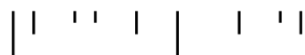


A IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS DE
PILOTAGEM NA APROPRIAÇÃO DA NOÇÃO DE
TEMPO DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE
INFÂNCIA

Joana Ventura Santos
2022337

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

2023-2024



A IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM NA APROPRIAÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Joana Ventura Santos
2022337

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

Mesa de Júri:

Presidente: Professor Doutor Nuno Melo

Arguente: Professor Doutor Nuno Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Joana Dias

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Termina agora esta que foi uma jornada muito exigente, de grande crescimento profissional, mas principalmente pessoal, que me colocou à prova diversas vezes, desafiando-me a ultrapassar os meus medos e inseguranças.

Em primeiro lugar, obrigada à minha mãe e avó pelo apoio diário, por me incentivarem a lutar e a não desistir, foram sempre o meu suporte. Obrigada, também ao meu pai e à Carla por me incentivarem e acreditarem que, mesmo com algumas condicionantes, eu seria capaz.

Obrigada às excelentes profissionais com quem me cruzei neste percurso, Inês e Carla, por contribuírem para o meu caminho profissional e pessoal e, principalmente, à Ana por nunca me deixar desistir e por me dar sempre amor e carinho quando eu mais precisei. Obrigada às equipas educativas de ambas as instituições nas quais estagiei, por me acolher sempre da melhor forma.

Obrigada a todas as crianças dos grupos de estágios que marcaram a diferença, com os quais aprendi e me fizeram sempre sentir parte do seu dia-a-dia.

Obrigada às minhas amigas, Inês e Marta, por me apoiarem sempre e nunca desistirem da nossa amizade.

Obrigada à Catarina que partilhou desde o primeiro dia este percurso comigo e que o dividiu todos os dias, tornando este percurso um bocadinho mais fácil.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo apresentar uma reflexão contextualizada e crítica sobre a ação desenvolvida no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Durante os meses de outubro de 2023 de fevereiro de 2024 acompanhei um grupo de 24 crianças com idades entre os três e os quatros anos, realizando observações diárias que permitissem fundamentar o tema escolhido. Desta forma, iniciei uma investigação sobre o tema “A importância dos instrumentos de pilotagem na apropriação da noção de tempo das crianças no jardim de infância” que tem como principais objetivos (i) compreender a importância dos instrumentos de pilotagem na apropriação das noções de tempo; ii) compreender as concepções dos/as educadores/as de infância sobre a importância e desenvolvimento da noção de tempo com crianças de jardim de infância; e, por fim, (iii) identificar os principais instrumentos de pilotagem utilizados com vista ao desenvolvimento das noções temporais.

Para responder aos objetivos inicialmente definidos foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, cujas técnicas de recolha de dados foram a observação participante e as conversas informais com a equipa pedagógica – materializadas no instrumento notas de campo e entrevistas semiestruturadas às três educadoras de jardim de infância.

Os resultados apontam para a valorização por parte das educadoras de infância dos instrumentos de pilotagem, embora com menos implementação. Apesar disso, é possível verificar que quando a mesma existe, observa-se o interesse e valorização da participação das crianças na sua construção e constante implementação diária.

Palavras-chave: Educação de Infância; Instrumentos de pilotagem; Noções temporais.

ABSTRACT

The following report has the purpose of presenting a critical and contextualized reflexion about an activity developed in the context of the Supervised Professional Practice II (SPP II), made in a Private Social Solidarity Institution. From October of 2023 to February of 2024, I accompanied a group of 24 children which their years were between three and four years old. With them I was able to make daily observations that allowed me to substantiate the chosen theme. This investigation, which is about “The importance of the piloting instruments in appropriating the notion of time with the kindergarten children”, that has several main objectives (i) understanding the importance of the piloting instruments in the capacity of appropriating the notion of time; ii) understanding the Kindergarten Teacher’s conceptions about the importance of developing the notion of time with the kindergarten children; (iii) identifying the main piloting instruments used owing to develop the general notions of time.

To answer to different objectives which were initially defined, it was made a qualitative investigation in which the data was collected based participant observation and the informal conversations with the pedagogical team - which were materialized in the instrument notes of the field - interviews made to the three kindergarten teachers.

With all the data collected, the content was analysed, from which was possible to conclude that the kindergarten’s teachers gave some value to the piloting instruments, although with less implementation than was expected. Nevertheless, when these methods are applied, it is possible to verify interest for the participation of the children on their construction and constant daily implementation.

Key Words: Early childhood education; Notions of Time; Piloting Instruments.

INDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização Reflexiva do contexto socioeducativo.....	3
2.1. O meio envolvente da instituição	4
2.2.1. Organização da instituição.....	6
2.2.2. Dimensões organizacionais	8
2.2.3. Organização e gestão.....	9
2.2.4. Modelo Pedagógico Adotado.....	9
2.3. A equipa educativa da instituição e da sala.....	10
2.3.1. A equipa educativa da sala	11
2.4. A organização do ambiente educativo	12
2.4.1. Organização dos espaços e materiais	12
2.4.2. Organização dos tempos pedagógicos.....	14
2.5. As famílias das crianças do grupo	17
2.6. As crianças do grupo	18
3.1. Intenções para as crianças da sala C2	21
3.2. Intenções para a equipa educativa	24
3.3. Intenções para as famílias	25
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	28
4.1.1 Objetivos da investigação	29
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	30
4.2.1. Noções de tempo – conceções e importância	30
4.2.2. Noções de tempo: aquisições na idade de jardim de infância	31
4.2.3. Instrumentos de pilotagem utilizados no jardim de infância	31
4.3. Roteiro metodológico e ético	33
4.3.1. Características da investigação	34

4.3.2. Metodologia da investigação	34
4.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	35
4.3.4. Concretização da investigação.....	36
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	37
4.4.1. A importância dos instrumentos de pilotagem na apropriação da noção de tempo com crianças no Jardim de Infância	37
4.4.2. As conceções dos educadores de infância sobre a importância e desenvolvimento da noção de tempo com crianças de Jardim de Infância.....	39
4.4.3. Identificar os principais instrumentos de pilotagem com vista ao desenvolvimento da noção de tempo com crianças no jardim de infância	40
Construção da profissionalidade docente como educadora de infância.....	43
Considerações Finais.....	46
Referências.....	48
Anexos.....	54
Anexo A - Portefólio da Prática Profissional Supervisionada.....	55
Anexo B - Entrevista às Educadoras.....	186
Anexo C - Entrevista à Educadora 1.....	190
Anexo D - Entrevista à Educadora 2.....	194
Anexo E - Entrevista à Educadora 3.....	200
Anexo F - Análise Categorical às Educadoras.....	204
Anexo G - Carta de Apresentação.....	213

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta Geral da Instituição.....	7
Figura 2. Planta Geral da sala C2.....	14
Figura 3. Percentagem de Instrumentos de pilotagem utilizadas nas salas da instituição da PPSII.....	40

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Momentos da rotina da sala C2.....	15
Tabela 2. Objetivos da investigação.....	29
Tabela 3. Fases da investigação da PPSII.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI – Associação de Profissionais de Educadores de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PPS II - Prática Profissional Supervisionada II

UC – Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório diz respeito ao processo de intervenção, investigação, reflexão e aprendizagem no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), concretizada em contexto de jardim de infância, exprimindo, refletindo e fundamentando todo o percurso desenvolvido. A par de evidências da intervenção educativa e respetiva consolidação de saberes, apresenta a investigação realizada em torno das noções de tempo apresentadas pelas crianças.

