de encontrar soluções para que as situações de conflito se não somassem umas às outras sem qualquer intervenção. Era importante que fossem as suas decisões a determinar as consequências, ou as estratégias para resolver os problemas, como parte da tomada de consciência da necessidade de regras sociais do grupo e do seu cumprimento, bem como do desenvolvimento de capacidades de autocontrolo por parte das crianças. Por isso, a fase seguinte a implementar, porque funciona em simultâneo com o Diário, foi o momento do Conselho ou também chamado Assembleia, que se realiza, habitualmente, no modelo do MEM, semanalmente à sexta-feira:

“O Conselho serve para regular as relações sociais de turma, avaliar as realizações dos alunos durante a semana e o seu desempenho global. É neste momento que se debatem as ocorrências positivas e negativas da turma, que decorrem da leitura do Diário de Turma, tomam-se decisões colegiais, definem-se regras e orientações para o futuro” (Niza, 1998).

Este tempo serve para as crianças refletirem e tirarem conclusões acerca do que registaram durante a semana no Diário. O nosso objetivo com esta implementação era

levar as crianças a refletir sobre os seus comportamentos e contribuir para promover a participação ativa e democrática das crianças, porque, como foi referido no Capítulo I:

A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 25).

Assim, reunimos todas as crianças e apresentamos esse momento de reunião. Para apoiar o Conselho, as duas crianças que são os responsáveis, naquele dia, são convidadas a registar numa folha, designada ATA. A Educadora fala com as crianças acerca do momento e da importância da ata, que só pode ser escrita pelos responsáveis, mas cujo trabalho é feito em equipa, ou seja, o processo de negociação é feito por todas as crianças, onde os chefes só escrevem o que for decidido e acordado por todos, como refere Niza (1991, p. 43): “O que melhor caracteriza (o Conselho) é a prática compartilhada de comunicação sobre a ação, isto é, reflexão sobre a vida em comunidade.”

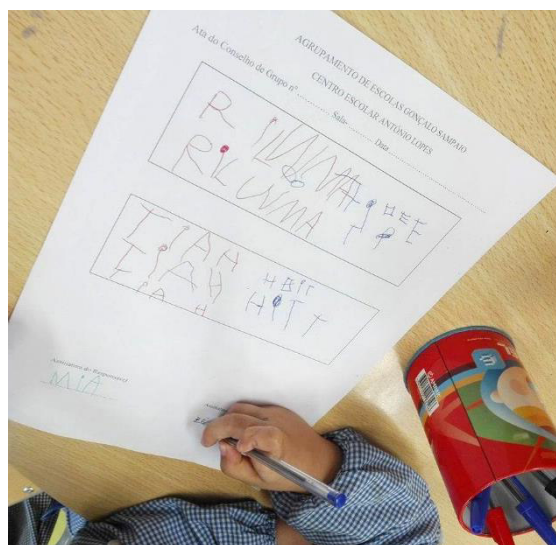
A ata permitirá documentar esta reflexão de uma forma democrática, pelo que é dividida em duas partes: na primeira, escreve-se um resumo das ideias que as crianças deixaram no Diário de Turma, relativamente ao que gostaram e não gostaram, e na outra parte escrevem as conclusões/regras que foram sendo criadas a partir dos registos que fizeram anteriormente.



Assim sendo, a Educadora começa a “ler” o Diário na coluna do Gostei, perguntando às crianças o que é que elas escreveram e desenharam. Depois de já estar tudo lido fazemos um resumo do mais importante, onde os chefes principais registaram que “*gostamos de fazer os trabalhos da sala*” (jogar futebol, jogo de sequências, recortar e pintar). A leitura da coluna do Não Gostei, referiu-se a situações de conflitos e da conversa havida, resultou a definição de regras, tais como “*toda a gente desta sala devem*

ser amigos uns dos outros”, “quando queremos jogar um jogo tem de ser escolhido em conjunto para que todos juntos possamos jogar”, “temos de lembrar sempre que devemos partilhar” e “é feio mentir”. Por exemplo esta última regra foi criada porque na coluna do Não Gostei, a V tinha dito que o R lhe tinha batido e o R disse que não, contudo alguns dos meninos assistiram e disseram que o R estava a mentir e daí criarem esta regra. Estas foram as conclusões que os chefes escreveram na segunda parte da ATA, à sua maneira, como vemos na imagem (letras).

Finalizada a ATA os chefes assinam, e é dado o momento de Conselho como encerrado. Uma ideia que a Educadora transmitiu logo de início foi a de que tudo o que se escreveu não pode ser alterado, mas também referiu que este documento é muito importante, pois nele estão escritas as coisas mais importantes que as crianças fizeram e registaram naquela semana. Este instrumento facilitará posteriormente a análise e a reflexão sobre como é que as crianças estão a evoluir em relação à sua participação na vida social:



“Nesta estrutura dialógica de cooperação os alunos transformam, continuamente, conflitos do seu quotidiano escolar num dispositivo de autorregulação da convivência, em permanente (re)construção. Mas isto só acontece, porque neste espaço democrático existe um clima de livre expressão, que lhe garante uma participação ativa.” (Niza, 1991, p.47)

Nesta primeira ATA, na parte do “Não Gostei”, havia um conflito entre o T e o R, porque o T escreveu que não tinha gostado que o R lhe tivesse batido. Contudo, esta situação de conflito não foi resolvida, isto porque o R não tinha ido à escola e assim sendo quando um dos intervenientes não está presente não se pode resolver a situação. Este é um dos princípios fundamentais que queremos desenvolver e transmitir às crianças, de que é justo que o R tenha as mesmas oportunidades para se defender. Assim elas aprenderão, no dia-a-dia, a viver democraticamente, um passo importante para as ajudarmos a formarem-se como bons cidadãos. Tal como nos refere Sérgio Niza:

“É nesta parceria moral, tecida na entejuda e no respeito evidente, onde a livre expressão convida a prosseguir a comunicação, que a cooperação se torna educativa. Mas só se torna construção da humanidade, quando se lhe acrescenta a dimensão ética que o devir democrático subentende” (2002, p.82)

4.2.3. Resolução de problemas de utilização do Diário: acrescentar folha (14 de novembro de 2017)

Depois de se familiarizarem, as crianças começaram a participar mais ativamente com os seus registos no Diário. Contudo a folha destinada para esse efeito encontrava-se cheia, ou seja, não tinha mais espaço para as crianças escreverem e ainda nem metade da semana tinha passado.

A primeira coisa que pensei (erradamente, como rapidamente percebi) foi que, para a semana seguinte, tinha de disponibilizar uma folha com dimensões maiores, para que haja mais espaço para escreverem e desenharem. Comentei com a Educadora sobre esta situação, mas esta disse que a melhor maneira de resolver a questão seria ouvir as crianças, dar voz às crianças, pois o problema foi criado por elas e seria a elas que competiria arranjar uma solução. Percebi o sentido das suas palavras: se queremos que elas se comprometam com o Diário, devemos deixá-las aperceberem-se e refletirem sobre tudo o que lhes diz respeito. Se elas se não aperceberem é porque o Diário não lhes diz nada. Preocuparem-se e tentarem encontrar soluções para os seus problemas também faz parte do processo.

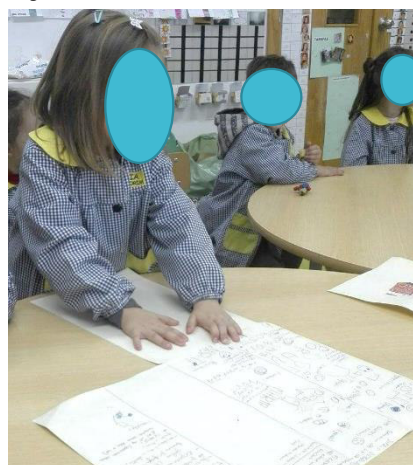
Assim sendo, o combinado entre mim e a Educadora foi que usaríamos algum tempo do momento de Comunicações, isto porque, as crianças se encontram todas reunidas e aí era o momento perfeito para expor esta situação.

Educadora: “Bem, o T quer escrever no diário, mas não tem espaço. O que vamos fazer agora?”

V: “tem de escrever numa folha”.

Educadora: “boa, e como podemos juntar uma folha ao nosso diário?”

M: “aqui, debaixo.” (e aponta com as mãos para o sítio que pensou). A V vai buscar a folha e dá à M e esta coloca-a como vemos na imagem na parte de baixo das colunas do Gostei e do Não Gostei.



Educadora: “é uma ótima ideia, mas e agora como é que a juntamos?”

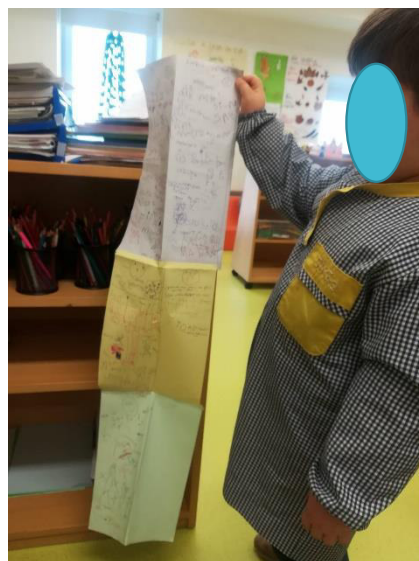
ZA: “com fita cola.”

E assim foi, com a ajuda da Educadora a M uniu as folhas e juntamente com o ZA desenharam uma cara feliz e um menino triste para que as crianças tenham a referência onde é que é a coluna do gostei e do não gostei. Dar continuidade é importante para que as crianças comecem a familiarizar-se com a estrutura, com o sítio certo para cada coisa.

Este exemplo é crucial para demonstrar o papel ativo que as crianças têm no seu próprio processo de aprendizagem e a maneira como elas são capazes de resolver os problemas com que se deparam no seu quotidiano, na sua vida. Só é preciso dar esse espaço, para escutar as crianças. Pois tal como afirmava Freinet é necessário manter um clima de “livre expressão” (1979, p.31) das crianças que é reforçado pela valorização pública das suas experiências, das suas opiniões e ideias.

Esta foi outra aprendizagem que fui adquirindo, o facto de que sempre que houver algum problema na sala que precise de ser resolvido, não deverei ser eu sozinha a resolver e a dar às crianças todas as respostas, mas levá-las a analisar, refletir, procurar soluções. Tal como as crianças, estou inserida nesta comunidade, onde todos nós temos um papel ativo e com o qual vamos desenvolvendo competências/capacidades e construindo conhecimento. As crianças são o centro de toda a nossa ação pedagógica, e assim sendo, não temos de fazer para as crianças, mas sim fazer com as crianças, porque isso é parte fundamental do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento: “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la com sujeito e agente do processo educativo”. (Silva, et al. 2016, p.9)

A certa altura as crianças tinham tanto para escrever e para dizer que foi preciso três folhas para que elas tivessem o espaço necessário para registarem tudo o que pretendiam, tal como podemos verificar na imagem. Reforço a autonomia que as crianças mostraram neste processo, porque foram



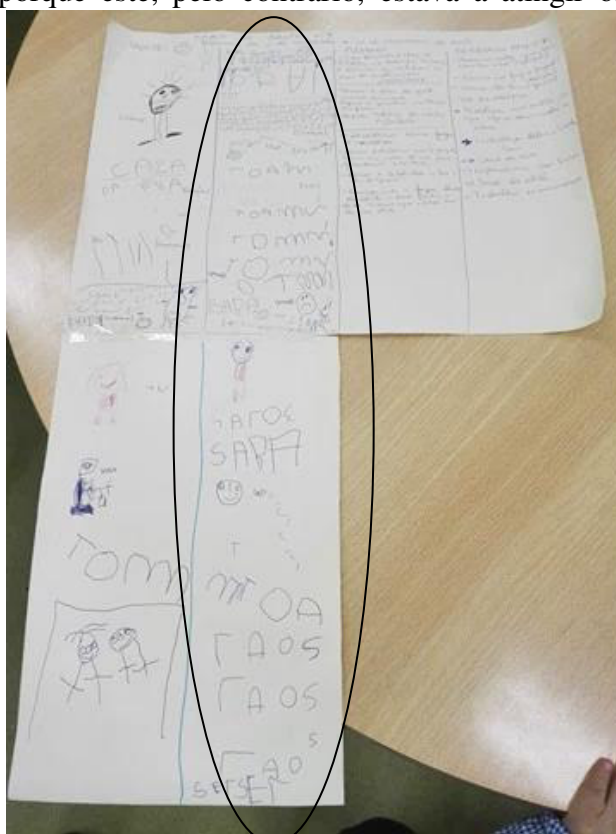
eles que pensaram numa resolução em conjunto, logo, trabalharam em equipa. Foram capazes, desde então, de realizar este processo sozinhos, pois de uma maneira muito natural e espontânea as crianças tinham a autonomia e a responsabilidade de realizar uma parte deste processo, através de uma tarefa, por exemplo, um ia buscar uma folha, o outro ia buscar a fita-cola, o outro já estava pronto a segurar na folha. Todos se ajudavam e se respeitavam mostrando assim o civismo, colaboração, desempenho de papéis diferentes para um mesmo fim comum, explorando a forma de viver democraticamente em sociedade.

4.2.4. Refletindo sobre o papel do Diário na regulação das interações no grupo: “Esqueci-me” (17 de novembro de 2017)

A certa altura, tive necessidade de refletir sobre se a intervenção estava a ser desenvolvida e entendida pelas crianças, isto porque as crianças começaram a dizer “esqueci-me” quando lhes era pedido para relembrares o que tinham escrito no Diário.

Nesse momento, a minha primeira reação foi de desânimo e frustração, pois achei que o Diário não estava a ter nenhum impacto nas crianças, mas, depois de refletir e de olhar para a situação com outros olhos, apercebi-me que não estava a fazer a devida interpretação da utilização do diário, porque este, pelo contrário, estava a atingir os resultados esperados.

Tudo começou no momento em que a Educadora estava a ler o “Diário”, relativamente à coluna do “Não Gostei” no tempo do Conselho. A Educadora como, habitualmente, questionou as crianças sobre o que tinham registado. Por exemplo: **Educadora** “V o que escreveste e desenhaste aqui?” A V ficou muito calada a pensar e não lhe saiu uma única palavra de boca. **Educadora** “não te lembras do que escreveste?” V “não.” **Educadora** “não faz mal é porque não era importante.”



É claro que eu ao ver que a V não se tinha lembrado, fiquei triste, pois o Diário era uma parte essencial da intervenção e concluí que não iria ter material, registos, evidências para dar cumprimento ao meu trabalho e, mais importante ainda, que ele não estaria a fazer sentido para as crianças. Esta situação piorou quando o mesmo aconteceu com o T, a S, e a M. Também tinham escrito na coluna do Não Gostei, e não se lembravam do motivo que os tinha levado a escrever. Desde o início, sempre expliquei às crianças que o Diário era para escrever o que achavam importante, pelo que, ao ver que só a F. se tinha lembrado o porquê de ter escrito, comecei a sentir que o Diário não estava a fazer efeito nenhum. Eu própria tive a infeliz ideia de comentar em voz alta “*a sério que não te lembras?*”, com aquele sentimento de que não queria acreditar no que estava a acontecer. No final do dia, a Educadora, conversou comigo e fez-me ver que não precisava de ter ficado assim, pois até ela se apercebeu que eu estava a ficar triste. A verdade é que o facto de as crianças não se lembrarem qual o motivo pelo qual tinham escrito na coluna do Não Gostei é bom sinal, pois significa que esse conflito e essa tristeza foi ultrapassada no momento e não guardavam qualquer tipo de rancor para com o colega. Ou seja, a escrita nesta coluna deve ser entendida como um registo feito no momento, e que rapidamente as crianças resolvem os conflitos nos quais se encontram, deixando assim de ter importância aquilo que registaram. O próprio ato de escrever já funciona como uma forma de resolução, de verbalização, exteriorização, ou seja, de desabafo que pode ser suficiente para que o problema deixe de o ser para a criança.

O facto de a coluna do “Não Gostei”, estar preenchida, não quer dizer que as crianças vão falar mais dessa coluna, antes pelo contrário. Aliás, na coluna do Gostei todas as crianças que escreveram se lembravam do motivo que as levou a registar, pois foi algo que as marcou positivamente, enquanto, que na coluna do Não Gostei os acontecimentos não foram suficientemente graves e negativos para serem recordados e relembrados pelas crianças.

Foi sem dúvida uma grande aprendizagem, na maneira como eu via a importância da coluna do “Não Gostei”, pois, o importante não é chegar à sexta-feira e ter um registo de uma página a mostrar os conflitos e as queixinhas que aconteceram, mas ter poucos registos, pois é sinal que as crianças conseguiram ultrapassar e resolver essas situações com sucesso.

4.2.5. Intervenção realizada pelas crianças: eliminar a cara triste (23 de novembro de 2017)

A seguinte intervenção partiu das crianças, de uma forma espontânea e surpreendente. Contudo, seria de esperar que tal acontecesse, na sequência das aprendizagens que as crianças iam fazendo, porque “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas [...] constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva, et al. 2016, p.8)

A situação que vou apresentar é um bom exemplo do envolvimento das crianças e que nos permite constatar como elas são capazes de pensar e tentar resolver os problemas à maneira delas. Mesmo que o caminho não nos pareça o mais adequado, o importante é verificar como elas entenderam e se empenham em atingir os objetivos. São crianças e como tal nesta fase de desenvolvimento cognitivo ainda têm dificuldades em refletir sobre o que acontecerá se agirem de determinada forma, mas o importante é, o contributo que estas situações podem constituir para a construção da autonomia da criança. Como referem as Orientações Curriculares (2016 p. 36), a construção da autonomia “envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida”

Fui apanhada de surpresa, mas facilmente me apercebi que o importante era partir das ideias das crianças para as ajudar a pensar e a perceber as consequências dos seus atos.