Relativamente à sua organização, o relatório encontra-se dividido em cinco capítulos: i) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; ii) análise reflexiva da intervenção em Jardim de infância; iii) investigação em jardim de infância; iv) construção da profissionalidade como educadora de infância; e, por fim; v) considerações finais.

No primeiro capítulo é apresentada a caracterização reflexiva do contexto da PPSII, com base na caracterização do meio envolvente, da instituição, da equipa pedagógica e do grupo de crianças. No segundo capítulo são apresentadas as intenções para a ação definidas após a caracterização para com as crianças, equipa pedagógica e famílias, refletindo acerca dos objetivos que pretendia atingir ao longo da PPSII e das estratégias a utilizar. O terceiro capítulo descreve toda a investigação levada a cabo sobre a importância dos instrumentos de pilotagem na apropriação da noção de tempo das crianças no jardim de infância através da identificação e fundamentação da problemática, da definição dos objetivos de investigação, da revisão da literatura sobre a problemática identificada, descrição do roteiro ético e metodológico e, por fim, apresentação e discussão dos dados recolhidos. O quarto capítulo diz respeito à reflexão sobre as aprendizagens adquiridas durante a PPSII e à construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância, focando principalmente na temática abordada na investigação. Desta forma, ao refletir coloquei em evidência, segundo a minha perspetiva, quais os aspetos para uma prática pedagógica de qualidade. O quinto e último capítulo corresponde às considerações finais sobre a investigação, incluindo um balanço final sobre todo o percurso vivenciado.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| " " | " "

De acordo com Silva et. al. (2016) “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 8). Assim, a base da intervenção educativa é o meio que envolve as crianças, e desta forma, importa iniciar o presente relatório com a caracterização da ação educativa.

Desta forma, serão caracterizados (i) o meio que envolve a instituição (ii) o contexto socioeducativo; (iii) a equipa educativa da instituição e da sala; (iv) as famílias das crianças da sala C3; e, por fim, (v) as crianças do grupo, dado que numa perspetiva do desenvolvimento da criança e, segundo Silva et al. (2016), “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 8).

Para realizar a caracterização do contexto, de uma forma fidedigna, foram utilizados dados recolhidos através da observação do contexto educativo, da consulta de alguns documentos da instituição e da sala¹, disponibilizados pela educadora cooperante, assim como momentos de conversas informais com a equipa de sala.

2.1. O meio envolvente da instituição²

Silva et al. (2016) referem que a exploração do meio que envolve a instituição constitui uma forma de alargar e enriquecer as aprendizagens, já que desta forma é possível verificar os recursos disponíveis, bem como as vantagens e desvantagens para o desenvolvimento da criança. Assim, quando devidamente explorado, a criança desenvolve o seu sentido de identificação e de pertença (Folque & Bettencourt, 2018).

¹ Os documentos da instituição consultados referem-se ao Projeto Educativo, ao Projeto Curricular de Sala e ao *site* da instituição.

² Por motivos de confidencialidades e anonimato, o nome da instituição e do meio envolvente serão mantidos em sigilo. Assim, a instituição no qual decorre a PPS II será sempre referida como instituição, sendo que a sua localização será omitida.

Neste sentido, de acordo com a Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI, 2011) a caracterização do meio envolvente representa um ponto de partida para a caracterização da instituição e para garantir uma prática pedagógica cultural, social, contextual e eticamente situada, alicerçada no conhecimento da comunidade e em relações de colaboração com outras entidades socioeducativas.

Neste sentido, importa situar de uma forma geral, a localização do contexto educativo onde desenvolvi a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII).

Através da consulta do *site*, a instituição localiza-se num dos bairros mais antigos de Lisboa, com uma população de cerca de 6000 habitantes. Além disso, conta com uma vasta infraestrutura comercial e de serviços (e.g., comércio de rua, pequenos lojistas, supermercados, estabelecimentos de restauração e bancos). Conta ainda com diversos estabelecimentos de ensino, no qual se insere a instituição onde ocorre a Prática Profissional Supervisionada. Ao nível de acessibilidade, o bairro conta com bons acessos, com uma vasta rede de transportes públicos como autocarros ou elétrico.

Além do referido, em conversas informais com a educadora cooperante foi possível perceber que apesar das inúmeras possibilidades de trabalho com a comunidade, este trabalho não é feito na sua plenitude, havendo sim, algumas visitas aos estabelecimentos comerciais existentes e alguns passeios pelos jardins e parques.

2.2. Contexto socioeducativo

O contexto socioeducativo onde se desenvolveu a PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que de acordo com o Projeto Educativo (2021-2024) (PE) surgiu em 1878, num edifício habitacional, com o objetivo de ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção. Além disso, tem como missão “apoiar crianças e jovens; dar apoio à integração social e comunitária; promover a educação e formação profissional; promover iniciativas de carácter cultural; e promover ações concretas na área social de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa.” (p.8-9).

Quanto à oferta educativa, o contexto conta agora com a resposta socioeducativa de creche (três meses aos três anos) e pré-escolar (três aos seis anos), apesar de no passado já ter contado com a valência de A.T.L.

Como valores, a instituição defende a pessoa desfavorecida, a transparência, o rigor, a qualidade e a eficiência. Neste momento a instituição alberga um total de 130 crianças, distribuídas por um total de sete salas (Projeto Educativo, 2021-2024).

De modo a dar continuidade em projetos de âmbito educativo e social, a instituição tem vários protocolos e parcerias com várias entidades e instituições da comunidade tais como Escolas Superiores de Educação, Juntas de Freguesia, Centro de Saúde e Escolas de Formação Profissional.

O PE explana o sentido de responsabilidade, liberdade, disciplina, respeito, e persistência, como alguns princípios igualmente centrais no processo educativo. Além disso, a aprendizagem da tolerância e da solidariedade aliadas ao desenvolvimento da capacidade de resiliência na instituição ganha cada vez mais força através do trabalho dinamizado no contexto educativo.

Além do horário pré-definido para as atividades (9h00 às 17h30), a instituição pretende que as crianças se sintam bem e felizes, desenvolvendo aprendizagens significativas, contando com um horário prolongado (8h00 às 19h00) para dar resposta às famílias que, por impedimento do seu horário de trabalho necessitem que os/as seus/suas filhos/as, permaneçam na instituição para além do horário acima apresentado (PE 2021-2024).

2.2.1. Organização da instituição

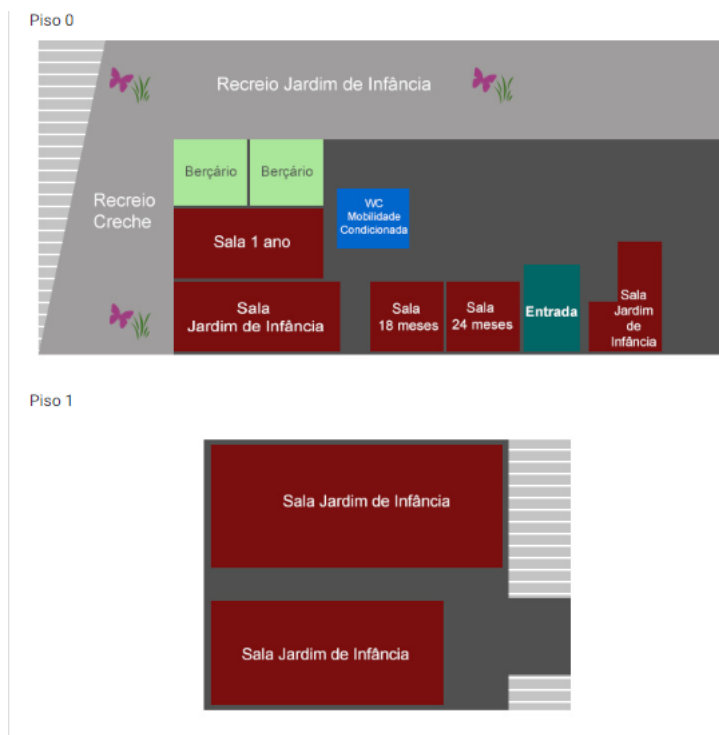
Relativamente ao espaço físico da instituição, esta conta com sete salas de atividades, três delas com computador, um gabinete de direção, uma cozinha, um refeitório, instalações sanitárias destinadas às crianças com uma adaptada à mobilidade condicionada, instalações sanitárias destinadas aos/às adultos/as e dois recreios (um destinado à creche e outro para o pré-escolar) com parte coberta e descoberta.

Todas as áreas têm luz natural proveniente das janelas e encontram-se ventiladas tanto por ar natural, como artificial. Além disso, possui saídas de emergência devidamente assinaladas, extintores e detetores de fumo.

Na figura 1 está representada a planta geral da instituição.

Figura 1

Planta geral da instituição



Nota. Retirada do site da instituição.

No que diz respeito às salas destinadas às crianças, são bastante acolhedoras, com bastante iluminação. Nas paredes existe a possibilidade de expor as produções realizadas pelas crianças com o intuito de serem observadas e valorizadas por todos/as que fazem parte da comunidade educativa.

Relativamente aos princípios educativos que norteiam a ação pedagógica e educativa da instituição são referidos no PE os seguintes:

- A aprendizagem da tolerância e da solidariedade aliadas ao desenvolvimento da capacidade de resiliência;

- A experiência da criança alargada a um ambiente multicultural implica o desenvolvimento da compreensão e do respeito pelo outro;
- A importância da solidariedade no sentido de pertença a um grupo (p.19-20).

2.2.2. Dimensões organizacionais

Segundo González (2007), as instituições organizam-se através de sistemas complexos com diferentes dimensões independentes entre si, sendo estas: i) a dimensão estrutural; ii) a dimensão relacional; iii) a dimensão processual; iv) a dimensão cultural e v) a dimensão ambiental.

Relativamente à dimensão estrutural, González (2007) refere que esta diz respeito à forma como a instituição está organizada do ponto de vista dos diferentes elementos. No caso da instituição onde ocorreu a PPS II, esta aparenta ter uma estrutura do tipo mecanicista, semelhante ao modelo de burocracia profissional, uma vez que a mesma apresenta o trabalho colaborativo e a comunicação entre todos/as como um dos principais pilares.

No que diz respeito à dimensão relacional, González (2007) afirma que é a forma como as relações são estabelecidas entre os diferentes agentes. Na instituição, este assenta maioritariamente no trabalho colaborativo, no respetivo e na valorização dos contributos de todos/as. No que diz respeito à relação com os pais, na instituição este trabalho tem um papel muito importante, tentando envolvê-los sempre, promovendo a partilha de informação e comunicação entre todos/as.

No que se refere ao envolvimento e colaboração com a comunidade é possível verificar algum envolvimento, havendo por vezes ações de solidariedade.

Na terceira dimensão, correspondente à dimensão processual (González, 2007), a mesma diz respeito aos processos e ações realizados para colocar em prática os princípios da instituição acima apresentados. Para a concretização desses princípios, são realizadas ações que têm por base o respeito pelas crianças, famílias e equipa da instituição, a criação de um ambiente educativo adequado às necessidades das crianças com oportunidades de

brincadeira livre e de exploração do meio e o trabalho colaborativo e de parceria com as famílias e com a equipa educativa.

Relativamente à dimensão cultural, a instituição caracteriza-se por ser integradora, o que significa, segundo González (2007), que todos/as os/as agentes da instituição partilham os mesmos objetivos, missão e valores.

Por fim, a dimensão ambiental (González, 2007) diz respeito à influência que o meio tem na instituição e vice-versa. Relativamente a esta dimensão, de acordo com a informação disponibilizada pela instituição apesar de haver algumas saídas e, por vezes, algumas ações de solidariedade, a conexão entre o meio e a instituição não é muito desenvolvida.

2.2.3. Organização e gestão

No que toca à organização e gestão da instituição, esta recai principalmente na diretora técnica, sobretudo no que diz respeito à gestão financeira e organizacional. Em conjunto com a restante equipa educativa divide a gestão educativa. No que diz respeito às competências consideradas essenciais ao exercício da sua função, estão aspetos como planeamento estratégico; empoderamento individual e coletivo, com vista à motivação da equipa; organização e agregação dos diferentes elementos da instituição e, finalmente, promoção do desenvolvimento pessoal e socioprofissional da equipa.

Relativamente ao modelo de gestão adotado pela instituição, o mesmo corresponde ao modelo colegial que, segundo Costa et al. (2013), assenta num modelo onde são tomadas decisões através de um processo de discussão, sendo o poder partilhado por alguns ou todos/as os/as membros da instituição, respondendo às necessidades de todos/as. Desta forma, na instituição, os pressupostos baseiam-se no trabalho colaborativo, na partilha de conhecimento, havendo respeito entre todos/as.

2.2.4. Modelo Pedagógico Adotado

A instituição, na procura de uma resposta educativa de excelência conjuga três metodologias na sua orientação pedagógica, sendo estas a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), o Movimento de Escola Moderna (MEM) e Pedagogia de Situação. No entanto, o/a educador/a pode também seguir práticas diferenciadas, não identificadas com um método específico. Relativamente às escolhas da educadora cooperante da PPS II esta refere, em momento de entrevista que “todo o educador deve ser conhecedor de todos os modelos de conceção para a Educação Pré-Escolar / Pedagógica, sendo capaz de extrair deles o que considera ser mais proveitoso e enriquecedor das suas próprias práticas pedagógicas.”

Além disso, acrescenta que

“os vários modelos pedagógicos existentes se complementam, e procuro não basear a minha prática pedagógica num só, tentando diversificá-la e indo ao encontro dos aspetos com os quais melhor me identifico em cada um destes modelos e adequar procedimentos de acordo com as características do grupo.” (cf. Anexo C).

Isto significa que durante a sua prática foi possível verificar momentos em que utilizou diversas metodologias, adaptando-se consoante as necessidades do grupo.

2.3. A equipa educativa da instituição e da sala

A partir da consulta do PE, e como referido anteriormente, a instituição conta com uma diretora técnica e um conjunto de educadoras que tomam as decisões em conjunto.

Em todas as salas estão presentes uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa, exceto no berçário que conta com duas ajudantes de ação educativa, sendo a supervisão pedagógica assumida pela diretora da instituição.

Cada sala tem capacidade proporcional à faixa etária a que se destina, baseando-se na legislação em vigor (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto).

Todas as salas contam com a colaboração semanal dum professor de educação física. Além disso, é também possível dentro da escolha das famílias participar às segundas-feiras na aula de chi kung, às terças-feiras na aula de inglês, às quartas-feiras na aula de yoga, às quintas-feiras na aula de filosofia e às sextas-feiras na aula de música.

Ao longo das semanas foi possível observar, que os horários de prolongamento são da responsabilidade das ajudantes de ação educativa que desenvolvem atividades lúdicas.

2.3.1. A equipa educativa da sala

Na sala C2, onde decorreu a PPSII, existem 24 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Estes/as contam com a presença de uma educadora de infância e de uma ajudante de ação educativa que já trabalham na instituição há bastante tempo.