Assim sendo, irei agora descrever a situação de forma mais detalhada para compreendermos como tudo aconteceu.

Encontrava-me sentada na mesa onde estava disponível o Diário, e em certo momento enquanto estava a recolher dados e informação do mesmo, apareceu a S e a V e ficaram ali a olhar para mim por alguns segundos

V: “*o que estás a fazer?*”

Estagiária: “*estou a ver os que os meninos têm escrito no Diário e qual é a coluna que vocês escrevem mais.*”

S: “*é a coluna do Gostei, mas já escreveram na triste.*”

V: “*não podemos deixar que a cara triste ganhe.*”

S: *“vamos riscar a cara triste.”*

Estagiária: *“porquê?”*

S: *“assim a cara feliz ganha.”*

A V concordou logo com a S sem dizer nada, e pegou imediatamente na caneta, pronta para riscar.

Estagiária: *“V, não podes fazer isso. Temos de perguntar aos outros amigos se concordam.”*

V: *“sim, vamos perguntar.”*

De seguida, quando todos estavam reunidos na área polivalente, sentados nas cadeiras a volta da mesa, a S disse.

S: *“eu e a V queremos riscar a cara triste.”*

V: *“porque assim a cara feliz ganha.”*

No início as restantes crianças aceitaram a proposta, mas quando foram questionados, as ideias começaram a mudar.

Estagiária: *“mas se algum amigo nos magoar, e ficarmos muito tristes com a situação, já não vão poder escrever no Diário. E depois?”*

M: *“às vezes eu escrevo porque me magoaram.”*

Estagiária: *“e queres continuar a escrever, quando for preciso.”*

M: *“sim. E depois falamos aqui e fazemos as pazes e vemos as regras.”*

Estagiária: *“eu acho que é melhor não riscar.”*

ZA: *“também acho.”*

T: *“eu também.”*

Educadora: *“nós queremos que vocês escrevam sempre que quiserem, sempre que sentirem necessidade, sempre que acharem importante. Não precisamos de riscar, porque assim estamos a proibir de escrever quando precisarmos.”*

Estagiária: *“a coluna do Não Gostei ficará sem registos se vocês, quando se chatearem, forem fazer as pazes e não sentirem necessidade de ir escrever.”*

ZA: *“sim, porque se formos fazer as pazes eu não vou ficar triste.”*

Estagiária: *“muito bem, ZA. É isso mesmo.”*

M: *“eu vou só escrever quando estiver muito triste.”*

T: *“eu, quando o J não fizer as pazes.”*

Educadora: *“para a semana vamos ver qual foi a coluna que ganhou.”*

V: *“sim, vai ser a feliz claro.”*

Educadora: *“veremos.”*

Como podemos concluir foi uma abordagem por parte das crianças que demonstrou a vontade que elas próprias tinham para que o “Gostei” ganhasse ao “Não Gostei”, pois, o objetivo delas era esse. A ideia nunca foi que elas entendessem que a coluna do “Gostei” teria de ganhar, contudo, elas sabem que para isso acontecer significa que não podem envolver-se em conflitos, aborrecerem-se uns com ou outros, pois se isso acontecer vão sentir necessidade de escrever na coluna do “Não Gostei” e assim sendo, a V não será da coluna do “Gostei”.

O essencial foi levar as crianças a refletirem sobre o facto de que riscar uma coluna não seria a melhor solução, porque não correspondia à verdade. Que o importante é que o resultado seja atingido, mas através das mudanças de comportamento das próprias crianças. Levá-las a entender que tudo depende delas, do papel que desempenham, da participação que desenvolvem e como agem quando algum conflito acontece, sendo este um papel da educação pré-escolar e dos educadores de infância: “os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.33).

4.2.6. Avaliação Intermédia (28 de novembro a 30 de novembro de 2017)

Considero fundamental para esta intervenção avaliar a sua implementação, não só no final, mas ir sempre reavaliando, porque, considero que a avaliação não deve ser um momento estanque que só é realizado no final, mas sim uma estratégia que deve ser utilizada com mais regularidade e porque é assim que funciona a abordagem de investigação-ação e só assim tem sentido: ir observando, refletindo e melhorando o que for necessário. Isso foi acontecendo, perante as observações que fazia e os comentários e relações e interações das crianças, bem como com o reforço dado pela Educadora, mas, a dado momento, considereei que era importante um tempo de reflexão, mais aprofundado, analisando tudo o que tinha sido produzido até ao momento, tudo o que tinha acontecido. Olhar para trás e ver como estava a ser o percurso, se estava a conduzir aos objetivos, ou se era necessário pensar em novas formas de trabalhar e, até, se estava a intervir com as estratégias mais adequadas, se elas estavam a ter os efeitos pretendidos.

Assim sendo, esta avaliação intermédia foi realizada entre o período compreendido entre o dia 28 de novembro e o dia 7 de dezembro de 2017, período este que foi calculado no calendário como sendo a altura ideal para esta análise.

A primeira recolha foi realizada junto das próprias crianças. De maneira informal questionei-as sobre: **O que é o diário? Para que serve?**

E as respostas foram as seguintes:

- *“É para escrever o que os meninos gostam e não gostam”* T
- *“Gostei e não Gostei”* N
- *“Escrevo que não goto que os meninos batam-me e que goto que a Salomé seja minha amiga”* MR
- *“É uma coisa muito importante”* E
- *“Têm uma cara triste e uma cara feliz”* P
- *“É só para escrever coisas importantes. Os meninos gostaram e não gostaram”* ZA
- *“É uma folha, que tá em cima da mesa.”* F
- *“Fizemos e não fizemos”* G
- *“É para escrever coisas. Se não gostei ou se gostei. É importante”* M
- *“Escrevo o que quiser”* V
- *“É uma folha muito importante, onde escrevo que gostei de fazer uma garagem e que não gostei que o Ruben me empurrou”* ST

Com estas evidências posso concluir que as crianças sabem que o Diário é uma folha importante, onde podem escrever quando sentem necessidade, coisas que gostaram e coisas que não gostaram. É sem sombra de dúvida um bom começo, mas não chega, eu quero ajudar as crianças a perceberem que é através do que elas escrevem no Diário que vão regulando a vida social do grupo. Este é o passo que se segue. Para isso, vou começar por interligar o diário com a ATA, pois a ATA é um documento que é feito através do Diário. Pretendo levar as crianças a descobrirem que é importante criar regras para a sala, onde estabelecem a ligação com os registos que efetuaram no Diário. Acredito que com estas novas interações as respostas no final serão surpreendentes e irão refletir toda a compreensão e consciência que as crianças ganharam sobre a importância do Diário como regulador da vida social, como refere Niza (1991, p. 44):

“É de facto, a partir da análise dos conteúdos expressos no Diário que poderemos ir criando novas regras de jogo democrático no interior da turma de forma direta e negociada construindo em cooperação novos e progressivos consensos sobre os comportamentos sociais e da cultura quotidiana tão diversa.”

Fiz, também, um levantamento estatístico a partir dos registos no diário. Como o Gráfico 1 mostra, a V, o T e a S foram as crianças que mais vezes escreveram no Diário. Contudo a V e o T também são as duas crianças que mais se esquecem do que registaram, ou seja, são crianças que escrevem quando algo acontece, sem que seja forçosamente importante. Isto porque quando na sexta-feira lhes é pedido para falarem sobre o que escreveram na maioria das vezes não se lembram o porquê de terem escrito, ou seja, as situações descritas não foram relevantes o suficiente para se lembrarem. Talvez seja melhor nestes casos, ir lembrando que só escrevam mesmo o que acham relevante.

Pelo contrário encontramos a Y, o W, a A e o R que nunca quiseram escrever no Diário. Um objetivo será incentivá-los a escrever seja o que for, para que se sintam parte integrante do grupo e tenham tal como os outros um papel mais ativo na sua vida social.

O ST, a MT, a D, a E, a S e a MR foram crianças que só escreveram uma única vez no Diário, mas que souberam exatamente explicar e dizer o que registaram quando à sexta-feira se realizava o conselho.

Fazendo um balanço geral, as crianças aderiram com sucesso à implementação do Diário, ou seja, verificamos que 80% participou ativamente. Esperando e trabalhando para que esta percentagem seja aumentada.



Gráfico 1- Síntese de registos no Diário, por criança, na avaliação intermédia

Relativamente à utilização das colunas Gostei/Não Gostei, esta frequência foi aumentando, como se percebe no Gráfico 2, pois é natural que no início como é algo novo seja preciso dar tempo às crianças para que estas se familiarizem, percebam a finalidade do instrumento e se sintam à vontade para o utilizar.

Pelo que podemos constatar a partir do gráfico, a coluna que as crianças mais utilizaram foi a que corresponde ao “Não Gostei”. Nestas seis semanas, em três delas ocorreram mais registos relativamente a coisas que as crianças não gostaram.

O meu objetivo será, então, essencialmente reverter esta situação e que as crianças passem a escrever mais vezes na coluna do “Gostei”. Se isto acontecer, que dizer que as crianças já estão a viver socialmente melhor, pois já não registaram aspetos negativos, mas positivos. Ou seja, eu espero que daqui a mais seis semanas a coluna mais utilizada seja a do “Gostei”, o que quer dizer que o trabalho realizado até agora foi bem-sucedido, na medida em que, primeiro escreveram queixas, depois construíram as regras para que não registem mais queixas o que vai originar que a coluna do “Não Gostei” seja menos procurada.

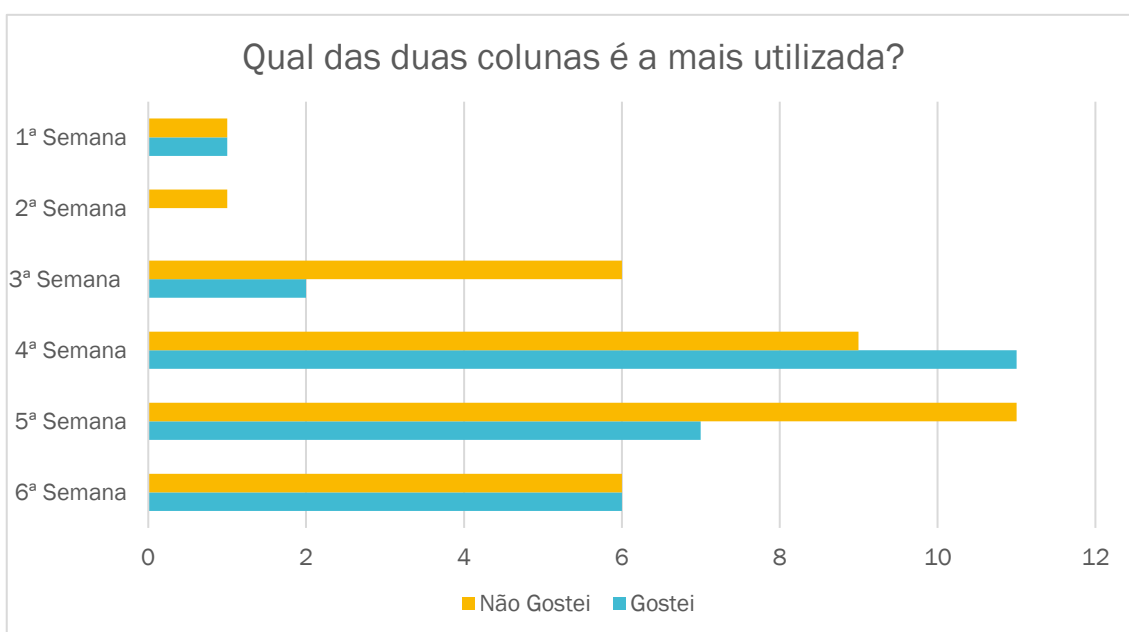


Gráfico 2- Síntese de registos no Diário, por coluna (Gostei, Não Gostei), na avaliação intermédia

4.2.7. Análise estatística do Diário com as crianças (5 e 6 de dezembro de 2017)

Nesta semana, desafiei as crianças para uma reflexão diferente, a partir da observação dos Diários (Anexo B), propondo-lhes que elas próprias fizessem a contagem

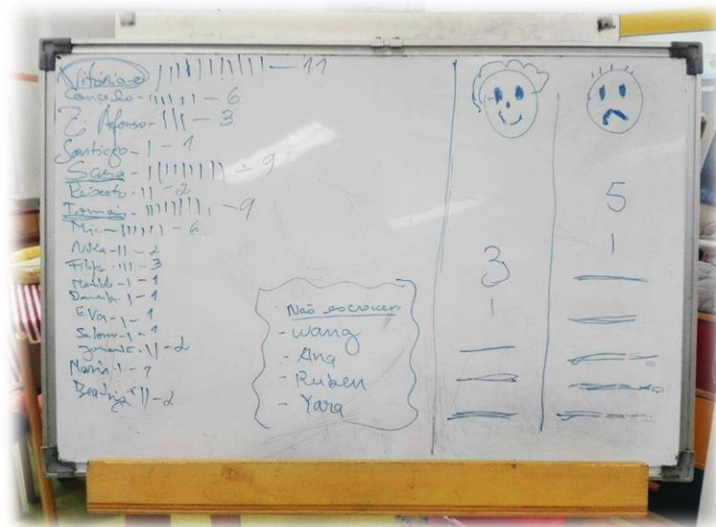
e, posteriormente, organizassem os dados obtidos nos gráficos respetivos, quanto à criança que mais escreveu e quanto à coluna que mais utilizaram.

Como esta época é bastante agitada relativamente aos trabalhos e a todos os projetos que se desenvolvem, esta contagem foi realizada com cinco crianças, na sala do prolongamento enquanto as restantes crianças estavam na sala a fazer a experiência do dia. Esta escolha foi feita pelas próprias crianças, que se voluntariaram para me vir ajudar: **A** “*Eu quero ir. Eu sei contar*” **V** “*Eu também quero. Sei contar até cem*” **G** “*Eu sei contar, ler e escrever. Quero ir contigo Ana Filipa*”. O **J** foi porque levantou o braço tal como a **S**. Esta foi a maneira que achei mais democrática para se eleger as crianças, através da sua própria escolha, com o dedo no ar.

Assim sendo, dirigimo-nos para a sala do prolongamento, e comecei a explicar o que iriam contar. Que era um trabalho muito importante e que depois iriam comunicar às restantes crianças o que estiveram a fazer.

Apresentei o Diário relativo à primeira semana, e a **V** disse logo “*Fui eu, fui eu que fiz isto*”. No início tive algumas dificuldades em que as crianças contassem, pois não tinham nenhuma referência para se guiarem, mas como, depois do Diário da quarta semana, como eram muito registos, tinha começado a escrever o nome entre parênteses, as crianças, ao verem o nome, concluíram que isso podia ser o referencial que precisavam para contar. Ou seja, sempre que viam parênteses era sinal que uma criança tinha escrito o que facilitou a contagem.

Para registar utilizei um quadro branco onde fui escrevendo à medida que o **G** me ia dizendo o nome da criança, pois ele já é capaz de ler. Conforme o registo ia sendo aumentado as crianças começaram a dizer **S**: “*eu já tenho dois*” **V**: “*eu estou a ganhar, já tenho quatro*”. Todos queriam contar o mais rápido possível para saber quem tinha escrito mais vezes no Diário. Quando acabamos de registar tudo, o **G** olhou para o quadro e disse “*Foi a Vitória que escreveu mais*” **V**: “*Ganhei, ganhei*” **S**: “*Eu estou em segundo, escrevi*



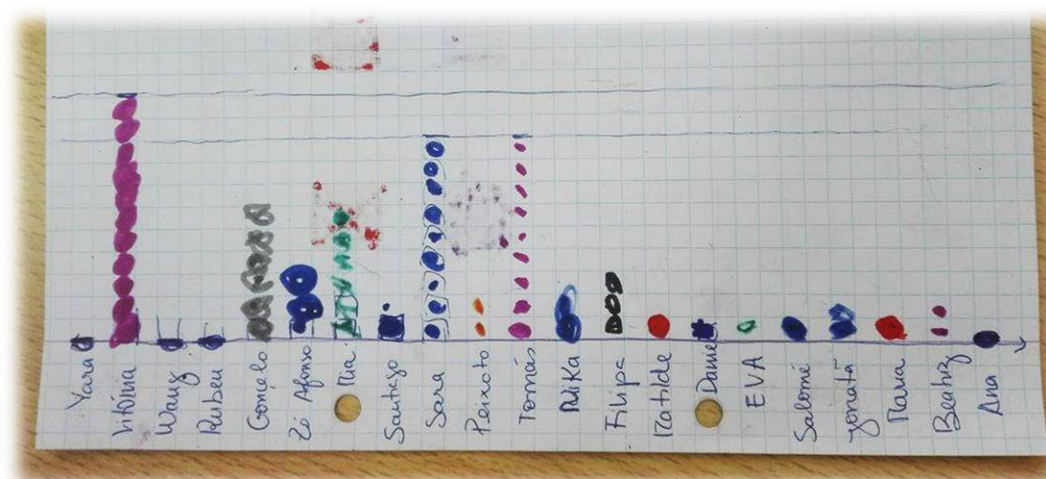
nobe vezes” **A:** “o T também tem nove” **J:** “estão empatados”.

G depois de olhar por mais uns segundo disse: “a A nunca escreveu” **S:** “Nem o W e o R”. E a **A** disse: “Eu já escrevi” **Estagiária:** “Já escreveste sim, mas foi no Diário desta semana e nós estamos a contar os anteriores”.

Depois, passamos para contar qual foi a coluna que mais utilizaram. Voltei a mostrar o primeiro diário e o **J** disse: “tem um em cada lado. É empate” **Estagiária:** “Boa”, então fazemos um risco em cada coluna. Quando chegamos ao Diário relativo à quarta semana a **V** disse: “ganhou a equipa do não gostei” **Estagiária:** “Porque?” **V:** “porque está mais cheia”, então a A foi fazer um risco na coluna do não gostei. No final de registarmos as seis semanas a **V** disse: “Ganhou a equipa da cara triste”. **G:** “pois foi, mas eu gostava que tivesse sido a do gostei”. **J:** “agora temos de escrever mais na do gostei para ganhar”.

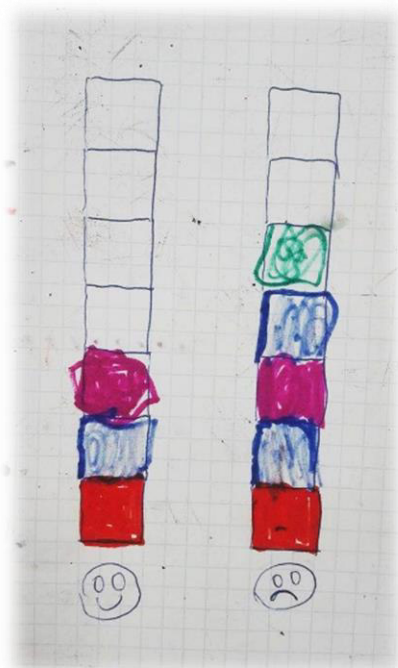
No final da contabilidade regressamos à sala e a **V** disse: “ganhei, ganhei” e a **Educadora:** “O quê?” **V:** “escrevi mais” **Educadora:** “olha, agora vais fazer a experiência e depois de tarde falamos sobre o que estiveram a fazer com a A porque eu e os restantes meninos estamos curiosos para saber”.

Já na parte de tarde, as crianças foram para o primeiro ensaio das apresentações de natal que iriam realizar juntamente com as crianças da sala dos 5 anos. Contudo, a Educadora desafiou-me a continuar o trabalho com as crianças que, na parte de manhã, tinham trabalhado comigo para que elas criassem o seu próprio registo dos resultados que obtivemos.



Assim sendo, disponibilizei uma folha quadriculada onde coloquei o nome de todos os meninos da sala. As crianças contaram a partir do registo da manhã no quadro branco, a quantidade de vezes que cada um escreveu e pintaram os quadrados respetivos,

ou seja, a V pintou 11 quadrados. Pintaram um de cada vez, mas a contagem era feita por todos ao mesmo tempo. Como podemos observar na imagem as crianças é que escolheram o marcador com que quiseram pintar. No final de preenchermos o gráfico a V disse: “Ganhei, porque a minha torre é a maior.” S: “Eu estou aqui, igual ao G”.



De seguida, criámos um gráfico para apresentar os resultados sobre qual a coluna mais utilizada. Nesta fase a A disse “a torre da cara triste tem de ser maior” Estagiária: “porquê?” A: “tem cinco e a gostei só tem três”. Então eu criei a unidade de medida (quadrados de 3 por 3) e eles é que pintaram à vez, pois tal como o J disse: “Temos de trabalhar em equipa”.

No final, fomos ter com as restantes crianças para o primeiro ensaio da peça de teatro para a festa de Natal. Quando regressamos à sala para o tempo das comunicações, as cinco crianças que estiveram comigo explicaram aos amigos o que tinham feito.

Primeiro foi a V que pegou na folha do gráfico e disse “olha Paula, eu ganhei, foi a que mais escrevi no Diário”. A Educadora perguntou “Temos algum menino que nunca escreveu no Diário?” e o G respondeu “Sim, olha o W a Y, a A e o R”. O T curioso, perguntou aos amigos “e eu, onde estou” e o G responde “estás aqui empatado com a S”, Educadora “quantas vezes escreveram no Diário” G “nove”. A S mostrou o outro gráfico e disse “ganhou a coluna do Não gostei” e o J acrescentou “Sim, mas temos de começar a escrever na cara feliz para depois ganhar”.

Para finalizar a Educadora pergunta a todos os meninos “então porque é que é importante escrevermos no Diário?” M responde “é para escrevermos o que gostamos e o que não gostamos” Estagiária: “E mais, o que fazemos depois com o diário, com aquilo que vocês escrevem?” ZA “As regras da sala. Como o R mentiu, decidimos que a regra era que devemos dizer sempre a verdade”, ou S “resolvemos quando estamos chateados e tristes com os amigos”.

Concluindo, este registo em formato de gráfico, levou as crianças a uma observação mais atenta dos dados registados no diário e promoveu a exploração e capacidades diversas, incluindo as matemáticas. Como refere Guedes (2013, p.16), utilizar

estratégias que promovam a exploração do tratamento de dados pelas crianças é um fator valioso na promoção de capacidades nesse domínio:

“Ser capaz de tratar de informação, construindo tabelas e gráficos, analisá-las, fazer combinações e descobrir as diferentes possibilidades são situações que iniciam as crianças no mundo da probabilística, ampliando o seu conhecimento matemático, promovendo uma visão mais crítica e sustentada do mundo que as rodeia.”

Este trabalho de análise e tratamento das informações do Diário, por ter sido realizado pelas próprias crianças, foi muito mais produtivo, no sentido em que, para além de eles terem um papel ativo e participativo, também compreenderam melhor os resultados obtidos, pois foram eles que os construíram. Todo este processo promoveu a cooperação e estimulou a autonomia e a entreaajuda de todas as crianças.

Esta foi, sem dúvida, uma proposta fundamental, para proporcionar às crianças a consciência da importância e da relevância que tem o Diário para a regulação da vida social do grupo. É de grande valor sermos capazes de incluir as crianças na avaliação, neste caso de um instrumento de pilotagem do Movimento da Escola Moderna que permite o desenvolvimento social e moral das crianças, assim como a adequação dos seus comportamentos no processo de aprendizagem, porque, como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 18), “a avaliação do processo permite também saber em que medida as crianças se envolvem nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando.”

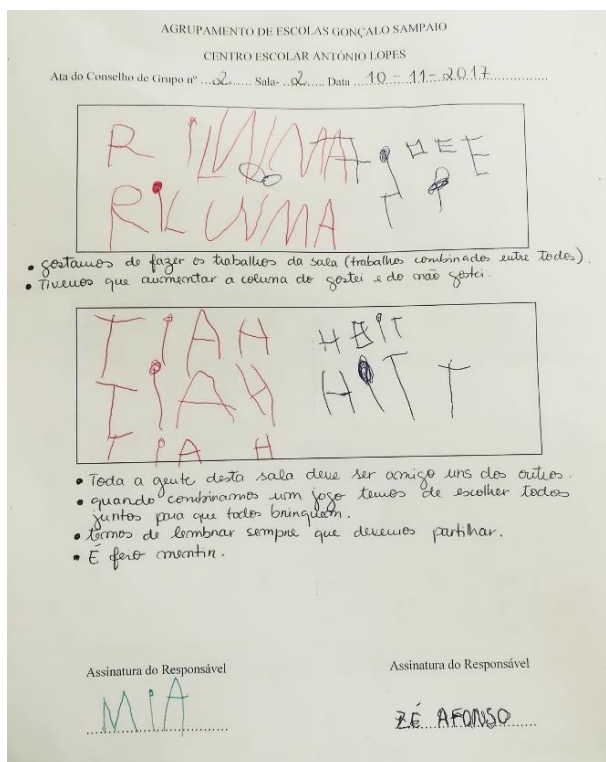
4.2.8. O papel do Diário na criação das regras da sala (dia 12 de dezembro de 2018)

É importante assinalar que as regras da sala surgiram todas em resposta a situações geradas pelo Diário e conversadas no momento de Conselho.

A partir dos registos que as crianças deixavam no Diário, durante a semana, à sexta-feira ficavam escritas na ATA as coisas mais revelantes. Estas eram analisadas, o diálogo surgia e as decisões eram tomadas: a cada comportamento considerado não adequado era contraposto o comportamento que o grupo sugeria. Ou seja: não basta dizer o que não gostamos, mas apontar soluções, de modo a que as crianças consigam encontrar as alternativas adequadas e, deste modo, construir as suas próprias competências de

cidadania. Tal como refere Niza (1996, p. 141), a escola/jardim-de-infância constitui “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade (...) capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos”.

Na ata do dia dez de novembro, por exemplo, como podemos verificar na imagem, foram registados pelos chefes principais que “toda a gente desta sala deve ser amigo uns dos outros”. Desta decisão saiu a regra que diz “Devo ser amigo dos outros”. Esta regra surgiu porque a F tinha escrito no Diário na coluna do “Não Gostei” que a V lhe tinha dito que já não era mais amiga dela. Outro exemplo, ainda nesta ATA surgiu porque a S escreveu que o Tomás não lhe emprestou o lápis e que ela ficou triste porque queria pintar com aquela cor. Assim quando ela junto dos amigos explicou a situação, conversamos e chegamos à conclusão que não está certo: “*não devemos ser invejosos*” **G** e quais os comportamentos adequados: “*devemos partilhar*” **M**, “*sim, eu dei uvas ao ZA e o ZA depois emprestou-me os carros dele*” **T**.



Estes são dois exemplos de regras que foram surgindo e crescendo a partir dos registos que tinham feito as próprias crianças, nenhuma delas foi imposta pela Educadora, estas representam exatamente o grupo em questão, pois se fosse outro grupo de crianças as regras provavelmente não seriam as mesmas. Por isso, estas regras têm sentido para as crianças e só deste modo é que elas se empenham em se lembrar delas e procurar cumpri-las. Como refere Oliveira-Formosinho (1996, p. 32): “Dar às crianças a responsabilidade de desenvolverem alguns dos processos e regras da sala de aula indica-lhes que o professor parte do princípio de que as suas motivações são autênticas e razoáveis”.

Depois de criarmos as regras, que foram retiradas das ATAS (Anexo C), pareceu-me que seria importante perguntar as crianças como podiam fazer para saberem quais as regras, visto que ainda não sabem ler texto escrito. O **G** disse logo: “*eu leio aos amigos, porque sou o único que já sabe ler*”. Então a ideia surgiu do **ZA** que disse: “*Podemos*

desenhar as regras”, e o **T**: *“tirar fotografias”*. Foi uma ótima ideia que surgiu da participação ativa e aprovada pelas restantes crianças. Assim sendo:

1. Temos de esperar pela nossa vez para tudo

M: *“podemos ficar à espera da nossa vez para ir ao computador”*. Então o G fingiu que estava a jogar no computador enquanto a M estava ao seu lado, à espera pela sua vez.



2. Pedir desculpa aos nossos amigos

O ZA: *“fingimos que o T me bateu e depois veio ter comigo para fazer as pazes”*. Estagiária: *“E como é que nós fazemos as pazes?”* ZA: *“damos um abraço e pedimos desculpa”*. Então a foto foi recriar um abraço de maneira a pedir desculpa.



3. É bom emprestar e partilhar os materiais.

S: *“eu empresto os lápis quando estou a desenhar”*. E assim foi, a S está a partilhar o lápis com a N.



4. Devemos dizer obrigada.



G: *“esta é difícil”*. Estagiária: *“G tu podias escrever obrigado e assim todos os amigos mesmo não sabendo ler, sabiam que foi o obrigado que tu escreveste”* G: *“sim eu quero escrever”*

5. Devo ser amigo dos outros.

T: *“Eu sou amigo de todos”*. Estagiária: *“Então podes tirar uma fotografia com todos”*. T: *“Podemos dar a mão”*, porquê perguntei eu, T *“eu dou a mão aos amigos porque gosto deles”*. E assim foi.



6. Devemos sempre dizer a verdade.

M: *“o R não diz a verdade. Mas eu digo”*. J: *“eu também digo a verdade”*. Educadora: *“E quando dizem a verdade a Paula e a A ficam como?”* ZA: *“Felizes. E nós também”*. Educadora: *“É isso mesmo. Podemos tirar uma fotografia com uma cara feliz, pois significa que dizemos a verdade”*. J: *“Eu sei fazer uma cara feliz, olha”*. Então foi ele o protagonista desta regra.



7. Devemos brincar e trabalhar em equipa.

T: *“Podemos tirar uma fotografia na oficina das construções, a mim, ao ZA, ao SM e ao ST, porque brincamos em equipa”*. Estagiária: *“Sim, pode ser, mas imaginemos que a Y está na oficina dos jogos, quem é capaz de a ir ajudar?”* A: *“eu, eu sei os números”*, Eu: *“É isso mesmo”*. E assim foi recriada a última regra em fotografia.



Ao refletir sobre estes momentos tão importantes da intervenção, apercebo-me da intensidade com que as crianças vivenciaram os processos, se sentiram participantes e colaboraram nas reflexões observando, comentando e procurando soluções. Dá-me muita alegria perceber que a minha intervenção de implementação do Diário como estratégia de regulação da vida do grupo está a dar frutos, na medida em que as crianças começam a ganhar consciência dos seus atos, das suas implicações, mas, ao mesmo tempo, se mostram empenhadas em melhorar os comportamentos, para que todos, em suma, se

sintam felizes. Além de outras capacidades que as crianças foram trabalhando e melhorando, nas áreas da linguagem, da matemática, da consciência linguística e que não podem ser esquecidas, dá-me muita alegria verificar como elas se vão familiarizando com as regras de vida em sociedade, porque, como se mencionou no Capítulo I, é muito importante que, desde pequenas, se familiarizem e valorizem uma cidadania democrática, pelo que se exige à escola que “estimule a iniciação e o exercício da intervenção democrática para que a vida social nos convoca.” (Niza, 1992, p.7). E para isso, a escola deve ser vista como um espaço de formação ética, na qual resulta de uma prática reflexiva em torno da ação comunitariamente desenvolvida (Godinho, 1984, p.17). Por isso, antecipando o ponto seguinte dos resultados, concluo a referência ao papel do diário na construção de regras da sala com um exemplo, demonstrativo das capacidades alcançadas pelas crianças e da compreensão de que o importante é valorizarmos o positivo, o Gostei, aquilo de que já somos capazes: Estava na oficina dos jogos com a Y, quando o **ST** veio ter comigo e disse: *“Ana Filipa, construámos uma garagem todos juntos. Trabalhamos em equipa”* **ZA**: *“pois foi, cumprimos uma regra da sala”*. **ST** *“Posso ir escrever no diário?”* **Estagiária**: *“Claro, muito bem, fico muito feliz por saber que tralharam em equipa”*.

4.2.9. O papel do Diário na melhoria de comportamentos (9 a 12 de janeiro de 2018)

Um dos momentos mais enternecedores foi vivido esta semana e marca um nível de entendimento muito elevado, por parte de algumas crianças, quanto aos objetivos subjacentes à implementação do Diário.

Habitualmente, as crianças iam escrever na coluna do “Não Gostei” quando, por exemplo, um amigo tinha empurrado, magoado, dado um pontapé, ou passado à frente do comboio. Estas eram as queixas mais frequentes. Contudo as coisas foram mudando, e um conflito existente já não é sempre registado na coluna do “Não Gostei”, mas na coluna do “Gostei”. Como é que isso é possível?

É possível, pois as crianças foram crescendo, foram evoluindo e começaram a ver o Diário noutra perspetiva e a entender o seu papel como agente regulador dos seus comportamentos com os pares. Foi então que me apercebi que a intervenção estava a proporcionar às crianças significativas aprendizagens.

Apresento, então, a situação que justifica esta reflexão: estava na oficina dos jogos de mesa quando o T veio ter comigo:

T: “posso ir escrever no diário?”

Estagiária: “claro T. Vais escrever o quê?”

T: “estou feliz porque fiz as pazes com o ZA e com o J.”

Estagiária: “muito bem! Fico feliz por ires escrever isso.”

Desleixo meu... no momento com a rotina e com as atividades a decorrerem não tive tempo para falar com ele e procurar perceber melhor este acontecimento. Contudo, mais tarde, retomei o assunto junto do T e do ZA, quando estavam os dois numa mesa a picotar as coroas para os reis. Foi um ótimo momento para os questionar de uma maneira mais informal, sobre este episódio. As crianças iam-me respondendo enquanto picotavam e só as vezes é que paravam, olhavam para mim e respondiam. No final quiseram ver a folha onde eu tinha escrito tudo o que eles me disseram:

T: “o que vais escrever nessa folha?”

Estagiária: “vou escrever aquilo que me responderes. Posso falar um pouquinho com vocês?”

T e o ZA: “sim.” (abanando a cabeça e continuando a picotar)

Estagiária: “lembram-se de terem escrito na semana passada no diário?”

T: “sim. Que fizemos as pazes.”

Estagiária: “isto mesmo. Mas o que aconteceu para terem ido escrever?”

T: “porque andamos uns em cima dos outros.”

Estagiária: “e depois?”

ZA: “não tivemos cuidado e magoamo-nos.”

Estagiária: “e como é que fizeram as pazes?”