Em conversas com a equipa educativa foi possível perceber que a educadora tem como formação académica a Licenciatura em Educação de Infância, concluída na Escola Superior de Educação de Lisboa, e várias formações ao longo da sua carreira profissional. No que diz respeito à ajudante de ação educativa esta tem como formação académica o ensino secundário. Desta forma, ambas revelam orgulho e sentido de pertença relativamente à instituição, sentimentos que orientam a sua prática pedagógica.

A equipa educativa da sala C2 trabalha em parceria, tanto com o professor de educação física, como com a equipa das restantes salas e restante comunidade educativa, havendo sempre partilha de informação, de interesses e necessidades, divulgando o trabalho, através de contactos, convites e encontros para que as crianças sejam acolhidas da melhor forma possível, tal como podemos observar nas notas de campo que se seguem. (As crianças da sala C3 vieram à nossa para nos convidar para ir ver a divulgação do projeto da neve à sua sala no dia seguinte Nota de Campo N.º 202 – 11/12/2023).

Durante a aula de ginástica, enquanto espera que chegue a sua vez de fazer os exercícios, o R. conversa comigo e com a educadora sobre o seu fim-de-semana.

Enquanto conta o que aconteceu a educadora questiona se esteve sol naqueles dias e o R. refere que sim. De seguida, eu questionei o R. como estava o tempo hoje. O R. fica calado durante algum tempo e responde que está muito sol (Nota de Campo N.º 243 -29/01/2024).

Nesta sala, o trabalho colaborativo está muito presente, sendo um dos pilares da prática pedagógica exercida pela educadora e pela ajudante. Assim, estas partilham valores de respeito, bom senso, honestidade.

Boavida e Ponte (2002) referem que é importante que as práticas pedagógicas se baseiem na colaboração, partilha de experiências, sentimentos e conhecimentos, sendo uma estratégia fundamental para lidar com problemas.

2.4. A organização do ambiente educativo

Silva et al. (2016) referem que é importante que exista um ambiente pedagógico organizado, que potencie as aprendizagens das crianças, valorizando as características de cada criança, contribuindo para o desenvolvimento global e harmonioso.

Damiani (2008) refere que no trabalho colaborativo deve existir um único objetivo comum: o desenvolvimento global das crianças. Além disso, também o modo como o espaço, os materiais e o tempo se organizam, contribui para a organização de um ambiente facilitador de aprendizagens e de desenvolvimento da criança (Silva et al.,2016).

2.4.1. Organização dos espaços e materiais

Silva et. al. (2016) afirmam que a forma como o espaço e os materiais estão organizados influenciam as aprendizagens das crianças e como se desenvolvem ao longo do tempo. Assim, é importante organizá-los de forma a potenciar o desenvolvimento das

crianças e a permitir que as crianças possam “escolher, fazer e aprender” (Silva et. al., 2016, p.24).

Folque e Bettencourt (2018) referem assim que o/a educador/a deve organizar o espaço e os materiais tendo sempre por base os interesses e necessidades das crianças, já que estes irão permitir interações estimulantes e diversas aprendizagens.

O espaço da sala C2, está, então, organizado em áreas de interesse, pouco delimitadas fisicamente, mas que possibilitam alguma divisão e espaço para o desenvolvimento de diferentes propostas. Este limite vai sendo estabelecido através de algumas regras o que concede alguma organização.

Os espaços foram pensados para ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, sendo a sua organização flexível, podendo ser alterada sempre que se justificar.

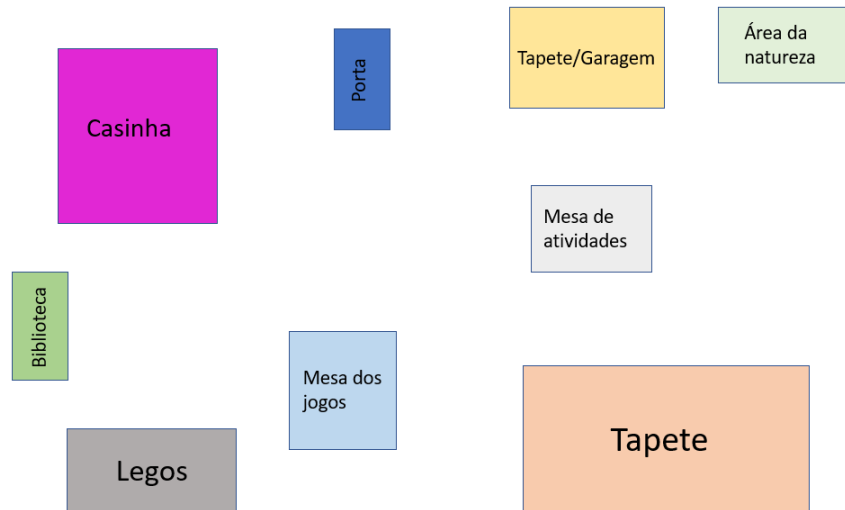
Desta forma, a sala divide-se em diversas áreas, nomeadamente a área das mesas onde é possível desenvolver atividades ligas às artes plásticas, a área dos jogos de mesa onde as crianças podem desenvolver jogos de forma individual ou em pequeno grupo. Além disso, a área da natureza com materiais que permitem às crianças desenvolver atividades de exploração do ambiente natural, através de materiais naturais, a área dos legos, a área da biblioteca, com diferentes tipos de livros, e a área da casinha, com diversos materiais que permitem às crianças desenvolver a imaginação e a criatividade.

Por fim, existe também a área com um tapete onde as crianças podem brincar com os animais ou desenvolver atividades de grande grupo com as adultas da sala, planificando o seu dia/atividades ou partilhando com o restante grupo algumas histórias que queiram contar. Todas estas áreas foram definidas pela equipa de sala em conjunto com as crianças, em setembro, ao iniciar o ano letivo. Em cada uma das áreas existem diversos materiais que permitem às crianças desenvolver atividades diversas despertando a curiosidade e a imaginação, tal como Silva et. al. (2016) referem. Desta forma, os autores ainda acrescentam que é importante que os materiais “respeitem critérios de qualidade e variedade baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et. al., 2016, p. 26.).

A figura 2 apresenta a planta da sala C2

Figura 2

Planta da sala C2



Nota: Fonte Própria (2023)

Relativamente aos materiais de apoio à ação pedagógica existe o mapa de presenças, onde é possível marcar a presença de cada criança todas as manhãs e o “responsável da sala”, mapa onde são identificadas as duas crianças que naquele dia irão ajudar as adultas da sala em pequenas tarefas (e.g. limpar a mesa, ir à frente e atrás no comboio, dar a frutar). Esta distribuição é feita por ordem alfabética.

2.4.2. Organização dos tempos pedagógicos

No que diz respeito à organização dos tempos, estes são organizados através de rotinas predefinidas.

Silva et. al. (2016) referem que é importante que a rotina seja organizada de forma consistente e previsível, de forma a reconhecer e valorizar os tempos, bem como as características individuais de cada criança, sendo “simultaneamente estruturado e

flexível” (p.27), que não só reconheça, como respeite e valorize os temperamentos individuais da criança e a polifonia de ritmos que caracteriza o grupo no qual se insere (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim, a rotina deve ser baseada num tempo ritual, repetitivo, mas que escute o individual e extraordinário que existe no dia a dia (Barbosa, 2013).

A tabela seguinte (Cf. Tabela 1) representa como estão organizados os tempos na sala C2.