T: “eu pedi desculpa, o ZA pediu desculpa e o J também.”

ZA: “eu e o T demos um abraço, mas o J não deu, só pediu desculpa.”

Estagiária: “e como é que sentiram depois de terem feitos as pazes?”

T: “feliz, já somos amigos de novo.”

ZA: “sim, fizemos as pazes porque é importante pedir desculpa os amigos.”

T: “já não vamos fazer mais as pazes porque não vamos voltar a fazer isso.”

Estagiária: “muito bem. Obrigada por me explicarem o que aconteceu.”

Esta pequena conversa foi de enorme importância, porque demonstra a vontade de escreverem coisas positivas e não negativas, pois poderiam simplesmente escrever na

coluna do Não Gostei que se magoaram. Pelo contrário, tomaram consciência de que fizeram as pazes, perceberam que isso foi o mais importante e quiseram registrar. Revela que as crianças conseguiram resolver os seus próprios conflitos com os seus pares. E pela última afirmação do T, também podemos verificar que entende o processo de causa-efeito, pois, como disse, se não voltarem a andar à briga não precisam de fazer as pazes porque não se vão voltar a aleijar.

4.2.10. Registo das regras (de 16 a 19 de janeiro de 2018)

Tendo sido realizado o trabalho de elaboração das regras a partir do Diário e, posteriormente, identificada a forma de as tornar perceptíveis e sempre presentes para o grupo, as regras foram sendo objetivo de atenção e de trabalho pelas crianças e pelos adultos, mas só esta semana foi possível encontrar tempo para as afixamos na sala. Assim sendo, quanto as crianças se dispunham a iniciar o tempo de trabalho autónomo, nas oficinas, coloquei a questão: *quem quer vir à sala do lado fazer uma coisa gira comigo?*

Começaram a levantar o dedo e a dizer “*quero eu, quero eu*” e vieram para perto de mim com o intuito de serem os primeiros escolhidos. Como havia muitas crianças a educadora disse, que só podiam ir quatro como se fosse uma oficina e pediu-lhes que resolvessem entre si quem me acompanharia. A S disse logo que queria ir mesmo, o G respondeu logo que como ele sabia ler e escrever que ia ser importante. Depois o ZA, o ST e o J disseram que, então, iam para as construções pois só podiam ir quatro, demonstrando que contatavam que estando já duas crianças, como eles eram três e queriam ficar juntos, não seria viável. Também a V e a F, ao ouvirem a educadora, deram meia volta e foram para as oficinas. E assim restou a N e a M. No final de contas as crianças conseguiram democraticamente resolver o problema.

Dirigimo-nos para a sala do lado já cada um com a sua pequena responsabilidade, (pois eles fazem questão de terem um papel ativo) e, neste caso, foi a de levar os materiais que eu tinha já organizado e que iríamos precisar: uma levou os tubos de cola, outra as fotografias, outro as tesouras e a outra levou a chave eu levei o computador.

Pelo caminho, o G viu as fotos e questionou-me: “*vamos fazer as regras, não vamos Ana Filipa?*” E eu respondi: “*vamos, sim.*” E vi na expressão facial dele e das outras crianças que sorriram e ficaram contentes pois davam pequenos saltos de alegria.

Quando chegamos à sala, a **M** perguntou-me logo: “*onde vamos as escrever?*” E eu disse: “*naquelas cartolinas que ali estão, podem ir escolher.*” As três meninas disseram logo que queriam a cor de rosa e o único rapaz disse que preferia a castanha clara. Como vivemos democraticamente, a rosa foi a selecionada. Contudo, vi o **G** triste e disse: “*bem vamos certamente precisar de duas cartolinas então podes trazer a castanha.*” E a **M** acrescentou: “*assim ninguém fica triste, G.*”



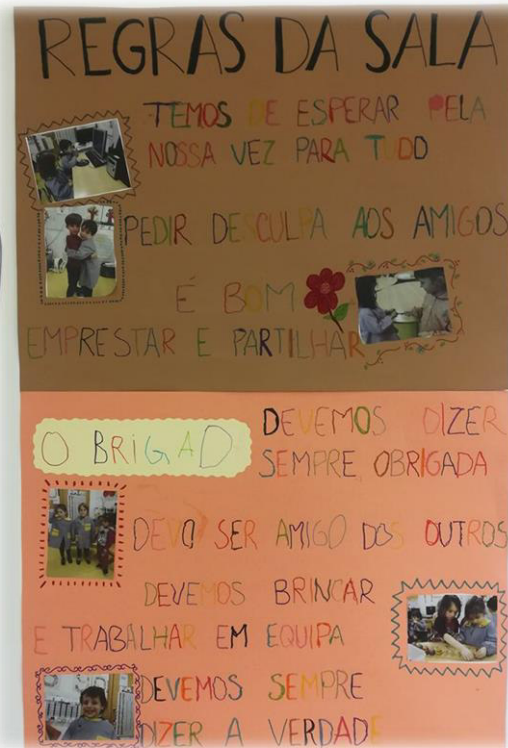
A primeira tarefa foi recortar as fotografias. Cada um tinha uma foto para recortar. A **M** foi a primeira, pois mostra facilidade em manusear a tesoura. A seguir foi a **S**, depois a **N**. O **G** estava com dificuldade e pediu-me ajuda. **Estagiária** respondi: “*pede ajuda a uma amiga tua*”, e a **S** disse logo: “*dá cá que eu ajudo-te.*” Assim, numa pequena tarefa como esta já vemos uma regra a ser cumprida: trabalhar em equipa. De seguida, cada criança colou a sua foto na cartolina, onde queria, mas ao mesmo tempo que acontecia este processo ia questionando sobre as fotos, para ver se lembravam das regras que estavam associadas. Elas foram dizendo as regras. Por exemplo, perante a foto da regra é bom emprestar e partilhar, a **N** disse: “*esta sou eu a dar um lápis à S porque ela queria pintar*”. A **S** acrescentou: “*a N emprestou-me o lápis. A regra é devemos emprestar os materiais.*” **Estagiária**: “*muito bem, é bom emprestar e partilhar.*”



Depois de termos colado e de termos falado sobre as fotos e

respetivas regras, regressamos à sala para a segunda parte da atividade, na qual as crianças eram chamadas aleatoriamente por mim para passarem por cima das letras. A verdade é que não foi preciso chamar ninguém, pois as crianças iam passando, iam vendo, iam perguntando: “*posso ser eu a seguir? Também quero escrever.*” Este simples episódio demonstra o entusiasmo, o interesse, o querer participar e a autonomia das crianças. No final todas as crianças participaram ativamente.

No dia seguinte, reunimo-nos todos à volta das mesas, como intuito de falarmos sobre as regras. Assim sendo a educadora começou com a seguinte pergunta:



Educadora: “*onde podemos colocar as regras da nossa sala?*”

G: “*na porta da sala, onde passamos todos os dias.*”

Educadora: “*e tu achas que cabem estas cartolinas na porta?*”

G: “*pois se calhar não cabe.*”

Educadora: “*porquê?*”

G: “*porque temos o quadro das presenças e em cima é pequeno.*”

Educadora: “*exatamente, então onde podemos pô-las?*”

G: “*podemos pôr em sítios separados.*”

Educadora: “*porquê?*”

J: “*cabe mais melhor.*”

Educadora: “*cabe melhor. Mas não acham que as regras deviam estar todas juntas?*”

(Todos disseram que sim)

ZA: “*podemos por ali em cima, cabe e todos os meninos conseguem ver.*”

Educadora: “*todos concordam?*”

(e todos concordaram, dizendo que sim ou acenando com a cabeça)

Educadora: “*muito bem.*”

Estagiária: “*e já agora o que diz a primeira regra?*”

M: “*sou eu a jogar com o G vez a vez no computador.*”

Estagiária: *“então como será a regra?”*

G: *“devemos esperar pela nossa vez para jogar.”*

Estagiária: *“muito bem e a segunda regra? O que quer dizer?”*

E: *“estão a abraçar-se.”*

Estagiária: *“porquê?”*

ZA: *“para ser amigos para sempre.”*

Estagiária: *“e se empurrares o P achas que ele vai continuar a ser teu amigo?”*

ZA: *“fica triste, mas eu peço desculpa e ele fica feliz.”*

Estagiária: *“então qual será a regra?”*

S: *“devemos pedir desculpa aos amigos, quando os magoamos.”*

Estagiária: *“ora nem mais. E nesta fotografia o que está a acontecer?”*

N: *“eu emprestei o lápis a S.”*

S: *“a regra é devemos emprestar os materiais.”*

Estagiária: *“emprestar e partilhar, muito bem.”*

ZA: *“pois, não devemos tirar as coisas uns aos outros.”*

T: *“pois não. É feio, devemos pedir por favor.”*

Estagiária: *“devemos pedir por favor, porquê?”*

T: *“para os amigos nos emprestarem as coisas, como o ZA partilha comigo os carros dele, porque eu peço por favor. Não é ZA?”*

ZA: *“sim, é verdade.”*

G: *“esta fui eu que escrevi. Diz obrigada. Devemos dizer obrigada.”*

Estagiária: *“estou muito feliz! Estes meninos não se esqueceram das regras. E nesta?”*

T: *“sou eu a dar a mão à F e à B.”*

B: *“porque somos amigos.”*

ZA: *“a regra diz que devemos brincar com todos os meninos e não com os mesmos.”*

Estagiária: *“e tu fazes isso?”*

ZA: *“eu brinco mais com o J, como o T, com o ST e com o SM nas construções, mas também brinco às vezes com os outros amigos.”*

Estagiária: *“isso mesmo, e esta regra?”*

ST *“trabalhar em equipa.”*

Estagiária: *“boa.”*

ZA: *“sim como estivemos agora a construir a torre todos juntos.”*

Estagiária: *“e a última fotografia quem é?”*

J: *“sou eu a rir.”*

Estagiária: *“porquê?”*

T: *“porque está feliz.”*

Estagiária: *“e nós estamos felizes quando?”*

ZA: *“eu sei. Dizemos a verdade e tristes quando mentimos.”*

Estagiária: *“então qual é a regra?”*

G: *“devemos dizer sempre a verdade.”*

Educadora: *“sabes A, estou muito contente com os meus meninos, já sabem muito bem as regras da nossa sala. Mas tenho uma pergunta a fazer-vos. E quando um menino não cumprir as regras o que fazemos?”*

G: *“fica de castigo.”*

Educadora: *“tu gostavas de ficar de castigo? Não haverá outra maneira?”*

T: *“podemos dizer aos amigos as regras e vir mostrar.”*

Educadora: *“muito bem T, todos perceberam o que ele quis dizer?”*

ZA: *“sim. Quando não tivermos a cumprir vimos mostrar aos amigos as regras para ele não voltar a fazer asneiras.”*

Educadora: *“os meus meninos é que são inteligentes, sabem pensar nas coisas, estou muito feliz.”*

Considero esta última parte fundamental, sobre o que fazer se alguma criança não cumprir as regras. Tudo é pensado com as crianças, são elas que decidem o que querem fazer, são elas que falam de como querem fazer, são elas que escolhem, são elas que criam os seus conhecimentos e assim vão crescendo enquanto futuros cidadãos que têm um papel ativo, pois tal como dizem as Orientações Curriculares (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 9), “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico.”

Mas é claro que por trás destas decisões e escolhas das crianças, está sempre a Educadora a conduzi-los de forma intencional para o melhor caminho. A ela compete saber quando é viável que as crianças tomem as suas decisões e arquem com as consequências e quando deve intervir e reorientar as sugestões e as decisões tomadas pelas crianças. A Educadora deverá, então, exercer o seu papel no sentido de ajudar as crianças a colocarem-se no lugar do outro e encontrarem soluções mais respeitadoras e mais positivas, ou seja, de “alertar as crianças para os sentimentos e interesses dos outros”

(Oliveira Formosinho, 1996, p.36). Esta é uma dimensão complexa, o de pensarem nos outros, o de se colocarem no lugar dos outros. Ao questionar as crianças sobre “e se fosses tu a ficar de castigo”, a educadora indu-las a pensar e perceber que não será a melhor opção, pois ficar de castigo é algo que deixa as crianças tristes. Percebendo que se fosse com elas, não iriam gostar, as crianças constroem os seus valores sociomoraís:

Neste sentido, o/a educador/a deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam. Cabe também ao/à educador/a, em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 25).

4.2.11. As regras da sala: da teoria à prática nas conversas do Conselho (dia 19 de janeiro de 2018)

Mais uma sexta-feira e mais um momento de Conselho. Contudo, este já revela uma fase muito avançada das crianças, que não se limitam a “ler” o que “escreveram”, mas comentam, refletem e fazem a ligação direta entre os acontecimentos e as regras da sala, tirando as suas conclusões, ou dando sugestões. A Educadora e eu apenas funcionamos como interlocutores pontuais, ou ajudamos a ler o texto, mas não precisamos de intervir para ajudar as crianças a perceber o que fizeram mal, ou como devem agir, para melhorar, porque as próprias crianças fazem toda a reunião, mostrando autonomia e capacidades de autorregulação, em conjunto. Elas estão focadas no objetivo de todo o trabalho, que todos sejam felizes e se sintam bem na sala e procuram encontrar entre si os procedimentos para tal, como se percebe pelos diálogos:

As crianças, eu e a Educadora, juntos à volta das mesas estamos prontos para procedermos ao momento da construção da ata. Para tal acontecer os chefes principais, M e ZA sentam-se juntos para que possam ambos escrever a ata que, como sempre, é construída com tudo aquilo que as crianças foram registando ao longo da semana, no Diário.

A Educadora pega no Diário e começa.

E: “sabes A, estou muito feliz, sabes porquê?”

T: “eu sei! Porque a cara feliz está a ganhar à cara triste.”

Educadora: “é mesmo isso, e sabes o que quer dizer?”

T: *“que gostamos de ir para as oficinas e que já não nos chateamos.”*

Educadora: *“olha que bem, é mesmo isso. Vamos lá começar pela coluna do gostei. Quem escreveu isto?”*

(ninguém falava)

Educadora: *“não foste tu S? Acho que está aqui o teu nome.”*

S: *“sim, mas não me lembro o que escrevi.”*

Educadora: *“então é porque não foi muito importante. E a seguir? Quem escreveu isto?”*

T: *“eu. Diz que gostei de dar uvas ao ZA.”*

ZA: *“eu também escrevi porque como o T me deu uvas eu dei bolachas. E gostei de partilhar.”*

Educadora: *“é isso mesmo. Estou tão feliz com estes meninos. De quem é este?”*

ST: *“fui eu.”*

Educadora: *“e porque é que escreveste isto?”*

ST: *“porque gostei de trabalhar em equipa a construir a torre.”*

Educadora: *“e quem escreveu isto?”*

S: *“fui eu, eu lembro, gostei de ir para o computador com um amigo.”*

Educadora: *“porquê?”*

S: *“porque jogamos em equipa e quando não sabemos pedimos ajuda.”*

ZA: *“à Paula e a Ana Filipa.”*

G: *“mas também aos amigos que já sabem jogar o jogo.”*

Educadora: *“exatamente, devemos pedir ajuda primeiro aos amigos e se eles não conseguirem é que me pedem ajuda ou a Ana Filipa. E assim acabam os registos da coluna do “Gostei”. Agora vamos para a coluna do “Não Gostei”.*

G: *“só tem dois. Temos de fazer coisas bonitas para o “NÃO Gostei” perder.”*

Educadora: *“e porque é que os meninos ainda escreveram nesta coluna?”*

T: *“porque às vezes um amigo me bate e temos de escrever no diário. É triste, muito feio.”*

ZA: *“mas estamos a escrever quase nada na cara triste e assim a cara do feliz vai ganhar mesmo.”*

Educadora: *“e afinal quem escreveu isto?”*

F: *“fui eu. A V empurrou-me na casa de banho.”*

Educadora: *“devemos fazer isto?”*

(todos disseram que não)

G: *“agora V, tens de pedir desculpa à F.”*

(a V foi perto da F, deu-lhe um beijinho e pediu desculpa. A F desculpou)

ZA: *“Paula, agora que elas já são amigas podemos riscar isso no diário?”*

Educadora: *“todos os meninos concordam?”*

(Todos disseram que sim e fez-se um risco leve, de forma a não se tapar as letras)

Educadora: *“e por fim temos este. Quem foi?”*

S: *“eu sei, foi a MT e eu foi porque...”*

G: *“Sara não és tu, é a MT que fala porque foi ela que escreveu.”*

MT: *“a V não partilhou e eu não gostei.”*

Educadora: *“foi verdade V?”*

V: *“sim.”*

G: *“tens de partilhar, V é uma regra da nossa sala, olha ali. Estás a ver, está a N e a S a partilhar.”*

Educadora: *“muito bem G. Aprendeste V?”*

V: *“sim.”*

Este foi um exemplo das funções do Conselho enquanto o “espaço e o tempo ritual de regulação do sistema, ou da organização da turma.” (Niza, 1991, p.42), na medida em que é através da leitura do Diário, que as crianças vão resolvendo e analisando o que registaram, coisas boas e coisas más, como, neste caso, a resolução de conflitos.

4.2.12. Análise dos registos no Diário: última conversa (dia 26 de janeiro de 2018)

Estamos no final do período de estágio, o que quer dizer que eu tenho de terminar a minha intervenção pedagógica sobre a implementação do Diário como instrumento regulador da vida social do grupo. O trabalho irá prosseguir, na turma, entre as crianças e a educadora, mas, para mim, é o momento de fazer a avaliação do trabalho realizado.

Assim sendo, era preciso pedir às crianças para darem as suas opiniões e me ajudarem nesta tarefa de avaliação e reflexão, porque elas foram os participantes diretos, comigo, neste processo de investigação-ação. Tivemos, então, a nossa última conversa:

Estagiária: *“então, para que servem os diários?”*

ZA: *“Quando alguém se zanga, escrevemos no diário.”*

V: “escrevemos coisas que gostamos de fazer.”

M: “trabalho que fazemos, se gostarmos escrevemos.”

Educadora: “ou será que estes meninos agora são mais amigos e aprenderam a resolver os assuntos.”

ZA: “já aprendemos a resolver os assuntos e a pedir desculpa.”

Educadora: “mas eu esta semana vi um menino com a cara arranhada.”

M: “foi o T.”

Educadora: “quando formos ver o diário vai lá estar de certeza.”

ZA: “pois, foi o J que arranhou a cara do T.”

Estagiária: “porque é que não vieram escrever no diário?”

ZA: “porque pediram desculpa.”

M: “fazer as pazes.”

T: “e dar um abraço.”

Educadora: “foram vocês que decidiram ficar amigos ou ainda estão zangados?”

T: “já somos amigos, o J pediu desculpa e demos um abraço.”

Educadora: “e vão voltar a fazer a mesma coisa?”

T e J: “não.”

Educadora: “e porquê?”

J: “Porque isso não se pode fazer.”

T: “e resolvemos sozinhos, por isso é que não escrevemos no diário.”

Educadora: “muito bem, fico feliz com estes meninos que já resolvem os conflitos sozinhos.”

Estagiária: “então N o que escreveste aqui na coluna do Gostei?”

N: “ajudei o ZA.”

Estagiária: a fazer o quê?”

N: “na cozinha, a arrumar.”

ZA: “sim trabalhamos em equipa.”

Educadora: “eu fiquei muito feliz, porque a N veio ter comigo a dizer que estava a ajudar o ZA e que era uma regra que estava na sala.”

MT: “o ZA também me ajudou.”

ZA: “pois foi, trabalhamos em equipa e está aí no diário. Olha” (apontando)



Educadora: “*muito bem. E aqui quem escreveu?*”

S: “*eu, porque ajudei o P, a jogar no computador.*”

T: “*outra vez, Paula, trabalharam em equipa.*”

Educadora: “*muito bem. Então qual foi a regra mais trabalhada mais esta semana?*”

T: “*trabalhar em equipa.*”

Todos bateram palmas.

Estagiária: “*E agora, qual foi a coluna que ganhou?*”

Todos: “*a feliz.*”

Todos bateram palmas.

V: *sim*

4.2.13. Análise dos registos no Diário: avaliação estatística (22 a 25 de janeiro de 2018)

Após ter auscultado as crianças, diretamente sobre a utilização do diário, faço, agora, uma auscultação indireta, com base na contabilização dos registos efetuados por elas. Com esta análise, pretendo perceber qual o tipo de registos preponderante e quais as atitudes das crianças perante o Diário. Irei, ainda, comparar esta análise estatística final com a fase intermédia para perceber se existem diferenças assinaláveis.

Comecei por uma análise por criança, que registei no Gráfico 3. Através da análise deste gráfico podemos constatar que a S a V e o T foram as crianças que mais escreveram no Diário, as mesmas que se destacaram anteriormente.

Um dos meus objetivos era que as crianças que nunca tinham escrito, passassem a registar e assim sentirem-se parte integrante do grupo, onde, tal como todas as outras, possuem uma voz ativa e participativa na vida do grupo. Ao analisar este gráfico, verificamos essas transformações, porque, por exemplo, a A passou de zero para cinco momentos de registo, a Y de zero para 3 três vezes e o R de zero para duas vezes. São estas pequenas mudanças que fazem a diferença e alimentam o sucesso esperado com esta intervenção pedagógica. Contudo, ao analisar os dados recolhidos com mais precisão deparei-me com o caso do G, criança que já sabe ler e escrever, logo possui uma literacia emergente que mais nenhuma criança possui, mas que não escreveu nenhuma vez no

Diário. Este facto fez-me refletir e questionar, e nada melhor que perguntar a própria criança e ver o que ela responde, pode ser que me ajude a esclarecer esta não participação. Assim sendo, a conversa decorreu da seguinte maneira: **Estagiária:** “G, porque é que não escreveste nenhuma vez no diário?” **G:** “porque não me apeteceu escrever as coisas que gostei. Eu gosto de tudo. E porque ninguém me fez nada para escrever na coluna da cara triste.” Claramente ajudou-me a perceber que pode haver crianças que não demonstram a necessidade de escrever, pois neste caso, nenhuma atividade foi mais fascinante ou mais divertida para ter sido registada, e porque é uma criança que não se mete em brigas, ou que consegue resolver os seus conflitos na hora e não sente necessidade de os registar.

Finalmente, ao fazer um balanço geral, e comparativamente com o anterior verifico uma evolução no aumento de vezes que as crianças escreveram no Diário, tais como a E, a MT, o ZA, o ST e a N.

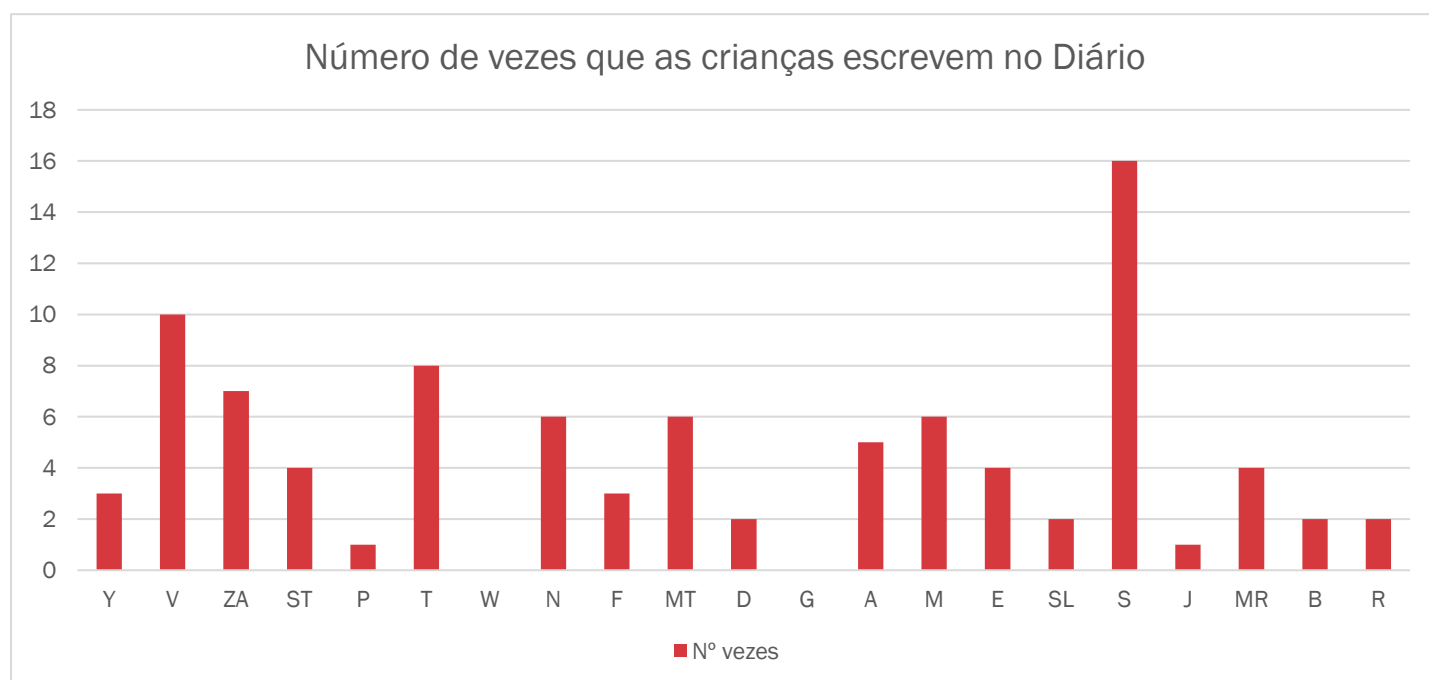


Gráfico 3- Síntese de registos no Diário, por criança, no final da intervenção

Relativamente à análise por colunas Gostei/Não Gostei, o Gráfico 4 permite verificar que a coluna do “Gostei” foi a mais utilizada e, também, que houve uma evolução bastante significativa.

Assim, constata-se que, na maioria das semanas, a coluna do “Gostei” ultrapassa em dobro os registos da coluna do “Não Gostei”, que houve uma diminuição progressiva

de registos na coluna do Não Gostei e, ao invés, um aumento progressivo, também, de registos na coluna do Gostei. Além disso, verificamos que, na última semana, as crianças simplesmente não registaram nada na coluna do “Não Gostei”.

Verifico, pois, que a utilização do diário pelas crianças as ajudou a regular os seus comportamentos, a pensar sobre as suas ações e a evitar os conflitos, bem como a valorizar e procurar ter atitudes positivas, cumprindo as regras.

Assim, não sentiram necessidade de escrever acontecimentos negativos, ou porque os evitaram, ou porque foram capazes de dialogar e resolver as situações sem precisar de uma intervenção externa, mediada pelo Diário, já que o registo se traduzia, depois, na conversa em reunião, no momento semanal do Conselho.

Através da criação, pelas próprias crianças, de regras da sala, as quais incluíam indicações de procedimentos adequados para evitar, ou resolver os conflitos, as crianças tornaram-se mais conscientes, mais autónomas e responsáveis para resolverem os problemas sem sentirem a necessidade de fazerem queixinhas dessas situações.

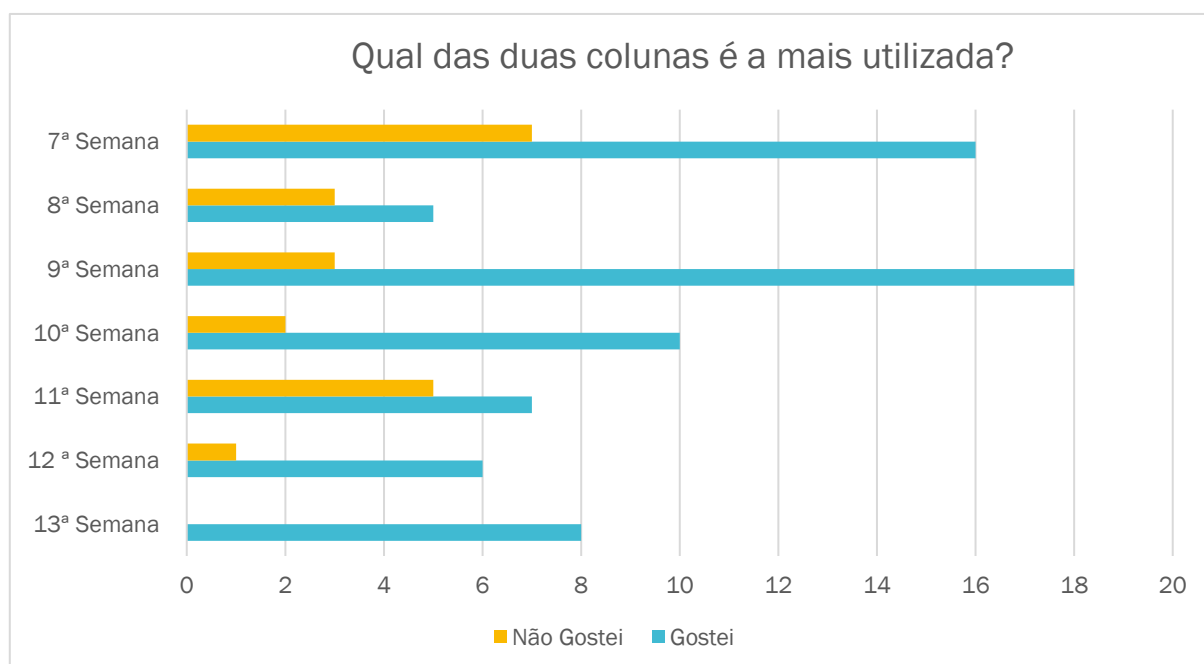


Gráfico 4- Síntese de registos no Diário, por coluna, no final da intervenção

4.3. Avaliação

Após estas descrições e evidências das interações mais significativas em que tentei dar a conhecer, de forma concreta e o mais fiel possível, todo o caminho que este projeto de intervenção pedagógica percorreu, é tempo de olhar para trás e analisar com mais atenção.

Uma primeira ideia que me parece importante é a de espiral, sempre a rodar em volta, mas sempre a avançar mais e mais: quando havia um conflito, as crianças iram escrever no diário o seu desagrado e, posteriormente era dialogado e analisado no momento do Conselho realizado à Sexta-Feira. A partir desta situação, as crianças sentiram a necessidade de criar regras para a sala, para regular a vida em grupo e acabar com as queixinhas e conflitos que pudessem ocorrer. Isto favoreceu nas crianças uma responsabilidade e uma autonomia, na medida em que, quando ocorriam conflitos, as próprias crianças já sabiam como tinham de agir e de proceder para resolverem o problema, ou o conflito em que estavam inseridos. Várias foram as estratégias, desde lembrarem-se e avisarem os amigos das regras da sala; pedir desculpa, fazer as pazes e darem um abraço; até ao momento em que foram capazes de ir ainda mais longe e sentirem a necessidade de escrever na coluna do “Gostei” que são amigos e que conseguiram resolver os seus conflitos.

Outra ideia foi a de mudança: as crianças, através dos diversos momentos e acontecimentos da intervenção, construíram e reconstruíram a sua maneira de ser e de estar, ao nível da cidadania, da participação. Foi um processo que demorou o seu tempo até as crianças se aperceberem de que elas são capazes de resolver os seus problemas através da sua participação, da sua voz ativa e tomarem consciência que ao fazer isto contribuem para uma melhor convivência social.

É através destas situações de negociação em que as crianças vão iniciando e ganhando consciência do seu papel enquanto sujeitos ativos numa comunidade, ou seja, vão experienciar o que é viver democraticamente.

Posto isto, e de uma forma mais concreta considero que um dos objetivos principais foi alcançado, na medida em que, o grupo mostrou, em muitos momentos ter consciência dos seus atos e das capacidades que possuem de resolver os seus próprios conflitos. Salientando ainda, que foi possível com este projeto promover a participação democrática na própria vida social do grupo, que posteriormente será fundamental como preparação para a vida futura.

Remetendo para os objetivos específicos tais como: promover o desenvolvimento pessoal e social; proporcionar a vivência de valores democráticos; facilitar a gestão cooperada de conflitos; favorecer a elaboração das regras da sala e desenvolver a autonomia e a responsabilidade, considero que foram todos trabalhados e desenvolvidos. Cada um esteve presente em momentos e fases diferentes do processo de intervenção, mas, no seu conjunto foram cruciais para os resultados alcançados.

Esta construção bem como a evolução destes objetivos passou por:

“uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças e em que cada um se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. (...) Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação.” (Silva, et al. 2016, p.36)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembro-me como se fosse hoje de entrar o jardim-de-infância onde passaria os próximos meses de olhos e mente aberta para assimilar tudo o que via, ouvia e sentia. Com uma postura calma, serena e sempre sorridente para transmitir muito daquilo que sou às crianças. Foi um tempo que voou com uma velocidade enorme, mas que tentei guardar o mais possível, cada momento, cada situação com as crianças.

Ter tido esta hipótese de estagiar, ou seja, de ver na prática tudo aquilo que fui aprendendo no curso e, mais ainda, de poder atuar pedagogicamente e interagir com as crianças foi fundamental para a minha formação como futura profissional. O estágio concretizou todas as aprendizagens e, mais ainda, chamou a atenção para a criança e para o seu desenvolvimento, fazendo apelo à observação de cada uma delas como essencial para as conhecer e poder respeitar e favorecer o seu desenvolvimento.

As relações e interações que se estabelecem no processo educativo são essenciais pelo que a sala de Jardim-de-infância é um ambiente educativo rico que proporciona múltiplas formas de relações recíprocas. De todas as dimensões que podemos encontrar na educação para mim esta é crucial, na medida em que, uma criança para se desenvolver precisa de que sentir bem, segura, apoiada, protegida. Aqui entra a minha própria personalidade, no sentido em que me considero uma pessoa sensível e afetiva e como tal estas características pessoais vão sendo transmitidas às crianças. Por outro lado, justifico esta dimensão como a mais relevante porque é com o outro que a criança vai aprendendo, vai adquirindo conhecimentos, vai entendendo o mundo que o rodeia.

Por isso, quando foi necessário definir um tema para a minha intervenção pedagógica, foi nas relações entre as crianças que coloquei os meus olhos: é muito difícil para as crianças, como também é para os adultos, interagir com os outros. Quando queremos as mesmas coisas, queremos imediatamente; quando estamos zangados, ou aborrecidos, nem sempre temos capacidade de nos distanciarmos, de nos controlarmos. Então, perante uma situação de interação que não correu bem entre duas crianças, foi importante eu ter tido a capacidade de observar com atenção, de tomar sempre as minhas notas e, depois, de refletir sobre elas. Foi importante a observação, foi importante a reflexão e foi importante o conhecimento que eu já tinha sobre o modelo do MEM para saber o que poderia ser proposto às crianças para tentar ajudá-las nas suas interações.