Tabela 1

Momentos da rotina da sala C2

Momentos do dia	Descrição
Entrada (até às 9:30)	As crianças vão sendo acolhidas por uma adulta de referência, brincando livremente até às 9h30. A manhã inicia-se com as crianças a brincar no recreio de forma livre (Nota de Campo n.º 18 – 6/10/2023)
Acolhimento no tapete	Após as 9h30, as crianças juntam-se no tapete com a educadora e a ajudante para marcar as presenças e ter uma pequena conversa em grupo para planificar a atividade que irão desenvolver. (Quando a auxiliar chega as crianças sentam-se em roda para comerem a fruta da manhã. De seguida conversam um pouco sobre o feriado, marcam as presenças e ouvem uma história que a auxiliar conta (Nota de Campo n.º 19 – 6/10/2023)
Atividade em grupos ou áreas de atividades	Após planificar em grande grupo, as crianças desenvolvem as atividades pensadas e brincam nas áreas de atividades. (Depois de ouvirem a história, cada criança desenhou um dos monstros da história, consoante o que mais gostou. Enquanto algumas crianças desenhavam, outras

	brincam livremente nas diversas áreas da sala (Nota de Campo n.º 32 10/10/2023)
Almoço	As crianças almoçam com a educadora e a ajudante. (Ao almoço todas as crianças comeram todos os pratos com tranquilidade, referindo apenas que não gostam de couves (Nota de Campo n.º 41 – 11/10/2023)
Brincadeira livre nas áreas de atividades ou recreio	Após o almoço as crianças brincam livremente nas áreas de atividades ou no recreio. (A seguir ao almoço as crianças brincam no recreio e fazem jogos com as crianças da outra sala (Nota de Campo n.º 35 – 10/11/2023).
Atividade em grupo ou áreas de atividades	Após a educadora voltar da sua hora do almoço, as crianças terminam as atividades iniciadas de manhã e brincam nas áreas de atividades (Após o almoço e depois de terminarem a coroa as crianças brincam nas áreas. Na área dos desenhos, em conjunto com a O., o Mt. e a A. fizemos um desenho. (Nota de Campo 215 – 3/01/2024)
Atividade extra	Antes do lanche as crianças têm as atividades extracurriculares (chikung, inglês, yoga, filosofia e música). (Depois do almoço brincam livremente na sala, pelas diversas áreas até à aula de ioga (Nota de Campo n.º 42 – 11/10/2023)

Nota: Fonte própria (2023)

Tal como afirma Araújo et al. (2020) é importante dar tempo à criança, tempo esse que não pode, sob circunstância alguma, ser regulado e medido pelo relógio dos/as adultos/as, mas antes vivido “sem pressa. Sem antecipações. Sem urgências.” (p. 10). Isto significa que é necessário dar tempo à criança, potenciar a expressão dos seus interesses, necessidades e motivações (Barbosa, 2013).

2.5. As famílias das crianças do grupo

De acordo com Sousa e Sarmento (2010), conhecer e cooperar com as famílias é importante porque irá permitir que as crianças do grupo se sintam mais integradas, motivadas e tenham um melhor desempenho. Além disso, o conhecimento partilhado entre ambos os contextos, é crucial para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Na relação com as famílias, é importante referir que deve haver alguma proximidade que permita um conhecimento profundo sobre cada criança, bem como salvaguardar os interesses e necessidades das famílias (Sousa & Sarmento, 2010). Em conversas informais, a educadora partilhou que são dinamizados encontros informais diários, dias de atendimento aos pais, reuniões de pais e exposições de trabalhos realizados com as crianças. Existe também uma plataforma digital onde se regista diariamente, em texto ou outros formatos audiovisuais, os acontecimentos do dia, principais marcos, as propostas realizadas, bem como correram as rotinas diárias de cada criança.

Assim, de acordo com o referido, no que diz respeito às famílias da sala C2, a maioria reside no bairro onde se insere a instituição, em prédios na proximidade da mesma. Assim sendo, verifica-se que as famílias optam por ter o/a(s) seu/sua(s) filho/a(s) perto das suas residências.

Todas as famílias são de nacionalidade portuguesa e, no que diz respeito à estrutura familiar, existem algumas do tipo nuclear e outras do tipo reconstituídas, de acordo com as informações relatadas pela educadora, em conversas informais.

Relativamente às habilitações literárias em conversa informal com a educadora cooperante foi possível verificar que existem algumas famílias que frequentaram o ensino superior, ocupando cargos de renome e outras que têm o ensino secundário.

Mata e Pedro (2021) afirmam assim que o sucesso desta relação depende, entre outros fatores, do conhecimento e entendimento genuíno que o/a educador/a tem acerca do contexto familiar das crianças e do seu envolvimento no contexto pedagógico.

2.6. As crianças do grupo

O grupo de crianças da sala C2 é constituído por 24 crianças, 10 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Metade do grupo transitou de uma sala de creche, enquanto a outra metade transitou da primeira sala de pré-escolar (C1) juntamente com a educadora.

Assim sendo, enquanto metade do grupo transitou da sala anterior com uma figura de referência – educadora -, tendo apenas de se adaptar ao novo espaço físico e materiais, a outra metade necessitou de se adaptar tanto à equipa como às rotinas diárias e ao novo espaço físico da sala e seus materiais. Além disso, os ritmos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças são singulares e diferenciados, pelo que deve haver um olhar individualizado para cada criança.

Observando o grupo é possível concluir que as crianças da sala C2 são curiosas, interessadas, bem-dispostas e bastante participativas. Têm como principais interesses a exploração do mundo que as rodeia, a leitura e audição de histórias e a realização de atividades de artes plásticas.

No que diz respeito à rotina diária as crianças já se encontram familiarizadas com a mesma, apresentando-se bastante autónomas nos diversos momentos.

Ao longo do tempo fui notando que as crianças foram ganhando mais noção de coletivo, já que eram dois grupos que se uniram num só. Assim no início da PPS II sentia-se maior diferença em termos de desenvolvimento/faixa etária, inclusive uma maior necessidade dos mais velhos de ajudarem os mais novos, que com o tempo deixou de ser tão notória.

No que diz respeito à autonomia das crianças, o grupo demonstra ser autónomo em relação à alimentação (Ferreira & Rocha, 2016): comem sozinhos, em termos de higiene, mostram controle dos esfíncteres, embora haja algumas solicitações frequentes para irem à casa de banho. Além disso, essa autonomia foi observada nos momentos em que realizam 'recados', como ir buscar alguma coisa ou comunicar e/ou pedir informações

a outras crianças ou adultas. Mostram também poder de escolha e de tomada de decisão, estando habituados a participar e a dinamizar por iniciativa diversos momentos na sala.

A interação entre pares foi sempre marcada gestos afetuosos, uns com os outros, independentemente de serem crianças ou adultos/as. O grupo demonstrou sempre muita disponibilidade, interesse e entusiasmo para aprender mais envolvendo-se nas descobertas e propostas pedagógicas.

No entanto, a gestão de conflitos entre pares e a frustração que resulta destes foi uma das fragilidades que pude verificar. Apesar de haver incentivo imediato para a resolução dos conflitos, sem a interferência das adultas, por vezes foi necessário a essa mesmo intervenção para ajudar as crianças a identificar os problemas.

No geral, as crianças mostram bastante interesse pelo que as rodeia, fazendo muitas questões e trazendo histórias e conhecimentos novos de casa para partilhar com todos/as, transformando uma descoberta individual numa descoberta coletiva. Desta forma, apresentam-se todas bastante autónomas, tanto no que diz respeito à forma como adquirem conhecimentos, como no saber cuidar de si sendo responsáveis pela sua segurança e bem-estar.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

Silva et al. (2016) afirmam que é importante que o/a educador/a tenha em atenção as conceções sobre a criança, a infância e os valores implícitos na sua prática. Desta forma, é indispensável ter em conta o seu papel e valorizar o que as crianças já sabem, fazem e como irão aprender. Só assim, atribuirá sentido à sua ação e ao que terá de alcançar.