Foi, também, importante, respeitar as crianças, os seus tempos, as suas ideias e opiniões e muito aprendi com elas e com a educadora sobre a importância do seu

envolvimento, da sua participação. Valorizar as crianças e as suas ideias, dar-lhes a voz a que tem direito é uma ideia-chave do MEM e agora entendo muito bem que só desta maneira, fazendo por elas próprias, respondendo aos desafios, ajudando-as a encontrar os seus próprios caminhos, é que as crianças aprendem de uma maneira autêntica a serem cidadãos respeitadores dos outros. Só vivenciando experiências de vida democrática é que poderão agir de maneira democrática.

Considero que o propósito da minha intervenção foi cumprido, na medida em que a sua implementação possibilitou aprendizagens significativas nas crianças ao nível da resolução de conflitos. Consegui dar visibilidade a uma das práticas mais comuns do MEM e mostrar como é possível dar às crianças voz e participação ativa no seu próprio crescimento tanto pessoal como social. Foi evidente que os conflitos entre pares foram diminuindo o que me faz acreditar que realmente este modelo tem os seus resultados e frutos esperados.

As crianças começaram por se familiarizar com o instrumento “o Diário”, de seguida passaram por tomar consciência do seu papel e da sua importância, passando por sentirem necessidade de registarem, acabando na criação das regras da sala: as regras que faziam sentido para elas e que partiram dos problemas que viveram e souberam resolver. Todo este processo de aprendizagem por parte das crianças fez com que a vida social do grupo fosse melhorada. Só foi preciso introduzir o Diário e deixar que as crianças fossem responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Se tive dificuldades e momentos de desânimo? Sim, tive alguns momentos, até de alguma angústia, mas até eles me ajudaram a crescer, porque me obrigaram a repensar o que tinha feito, o que tinha pensado e me levaram a lembrar que no centro de todo o processo educativo estão as crianças: às vezes, temos ideias preconcebidas, temos um projeto todo organizado na nossa cabeça, mas não podemos esquecer que ele só ganha importância se for participado pelas crianças, sentido por elas. É importante que as crianças tomem parte nas tomadas de decisão e o jardim-de-infância tem de ser um espaço democrático de iniciação a práticas de cidadania.

Considero que o tema que foi trabalhado e desenvolvido é de extrema relevância, isto porque é uma questão que está sempre presente em qualquer sala, em qualquer grupo de crianças, em qualquer contexto, em qualquer instituição e qualquer sociedade. Considero, também, que foi essencial para me sentir mais capaz de desempenhar as minhas funções profissionais o ter podido viver na prática e refletir sobre a importância

de uma visão construtivista da educação, a qual favorece o envolvimento e participação das crianças na sua própria aprendizagem.

Terminada esta jornada, sinto que foi um ótimo encontro com novas possibilidades de pensar a educação de infância, de explorar novas metodologias, de vivenciar novos contextos e situações, de aprender a cada segundo com todas as crianças e que me proporcionou inúmeras aprendizagens tanto ao nível profissional, como ao nível pessoal. Aprendi imenso, pois na minha opinião se a teoria é importante, a prática é talvez mais, pois estamos a usar a teoria no dia-a-dia, a pensar sobre ela e a assimilar conhecimentos dessa aplicação constantemente, o que para mim foi muito gratificante e me fez evoluir enquanto futura profissional.

Em jeito de síntese posso concluir que esta intervenção em estágio me proporcionou uma reconstrução da “imagem de criança porque aprenderam a observar, a descrever, a interpretar cada uma delas como um indivíduo com direitos, portador de cem linguagens, de cem inteligências” (Malaguzzi, 1998, citado por Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002, p. 146)

“Eu sou internamente responsável por aquilo que cativo”

O Príncipezinho, Saint Exupéry

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1998). *Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação*. Revista de Educação, VII (1), 27-33
- Coutinho, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: I.E.P. – U. do Minho.
- Estaire, S. 2004. *La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación*. In: D. Lasagabaster; J.M. Sierra (org.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, (pp.119,154). Barcelona, ICE-Horsori.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Freire, I. (2011). *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 3 (2), 17-26.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Formosinho, J. (2002 a). Universitisation of teacher education in Portugal. In O. Gassner (Eds.), *Strategies of change in teacher education. European views*, (pp. 105-174), ENTEP (European Network on Teacher Education Policies). Áustria: Feldkirch.
- Gandini, L; Edwards, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36 (5), 6-20.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Gró.
- LBSE (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Disponível:http://www.minedu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=102&categoriaID=leg

- Lima, J; Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Lino, D. (1996). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais: Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.), *A Construção Social da Moralidade* (pp.75-105). Lisboa: Texto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1991). O Diário de turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (30), 42-47.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, (pp.137-156). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 11 ciclo do ensino básico*. *Inovação* vol. 11, n1 1, pp. 77-98. Consultado em 2 fevereiro 2018, de: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedagog_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Niza, S. (2009). Editorial. *Escola Moderna*, 33 (5), 3-4.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1996). “Modelos Curriculares para a Educação de Infância”. Porto, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2001). *Educação pré- escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2015). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*, 37 (5), 5-13.
- O’Shea, K. (2003). Desenvolver uma compreensão partilhada: Glossário de termos de educação para a cidadania. Retirado de http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Portugal/2003_%2029_EDC_Glossary_PT.pdf

- Peça, A. (2006). Sérgio Niza: a construção de uma Democracia na Acção Educativa. *Escola Moderna*, 27 (5), 52-66.
- Post, J., e Hohman M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Paris: Gradiva.
- Santo, José António Espírito e PIRES, J. (2001) Influência dos Métodos Pedagógicos no Desenvolvimento Moral da Criança. *Escola Moderna* (12) 5ª, 11-31.
- Serralha, F. (2001). Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização. *Escola Moderna*, 11 (5), 32-40.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35 (5), 5-51.
- Silva, Marques, Mata e Rosa (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Simões, A. (1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 39-51
- Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Escola Moderna*, 20 (5), 5-28.
- Zabalza, Miguel A. Diário de Aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan Page

ANEXOS

Anexo A

“Um dia na sala 2 do C.E.A.L” power point

Movimento da Escola Moderna

- MEM -

Um dia na sala 2 do C.E.A.L.

Rotina Diária (organização do tempo)


HORAS	ATIVIDADES	HORAS	ATIVIDADES
9:00h	Entrada	11:00h	Tempo de trabalho curricular
9:00h	Bons-dias/ Novidades/ Marcar presenças/ Registrar o tempo	11:35h	Tempo das comunicações
9:15h	Conversa em G.G/ Ponto situação dos projetos/ Tempo de planeamento	12:00h	Tempo de trabalho autónomo
9:30h	Tempo de trabalho autónomo/ Desenvolvimento das ideias e projetos	12:15h	Tempo de arrumar
10:15h	Tempo de arrumar	12:25h	Higiene
10:25h	Higiene	12:30h	Almoço
10:30h	Lanche	14:00h	Entrada/ Higiene oral
10:45h	Recreio	14:15h	Tempo de trabalho autónomo/projetos
11:00h		15:00h	Tempo de arrumar
		15:10h	Registo no diário de grupo
		15:30h	Saída

A nossa Agenda de trabalho semanal:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
- Brincar com as palavras; - Expressão musical; - Saída ao exterior.	- Expressão Motora	- Ida à Biblioteca; - Dia das descobertas (Ciências/ Expressão plástica /Culinária).	- Jogos de Matemática.	- Registo da semana; - Organização das produções; - Observação dos instrumentos de Pilotagem

1. Acolhimento em Conselho:

- ❖ Marcar as presenças;
- ❖ Cantar os bons dias ;
- ❖ Marcar o dia da semana e o tempo que faz;
- ❖ Distribuição das tarefas diárias;
- ❖ *Mostrar, escrever ou contar* as novidades.



1. Acolhimento em Conselho



Ao redor da mesa grande...

as crianças e o educador pedem a palavra aos presidentes para **“Mostrar, Escrever ou Contar”**

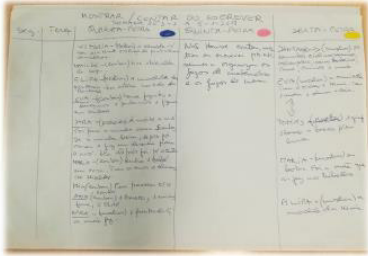
Cada criança (estrategicamente, 4 por dia) pede a palavra e conta, mostra ou pede ajuda para escrever acontecimentos. Todo o grupo participa.

Competências desenvolvidas no Acolhimento

Área de FPS	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Domínio da matemática	Área de conhecimento do Mundo.
<ul style="list-style-type: none"> • Esperar pela sua vez; • Escutar o outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar vocabulário adequado; usar o <i>Onde? Quando? Porquê? Quem? O quê? Com quem?</i> • na construção de frases; • Formar vários tipos de frases (interrogativa, afirmativa e negativa); • escrever o seu nome e algumas palavras do ambiente conhecido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se da noção do desenrolar do tempo (antes/depois; sequência diária, semanal, mensal, tempo marcado pelo relógio e o que faz a uma determinada hora); • estabelecer a correspondência entre quantidade e número até 10; • fazer correspondência, registar e interpretar tabelas de dupla entrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar; • questionar; • selecionar informação.

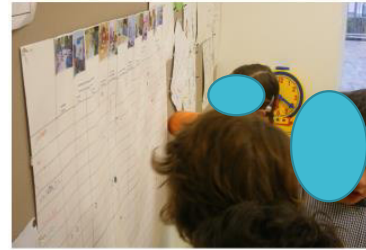
2. Tempo de Trabalho Autónomo:

- Planear, mediante os interesses pessoais (o que fazer? como fazer? e onde fazer?)
- Pôr em prática as ideias e vontades anteriormente apresentadas.



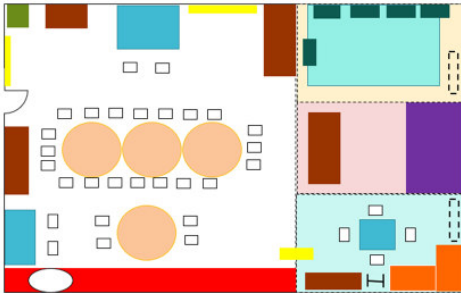
2. Tempo de Trabalho Autónomo

Estamos a proceder à construção do Quadro das Oficinas para que a criança, autonomamente, registre onde pretende trabalhar.



Planta da sala

- Pôr em prática as ideias e vontades anteriormente apresentadas:
Esta é a nossa sala – Ao redor da mesa grande...



OFICINAS:

1. Biblioteca



2. Oficina da escrita/desenho



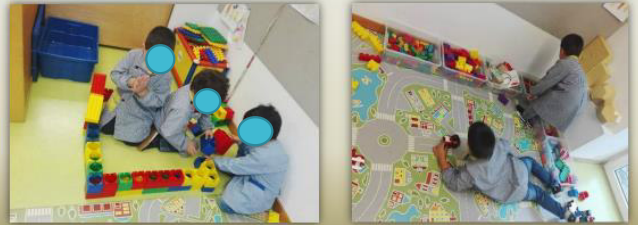
3. Laboratório das Ciências



4. Oficina da Matemática



5. Oficina das Construções ou dos Carros



6. Oficina da Casinha



7. Ateliê das Actividades Plásticas



8. Oficina do Computador



9. Jogos de Mesa



No TTA as crianças desenvolvem **projectos**

Ex: “O Rei” do Jonatã



3. Tempo das Comunicações

- Arrumar os materiais
- Comunicar e apresentar ao grupo as produções.
- A marcação é realizada pelos chefes principais.



4. Balanço em Conselho

- Registrar no Diário:

- Registrar na Coluna do *Gostei*, na coluna do *Fizemos* e na coluna do *Queremos*.
- Escrever a acta com base na coluna do *Gostei* e do *Não gostei* do Diário da semana (Sexta-feira)



4. Balanço em Conselho

Mediado pelo diário, o momento em Conselho no final do dia é, entre outras coisas, “um lugar de construção e de debate crítico e construtivo das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo” (Niza, 1991: nº11)



4. Balanço em Conselho

um exemplo que como surgem as nossas regras de convívio:

Situação: Tomás, Zé Afonso e Jonatã estavam a brincar e aleijaram-se.

Tomás: Ana eu o Zé Afonso e o Jonatã fizemos as pazes?

Estagiária: então que é que aconteceu?

Tomás: porque tivemos uns em cima dos outros.

Zé Afonso: eu e o Tomás pedimos desculpa e demos um abraço. E o Jonatã também.

Estagiária: muito bem, e agora como se sentem?

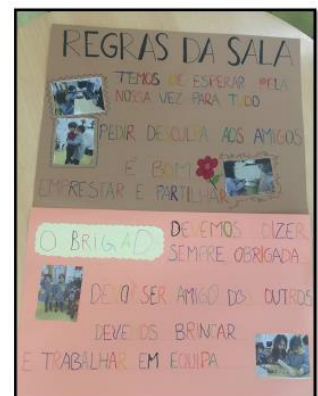
Tomás: estamos felizes e já somos amigos de novo.

Zé Afonso: isto é uma coisa muito importante, pedir desculpa e fazer as pazes.

**REGRA nº 2:
PEDIR DESCULPA AOS AMIGOS.**

4. Balanço em Conselho

- Processo de construção das regras



Os educadores do MEM centram a sua acção pedagógica num conjunto de **princípios** tidos como necessários e fundamentais:

Comunicação

que permite trocas sistemáticas e constantes de informação entre os alunos;

Interacção

entre pares e os professores (visão sociocéntrica) "*organizada para fins concretos de actividade educativa, de estudo e de intervenção por projectos cooperados*" (Niza, 1996: 139);

Organização participada

que não é mais do que um treino democrático de aprendizagens e desenvolvimento;

Regulação social

radicada em conselho, onde as normas sociais em vez de instituídas e reinstituídas através de burocracias mediadas, são instituídas e reinstituídas de forma directa pelas próprias crianças, promovendo-se assim um clima óptimo para a sua efectiva **promoção moral e cívica**;

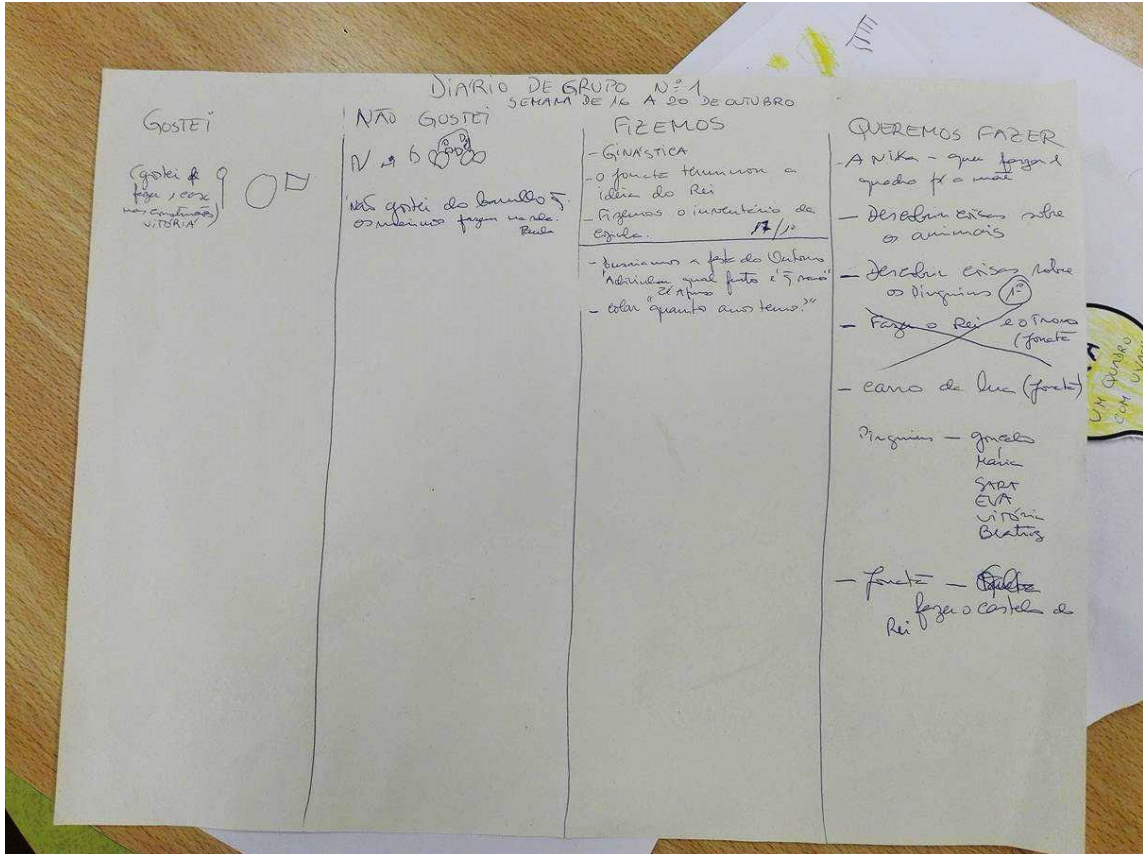
Tomada de decisão

por consenso negociado que pressupõe a consciencialização de todas e de cada uma das crianças, e um exercício da sua parte de clarificação moral. A votação ocorre só quando as pressões circunstanciais assim o exigem.