Esta postura, de educador/a atento que valoriza cada criança, assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir e avaliar – apoiado em registos e documentação pedagógica que irão permitir ao/à educador/a tomar decisões sobre as práticas a desenvolver, adequando-as às várias crianças do grupo (Silva, et al. 2016).

Partindo deste princípio, de um educador/a que valoriza a criança, os seus conhecimentos e ritmos de aprendizagens, assim como um educador/a que assenta a sua prática num trabalho em conjunto com a equipa de sala e famílias, defini um conjunto de intenções para a ação pedagógica. Primeiramente direcionadas para as crianças da sala C2, depois para a equipa pedagógica e, por fim, para as famílias.

Todas estas intenções pedagógicas têm por base o ciclo interativo referido anteriormente, através do qual é possível identificar os maiores interesses e necessidades das diferentes crianças que integram o grupo.

3.1. Intenções para as crianças da sala C2

As intenções a ter com as crianças da sala C2 corresponderam a três grandes intenções, nomeadamente: (i) promover momentos de diálogo, partilha e cooperação, garantido a participação das crianças (ii) promover a autonomia e (iii) reconhecer e valorizar os vínculos criados pelas crianças.

A primeira intenção – promoção de momentos de diálogo, partilha e cooperação - diz respeito aos momentos de conversação individual, em pares e em grupo, partilha de saberes, brincadeiras e atividades, e cooperação nos diferentes momentos ao longo do dia. Como mediadora devo assumir um papel que privilegie a autonomia da criança na tomada de decisões, enquanto promovo a aquisição de competências para a resolução de conflitos (Silva et. al., 2016). Em idade pré-escolar a criança ainda apresenta algumas dificuldades em ver outras perspetivas, podendo dar origem a conflitos (Hohmann & Weikart, 2003).

Desta forma, devo garantir que cada criança participe ativamente no dia a dia da sala, expressando as suas vontades, com uma "voz" que merece ser tida em conta (Tomás, et. al., 2010), sendo na sala um agente social competente (Tomás & Fernandes 2011)

Desta forma, considero que desenvolvi momentos em que as crianças tiveram espaço para participar e partilhar momentos e histórias, dividindo o seu conhecimento tanto com as restantes crianças do grupo como com as adultas da sala. Além disso, tentei sempre manter uma postura de cooperação entre todos, tal como ilustro “Joana, o M. destruiu a minha construção!” (Nota de Campo N.º 122 – 3/11/2023); Z. fazemos assim, primeiro eu e depois eu dou-te, ok? – Diz a A.” (Nota de Campo N.º 123 – 3/11/2023).

Depois do almoço as crianças estão sentadas no tapete a ouvir uma história contada pela educadora. Depois cada criança escolhe a área para onde quer ir brincar e a J. faz um desenho comigo pedindo-me ajuda para escrever o nome no fim através de um cartão que cada uma tem identificando o seu nome (Nota de Campo n.º 6 – 2/10/2023)

Na conversa inicial no tapete perguntei às crianças o que tinham realizado ontem e o D. respondeu que ontem eu fui à outra escola. Voltei a questionar o que tinham feito ontem enquanto eu fui à outra escola e a C. disse-me que foram ver o teatro, o O. disse-me que fizeram a prenda de Natal. Expliquei que essas atividades já tinham sido realizadas noutros dias (o teatro na quarta e a prenda na outra semana) e o R. disse-me que ontem tinham escrito a carta ao pai natal (Nota de Campo N.º 210 – 15/12/2023).

No que diz respeito à segunda intenção – promoção da autonomia -, é importante ter presente no dia a dia que, ao longo do processo desenvolvimental das crianças sejam promovidas ações que permitam que as mesmas se tornem cada vez mais autónomas. As crianças desenvolvem-se em diversos domínios (e.g. físico, psicomotor, socioemocional, cognitivo e da linguagem) e, desta forma, a autonomia é um marco que mostra o progresso das crianças nas diversas dimensões apresentadas (Portugal, 2008).

Os/as educadores/as devem organizar a rotina diária de forma a que “seja um tempo simultaneamente estruturado e flexível” (Silva et. al., 2016, p.27), que não só

reconheça, como respeite e valorize os temperamentos individuais da criança e a polifonia de ritmos que caracteriza o grupo no qual se insere (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Uma rotina baseada num tempo ritual, repetitivo, mas que escute o individual e extraordinário que existe no dia a dia (Barbosa, 2013).

Deste modo, desde o primeiro dia procurei incentivar as crianças a fazerem por si, a tentarem ultrapassar o que consideravam não serem capazes, estando sempre disponível em caso de adversidade, com o objetivo de promover a autonomia de cada uma, através da promoção de segurança e confiança, valorizando-as sempre.

A A. e a O. continuavam a falar da rede e do lixo e eu propus realizar um cartaz com frases ditas por elas e desenhos à cerca do lixo no mar. Em conjunto realizámos e colocámos na parede da sala. A A. pede-me que a ajude a escrever alforreca no cartaz e a O. animais do mar (Nota de Campo N.º 195 – 5/12/2023).

Por fim, a última intenção definida - reconhecimento e valorização dos vínculos criados pelas crianças -, diz respeito aos laços criados entre os/as adultos/as e as crianças e entre pares. Silva et. al. (2016) referem que as relações em idades precoces têm um elevado impacto no desenvolvimento das crianças. Assim, de acordo com os mesmos autores é importante construir relações com base na vinculação segura, que permitam interações e ligações de qualidade, criando um ambiente convidativo e promovendo a autonomia das mesmas. Além disso, Santos (2021) afirma que as interações entre pares são uma oportunidade única para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e comportamental das crianças. Estas proporcionam ainda possibilidades para praticar capacidades existentes, mas também, para adquirir novas competências. Anjos et al. (2014) defendem que uma interação qualitativa e prazerosa implica muito mais do que simplesmente “fazer algo juntos.” (p. 521). Assim, Dias et al. (2019) acrescentam ainda que “as interações entre pares são tempos e espaços privilegiados para as crianças aprenderem sobre si, sobre o(s) outro(s) e sobre a realidade que as envolve.” (p. 3).

Ao longo de todo o tempo, procurei manter relações positivas com todas as crianças do grupo, dando-me a conhecer, envolvendo-me, dando afeto, amor e carinho. Por sua vez, também na criação de laços de afeto, dependendo da criança, esse vínculo

foi criado mais rapidamente ou não. Mais uma vez, foi importante respeitar o tempo e espaço de cada uma, para que estivesse disponível para interagir comigo. Assim, respeitar esses ritmos, necessidades, interesses e fragilidades das crianças, é crucial, considerando, sempre, a perspectiva da criança, visto que esta é única e possui inúmeras capacidades.

Após o almoço e depois de terminarem a coroa as crianças brincam nas áreas. Na área dos desenhos, em conjunto com a O., o Mt. e a A. fizemos um desenho (Nota de Campo N.º 215 – 3/01/2023)

Quando terminamos o desenho a O. copia na íntegra o desenho que eu tinha feito com eles/as (Nota de Campo N.º 216 – 3/01/2023).

2023).

Além disso, no que diz respeito à interação entre pares tentei ter um papel de destaque uma vez que procurei apoiar diretamente as crianças, incentivando-as a interagir entre si, principalmente as que se encontravam em níveis de desenvolvimento diferentes tal como é referido por Lopes, et. al., 2003, tentando diversificar nas estratégias de interação positivas, criando relações, brincando e prestando auxílio nos conflitos, como é possível verificar em “O O. e o D. fazem uma construção de legos e vêm-me mostrar. Nota de Campo N.º 189 – 29/11/2023”.

3.2. Intenções para a equipa educativa

Silva et al. (2016) referem que é importante a construção de uma relação de parceria, com respeito e valorizando a intervenção de todos os intervenientes, refletindo sobre o processo e práticas pedagógicas. Assim sendo, a promoção de uma relação de parceria colaborativa foi a grande intenção definida para a equipa pedagógica.

Matos et. al. (2015) referem que o trabalho colaborativo se sustenta na valorização do contributo individual para a produção de conhecimento coletivo com vista à valorização da diversidade/heterogeneidade permitindo o contributo de todos os

participantes mediante práticas de discussão de dados e ideias; negociação e resolução de problemas; superação de conflitos; construção de estratégias e procura de consensos.

Assim, ao longo dos meses do estágio baseei sempre a minha ação na comunicação e partilha de informação com os restantes membros da equipa. Primeiro, planifiquei sempre propostas em conjunto com a educadora cooperante, esperando sempre um retorno no fim de cada uma, através de conversas informais e cooperadas. Procurei igualmente estar sempre disponível para ajudar nos diversos momentos da rotina e em todas as situações que me fossem solicitadas. “A manhã inicia-se com as crianças a terminarem comigo e com a educadora a atividade iniciada no dia anterior. (Nota de Campo N.º 231 – 24/01/2024).

Foram vários os momentos de diálogo e entreajuda com os dois adultos da sala. Essa comunicação, e respeito pelas visões profissionais que têm, contribuiu para que a minha integração e desempenho fosse evoluindo de forma positiva. Esta dinâmica colaborativa foi também uma mais valia para as crianças que se sentiam seguras e felizes com o ambiente colaborativo criado.

3.3. Intenções para as famílias

É importante construir com todas as famílias das crianças que integram o grupo uma relação positiva que permita uma boa comunicação (Fuertes, 2020). Assim, a grande intencionalidade definida para as famílias assenta na promoção de relações de parceria colaborativa e respeito mútuo.

Sousa e Sarmiento (2010) acrescentam ainda que é fundamental promover colaboração entre a creche e a família, uma vez que as crianças se sentirão mais integradas e motivadas.

Os autores acrescentam ainda que a família e a instituição se devem apoiar mutuamente, uma vez que sem a família a instituição não conseguirá desempenhar corretamente o seu papel. A família é quem melhor conhece a criança, permitindo o melhor apoio no desenvolvimento das melhores estratégias com vista o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças (Silva et al., 2016).

Desta forma, é, para mim, importante criar com as famílias uma relação de colaboração e parceria, reconhecendo-as, valorizando-as e tendo sempre como um dos pontos fundamentais, a manutenção de uma relação positiva com as mesmas. Além disso, é importante criar uma relação de confiança, transparência, honestidade e respeito (Fuertes, 2020).

Ao longo da PPS II tentei promover ações que permitissem desenvolver esta relação com a família. Desta forma, desde o primeiro dia que tentei ser o mais cordial e simpática com todos/as. De igual forma, nas primeiras semanas, elaborei uma carta de apresentação (cf. Anexo G) na qual incluí informações pessoais que permitissem aos pais conhecerem-me.

Foi gratificante ouvir, pela educadora, que os pais de manhã relatavam que as crianças falavam de mim em casa e do projeto desenvolvido – Porque é que o planeta tem comichão? - tal como outras atividades.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

A problemática inerente a este relatório surgiu após a observante participante do contexto e da análise das notas de campo relativas a momentos em que as crianças conversam e partilham momentos passados. Desta forma, foi possível observar algumas noções que as crianças têm de tempo, principalmente do que já passou:

A J. refere que a mãe a vem buscar mais cedo e a A. acrescenta que primeiro ela tem de lanchar. (Nota de Campo N.º 181 – 27/11/2023);

Ontem (domingo) fui de férias. – afirmou a E, sendo que questioneei se tinha ido de férias como é que já tinha voltado. A E. ficou em silêncio. (Nota de Campo 228 – 22/01/2024).

Na conversa inicial no tapete perguntei às crianças o que tinham realizado no dia anterior. O D. respondeu “ontem eu fui à outra escola”. Voltei a questionar o que tinham feito ontem e a C. disse que foram ver o teatro. O O. disse que fizeram a prenda de Natal. Expliquei que essas atividades já tinham sido realizadas noutros dias (o teatro na quarta e a prenda na outra semana) e o R. disse-me que ontem tinham escrito a carta ao pai natal. (Nota de campo 210 – 15/12/2023).

Em crianças com idades compreendidas entre três e quatro anos é expectável que utilizem expressões que remetem para noções temporais (Sim-Sim et. al., 2008). Além disso, Trepát (2020) acrescenta que nestas idades é também expectável que as crianças tenham noção da semana e consigam utilizar termos verbais do passado presente e futuro. Desta forma, é importante que os/as adultos/as da sala incentivem a identificar diariamente os dias da semana para que as crianças possam construir o conceito de semana aos poucos (Ramos, et. al., 2012).

Relativamente aos instrumentos de pilotagem, estes permitem às crianças registarem as suas rotinas ou informações importantes da vida em grupo, ajudando-as a apropriar-se dos espaços e rotinas (Folque, 2018). Relativamente ao grupo de crianças da sala, estas demonstram entusiasmo na utilização dos instrumentos de pilotagem,

nomeadamente no que diz respeito ao mapa de presenças. “Assim que o Mt. entra na sala troca a sua fotografia no mapa de presenças.” (Nota de Campo N.º 87 – 5/11/2023).

Assim, refletindo sobre a temática, e tendo em conta estas observações e algumas conversas com a educadora cooperante que foram cruciais para o desenvolvimento desta investigação, questionei-me sobre o impacto que os instrumentos de pilotagem podem ter na aquisição destas noções. Assim, decidi levar a cabo uma investigação que me permitisse perceber a importância dos instrumentos de pilotagem na aquisição de noções de tempo das crianças no jardim de infância.

4.1.1 Objetivos da investigação

Reconhecido o gosto e interesse por este foco de investigação, nomeadamente a importância dos instrumentos de pilotagem na apropriação da noção de tempo das crianças no jardim de infância, e considerando o interesse em aprofundar conhecimento sobre esta temática, importa apresentar os objetivos que nortearam a minha investigação:

Tabela 2

Objetivos da investigação

Objetivos de investigação
1. Compreender a importância dos instrumentos de pilotagem na apropriação das noções de tempo; 1.1. Identificar e analisar estratégias dos educadores de infância que ajudem na aquisição de noções de tempo com crianças de jardim de infância; 1.2. Analisar o impacto dos instrumentos de pilotagem em salas de jardim de infância para a aquisição de noções de tempo;
2. Compreender as conceções dos/as educadores/as de infância sobre a importância e desenvolvimento da noção de tempo com crianças de jardim de infância; 2.1. Analisar a perspectiva de educadores de infância sobre a importância e impacto da utilização de instrumentos de pilotagem com crianças de jardim de infância
3. Identificar os principais instrumentos de pilotagem utilizados com vista ao desenvolvimento das noções temporais.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1. Noções de tempo – concepções e importância

Segundo Ferreira e Estrela (2015), a compreensão do tempo por parte da criança é um processo gradual e sequencial, uma vez que o tempo é considerado "um conceito abstrato, complexo e multifacetado" (Mendes, 1993). O autor acrescenta ainda que o tempo é, assim, caracterizado como irreversível, inseparável do espaço onde cada indivíduo observa as mudanças ocorridas nele de maneira única.