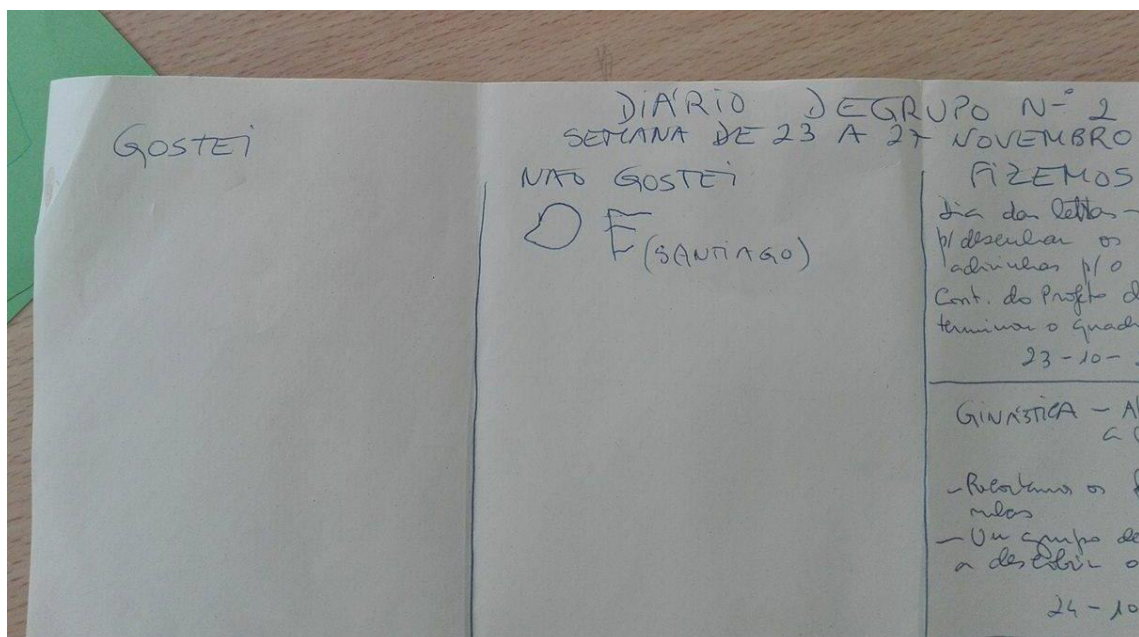
Anexo B

Diários

(1ª Semana)

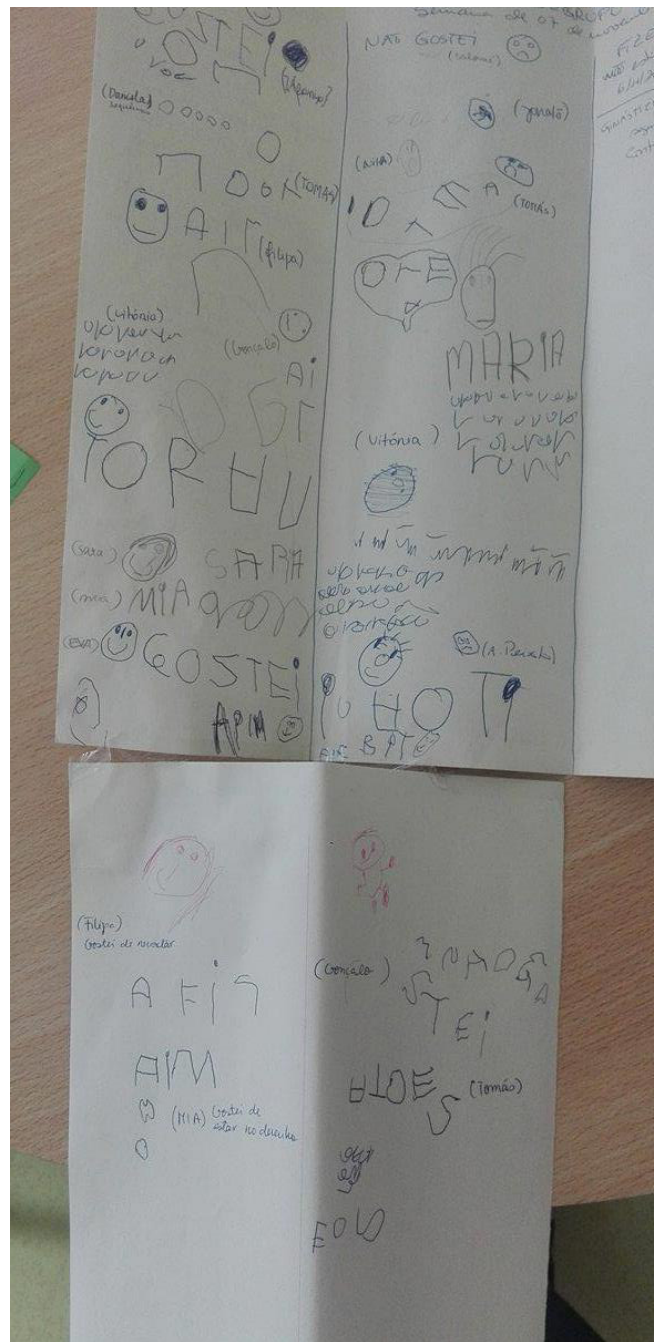
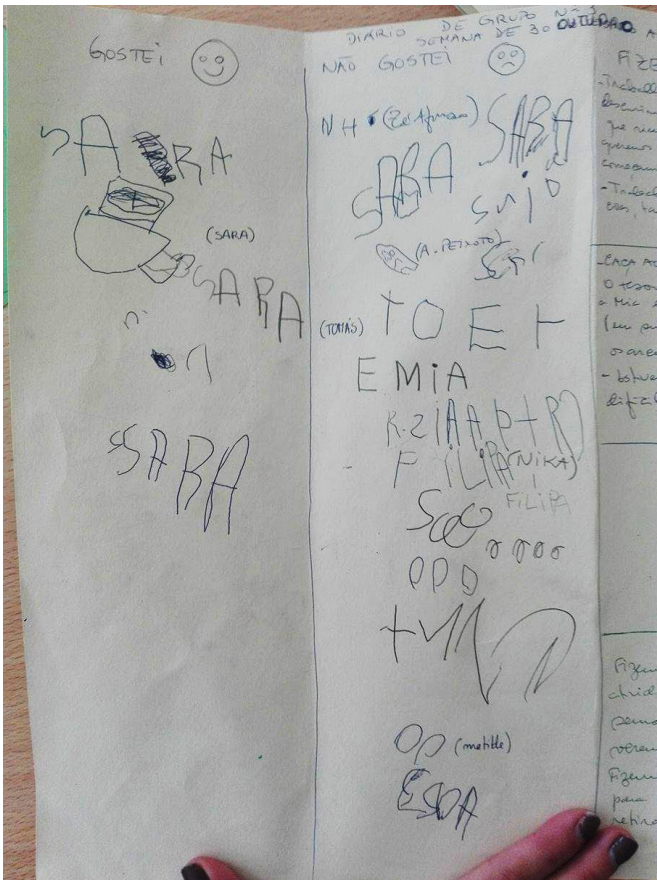


2ª Semana



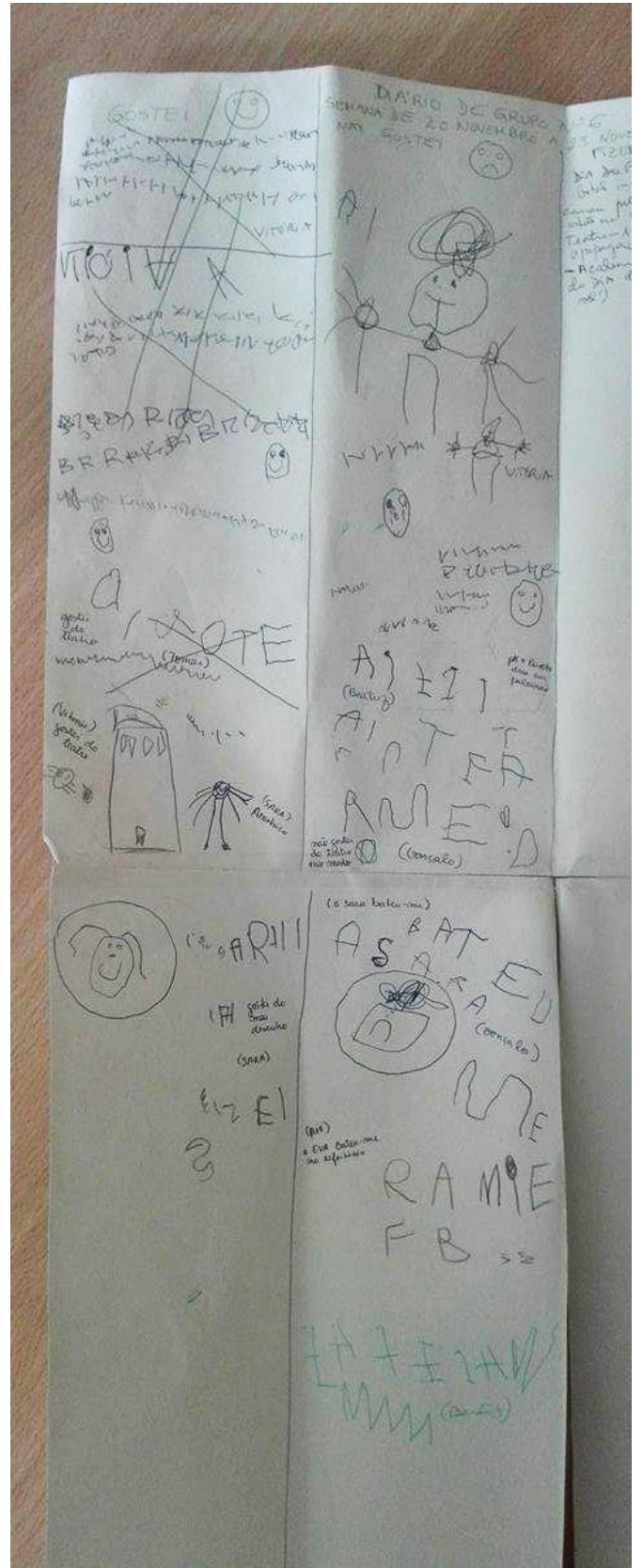
3ª Semana

4ª Semana

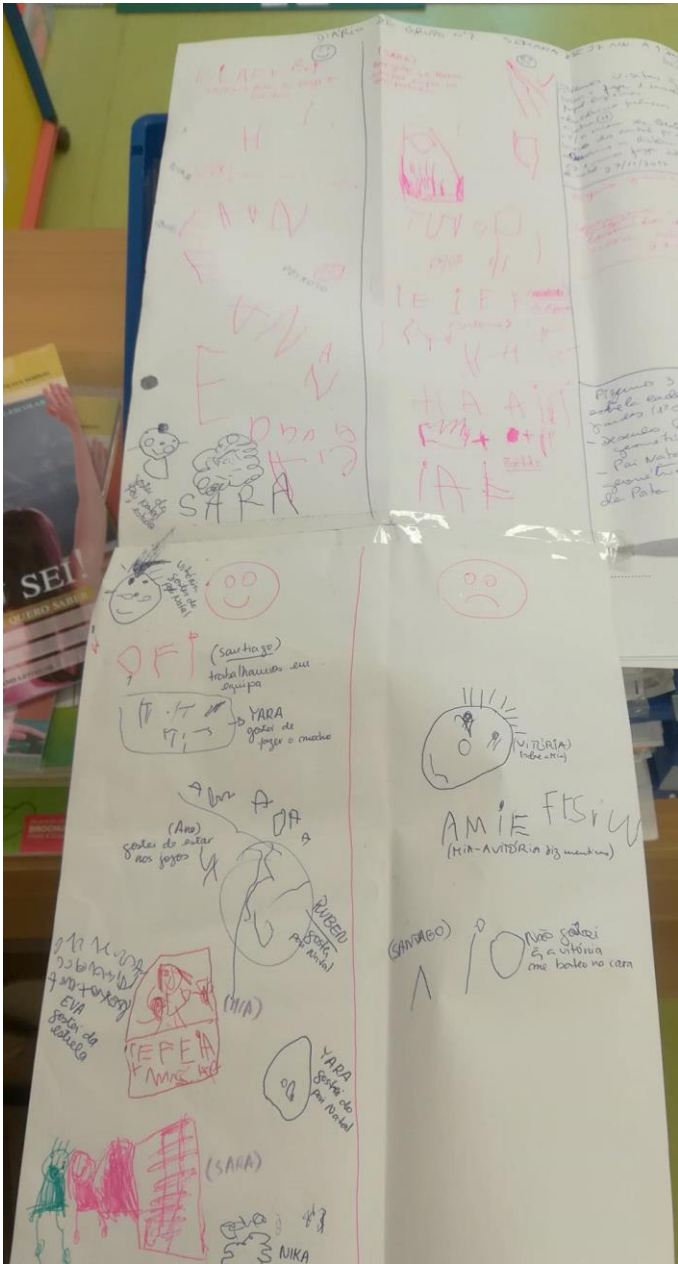


5ª Semana

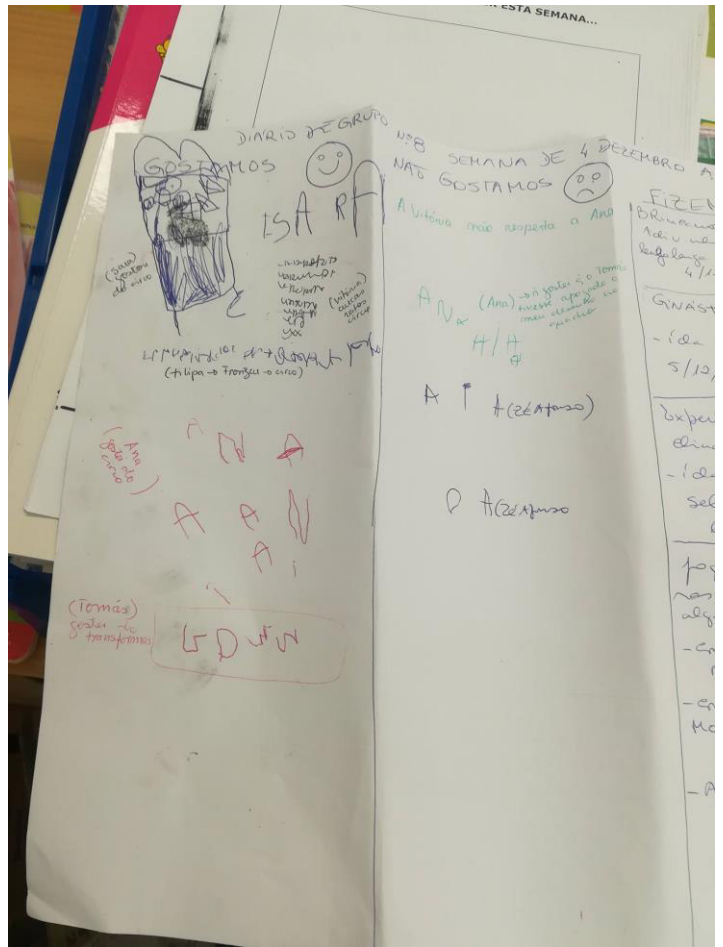
6ªSemana



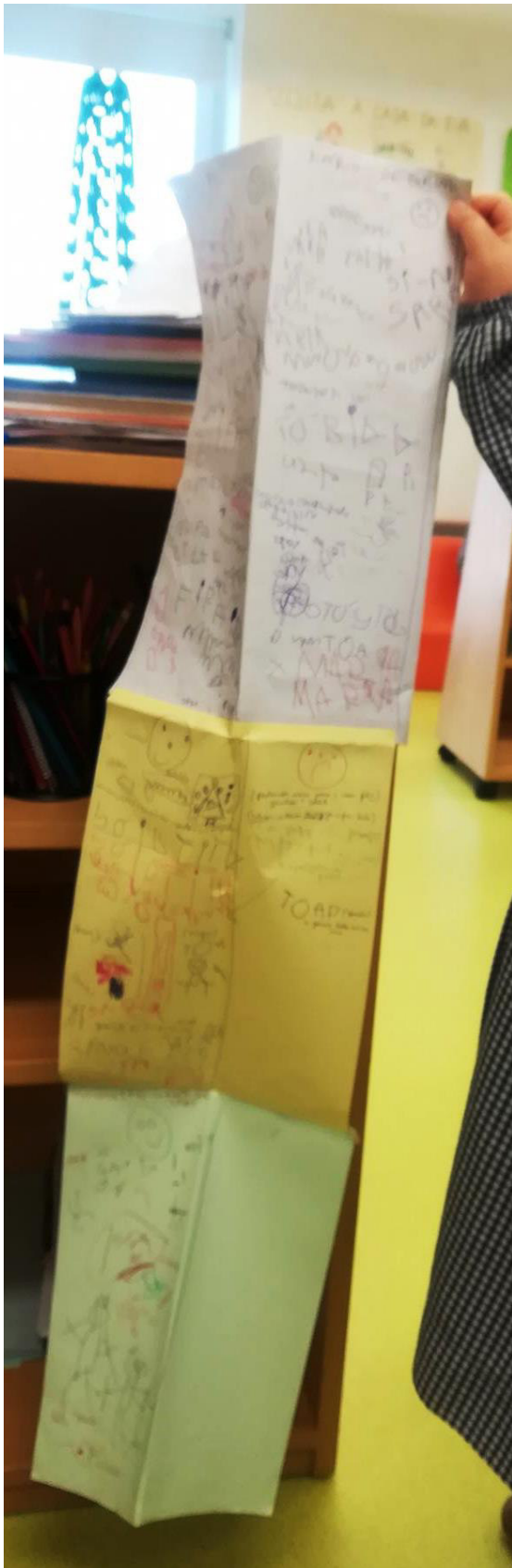
7ª Semana



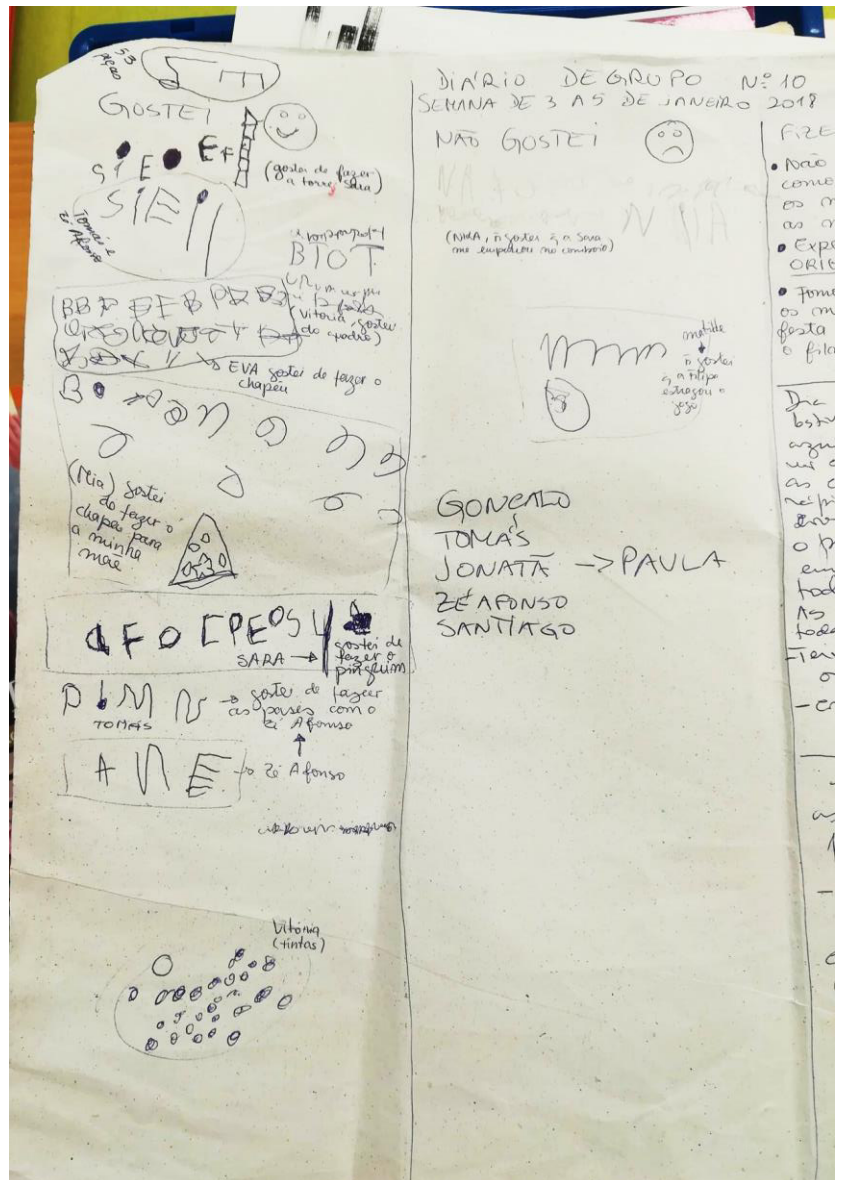
8ª Semana



9ª Semana



10ª Semana



11ª Semana

DIÁRIO DE GRUPO Nº 11
SEMANA DE 8 JANEIRO A 12 JANEIRO

GOSTEI 😊

(SARA)
SIFAR

DIAMMA → Tomás
DLOVS → Santiago

OF E F O E
O R E F O N E D
(SARA)

NIKA

si E

MAQ 9A

NÃO GOSTEI ☹️

(Matilde)

Vitória

Matilde

SARA & FILIPA

OFEN

MA

12ª Semana

DIÁRIO DE GRUPO Nº 12
SEMANA DE 15 JANEIRO A 19 JANEIRO

GOSTEI 😊

Santiago

NÃO GOSTEI ☹️

TOD

ES

TO (Tomás)

Historia

Vitória

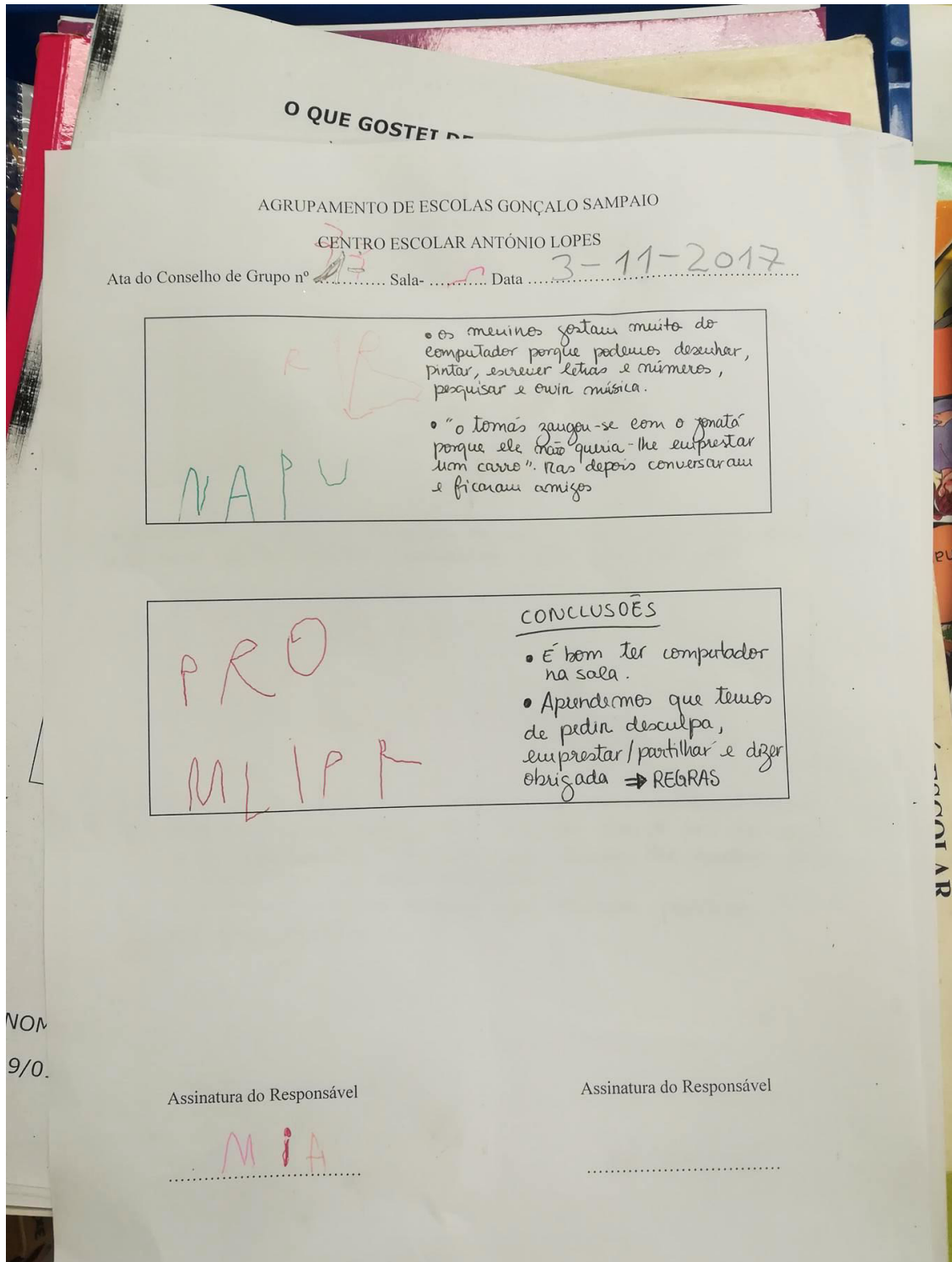
SARA & FILIPA

MA

Anexo C

ATAS realizadas nos conselhos

1ª ATA

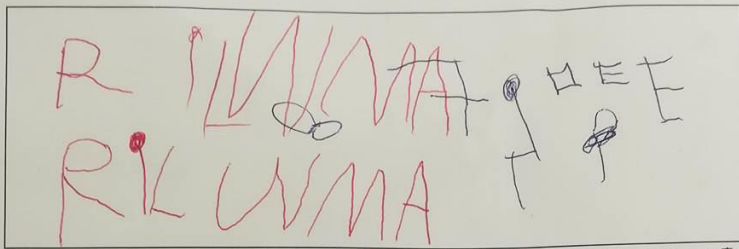


O QUE GOSTEI DE FAZER ESTA

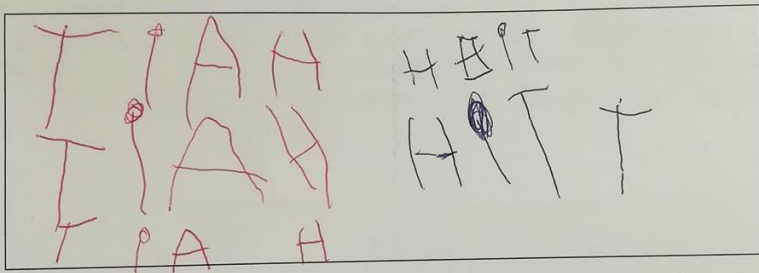
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GONÇALO SAMPAIO

CENTRO ESCOLAR ANTÓNIO LOPES

Ata do Conselho de Grupo nº ...2... Sala- ...2... Data 10-11-2017.....



- gostamos de fazer os trabalhos da sala (trabalhos combinados entre todos).
- Tivemos que aumentar a coluna de gostei e de não gostei.



- Toda a gente desta sala deve ser amigo uns dos outros.
- quando combinamos um jogo temos de escolher todos juntos para que todos brinquem.
- temos de lembrar sempre que devemos partilhar.
- É feio mentir.

Assinatura do Responsável

MIA

Assinatura do Responsável

ZÉ AFONSO

O QUE GOSTEI DE FAZER ESTA

Ata nº3 - 17-11-2017

ANNA LOEJ
HH·L·O·J

- É importante visitar sítios diferentes.
- Importante mostrar aos amigos o que construímos, ensinar os meninos que nunca construíram coisas que conhecemos. Aprendemos coisas novas, no tempo das comunicações.

DE L·E·J IT
L IT IT T FILLLE

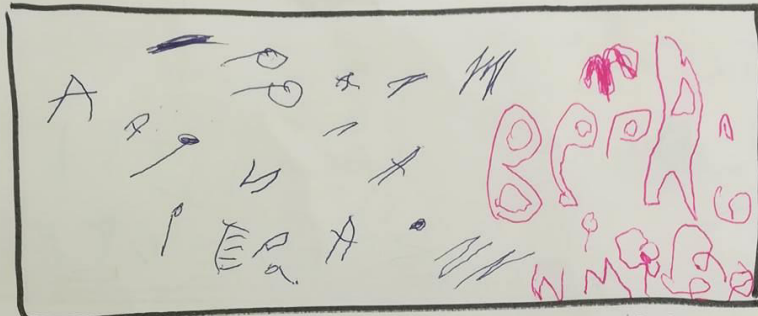
- Ensinar o Ruben a portar-se bem.

Ass. do Responsável

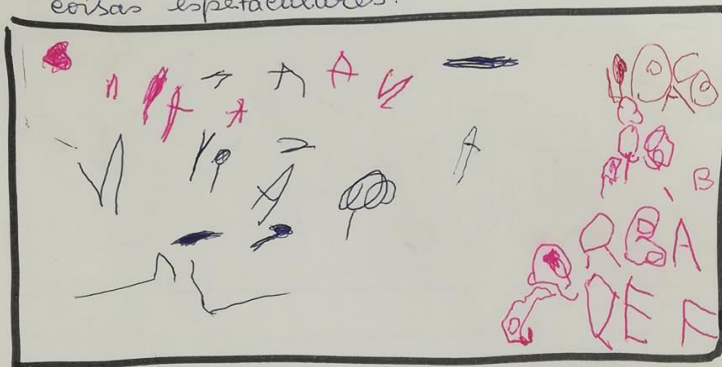
ZÉ AFONSO

Ass. do Responsável

MIA



- Gostamos de ir ao cinema, porque vimos coisas espetaculares.



- os meninos devem obedecer e respeitar os professores.
- não se deve estragar os trabalhos dos amigos.
- no comboio as mãos não tocam nos amigos.

ZÉ AFONSO

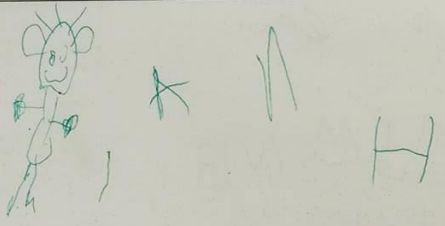
MIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GONÇALO SAMPAIO

CENTRO ESCOLAR ANTÓNIO LOPES

Ata do Conselho de Grupo nº Sala- Data

Resumo da reunião
reunião

MIA
come


- "gostamos de ajudar as professoras"
- "quando um amigo falar devemos ~~ouvir~~ *escutar*"

Assinatura do Responsável

MIA

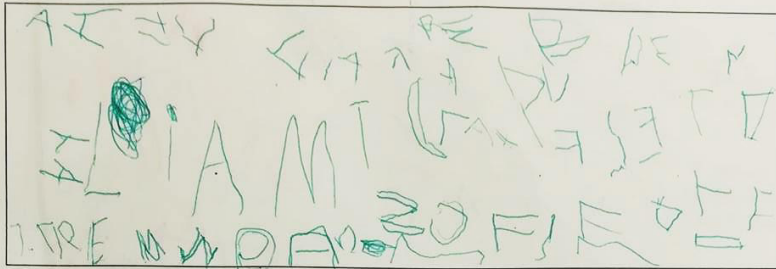
Assinatura do Responsável

ZE AFONSO

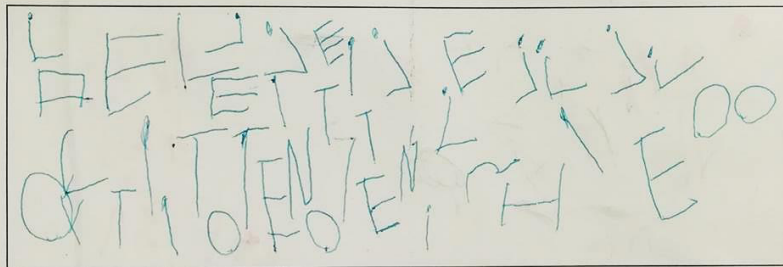
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GONÇALO SAMPAIO

CENTRO ESCOLAR ANTÓNIO LOPES

Ata do Conselho de Grupo nº 6 Sala- 2 Data 24-11-2017



GOSTEI DO TEATRO
GOSTEI DO DESENHO E DA



E fixe-se ao teatro
E em o teatro para aprender coisas como histórias
Fazer desenhos ajuda a pegar bem nos letras.
Temos que aprender pela nossa vez.
Devemos partilhar

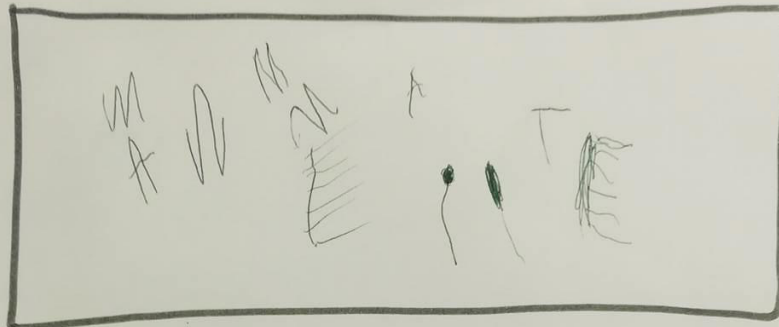
Assinatura do Responsável

JOSE AFONSO

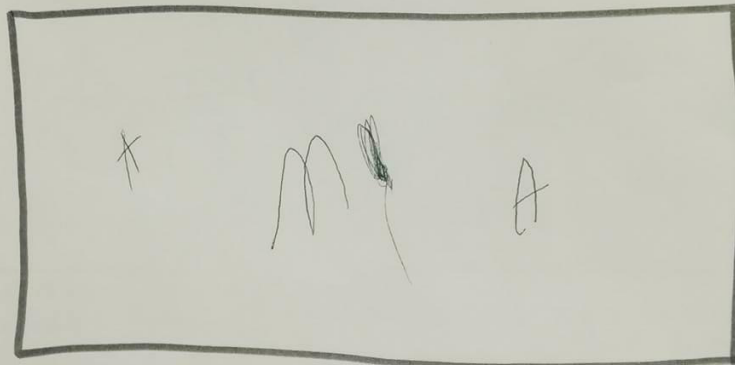
Assinatura do Responsável

MJA

SEMANA DE 8 A 12 DE JANEIRO 2018



gostei de
partilhar
• gostei de
trabalhar
com
a
equipa.



Boa regra → mecher / pegar nos materiais com
cuidado para não estragar ou
partir.

→ devemos escutar os amigos
de boca fechada.

FÉ AFONSO

(Faltou)