Silva e Frezza (2010) afirmam que a primeira etapa da apropriação de noções de tempo “gira em função do desejo próprio da criança, que está, em geral, longe de se adaptar ao tempo cronológico” (Silva & Frezza, 2010, p. 51). Além disso, os mesmos autores acrescentam que só após a criança ultrapassar a etapa do egocentrismo, começa a ter noções temporais, apesar de antes disso, poder marcar a passagem do tempo através das suas rotinas do dia-a-dia. Desta forma, as diferentes rotinas são importantes para a percepção do tempo, tal como a organização do espaço, que permite diversas descobertas e aprendizagens, levando a criança a ampliar o seu “reportório cultural” (Souza et. al., 2016, p.177) e garantindo o seu desenvolvimento. (Farias & Magalhães, 2017, p. 152).

Ramos et al. (2012) acrescenta que a concepção do tempo é sugerida como algo que se desenvolve desde as noções mais imediatas, como as relações familiares, até as mais complexas. Neste sentido, Ribeiro (2001), propõe três aspectos temporais fundamentais: ordenação temporal, duração e simultaneidade. A ordenação temporal possibilita que a criança compreenda a sequência de eventos e suas consequências; a noção de duração ajuda a criança a entender as relações de curto, médio e longo prazo; e a noção de simultaneidade capacita a criança a relacionar e analisar eventos que ocorrem ao mesmo tempo.

Assim, de acordo com Ramos et al. (2012) a importância da aquisição de conceitos como as noções de tempo, possibilita, não só, o desenvolvimento do grupo de crianças, como permite diminuir a ansiedade do momento da separação e da chegada dos pais.

4.2.2. Noções de tempo: aquisições na idade de jardim de infância

Tendo em conta o referido anteriormente, Trepát e Comes (2000) acrescentam que entre os três e os quatro anos é expectável que as crianças tenham noção da semana e consigam utilizar termos verbais do passado, presente e futuro. Além disso, segundo Cooper (2002), as crianças estão imersas em conceitos temporais que são parte integrante da sua identidade e devem ser encorajados. Assim, momentos como os aniversários, estações do ano, férias e celebrações são formas pelas quais as crianças podem perceber a passagem do tempo e desenvolver a compreensão das horas, dias e anos. É compreensível, portanto, que os conceitos temporais sejam subjetivos e culturais, sendo influenciados pelas experiências do grupo, pela língua que falam e pelas oportunidades de ouvir e contar histórias que abordam a passagem do mesmo. Desta forma, é importante que os/as adultos/as da sala incentivem a identificar diariamente os dias para que as crianças possam construir o conceito de semana aos poucos, construam linhas de tempo e possam adquirir conhecimentos relacionados com o ontem, hoje e amanhã (Ramos, et. al., 2012).

Silva et. al. (2016) acrescentam que proporcionar às crianças a vivência de diferentes unidades de tempo permite, também que estas se possam apropriar de referências temporais e que também possam compreender o tempo. Assim, é importante organizar momentos que sejam estruturados, mas flexíveis, e que permitam que a criança compreenda a importância do tempo no momento de usufruir de experiências e fazer novas explorações. Quando estas aquisições estiverem feitas poderão ser introduzidas linhas mais longas de tempo, como o conceito de mês (Ramos, et. al., 2012).

4.2.3. Instrumentos de pilotagem utilizados no jardim de infância

Os instrumentos de pilotagem são registos em forma de mapas que auxiliam tanto o grupo de crianças como a equipa educativa de sala na planificação, gestão e avaliação das rotinas e atividades educativas. (Niza, 2013). Visto que na instituição na qual foi desenvolvida a PPSII não existe apenas um modelo/abordagem pedagógica, mas sim a

junção de características de vários, é importante referir e descrever neste ponto quais os instrumentos mais utilizados pelas educadoras da instituição, tendo por base as metodologias utilizadas por cada uma delas (cf. Anexo F), sendo estes, o mapa de presenças; o calendário; o mapa do tempo; o mapa de aniversários; e, por fim, o mapa de tarefas.

O mapa de presenças é um quadro que pode ser diário, semanal ou mensal em que as crianças marcam a sua presença, realizando um sinal, símbolo ou através de uma fotografia própria. Niza (2013) afirma que este instrumento permite que as crianças construam a consciência do tempo a partir das suas vivências e ritmos pois, através da leitura e análise deste registo, observam as suas presenças e ausências, bem como as dos elementos do restante grupo.

O calendário é um instrumento que permite organizar mensalmente a rotina do grupo, tendo os dias representados por números e pelo dia da semana. O fim-de-semana também se encontra assinalado permitindo, assim, que as crianças saibam quando é. O calendário também serve para que a equipa e as crianças registem acontecimentos importantes, como convites ou visitas que vão realizar, entre outros eventos/iniciativas. Silva, et. al (2016) afirmam que desta forma a criança adquire de forma progressiva referências temporais como passado, presente e futuro.

O mapa do tempo permite não só observar o tempo climatérico, possibilitando que as crianças desenvolvam a noção do tempo, enquanto desenvolve também noções na área da matemática e das ciências (Folque & Bettencourt, 2018). O mapa de Aniversários (de adultos, crianças e suas famílias) permite antecipar e planejar celebrações em comum. (Folque & Bettencourt, 2018).

Por fim, o mapa de tarefas é um quadro onde estão representadas tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas do grupo, que são atribuídas às crianças do mesmo, regulando o envolvimento do grupo nas responsabilidades de certas tarefas (Folque & Bettencourt, 2018). Além disso, os autores acrescentam ainda que este instrumento apoia o entendimento das diversas atividades ao longo do dia, dando-lhes segurança e ajudando-as a regularem as suas expectativas e a projetarem-se no tempo.

Desta forma, os instrumentos de pilotagem de acordo com Figueiredo (2005), como o calendário, o mapa do tempo ou das presenças, “são referências importantes para o trabalho com as crianças e também para o ambiente social e intelectual da sala [já que proporcionam] um sentido de tempo e de continuidade” (Figueiredo, 2005, p.72).

Folque (2018) afirma que estes instrumentos apresentam uma elevada importância uma vez que permitem “documentar a vida do grupo”, assim como auxiliar “o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (...) na sala constituindo-se como agentes de gestão formativa (Folque, 2018).

Além disso, permitem que as crianças vejam registadas as suas informações importantes da vida em grupo, ajudando-as a apropriar-se dos espaços e rotinas, permitindo também que os/as adultos/as organizem melhor o ambiente e os tempos da sala (Folque, 2018). O mesmo autor acrescenta que as crianças tendo acesso às atividades realizadas, às informações e aos recursos, começam, progressivamente, a conseguir utilizar de forma completa os instrumentos de pilotagem e a ser membros ativos do grupo. Além disso, permite ao/à educador/a recolher informação sobre o contexto de vida das crianças e a sua ação junto das famílias e comunidade, através de, por exemplo, registos de presença (Silva, et. al., 2016).

Segundo Taylor e Brickman (1996), o ato de planear permite que as crianças compreendam o controlo que têm sobre a sua vida e aceitem as responsabilidades e consequências das suas escolhas e decisões. Além disso, o planeamento ajuda-as a desenvolver uma noção de tempo, uma vez que permite fazer uma previsão sobre o que se irá realizar num determinado período, ou seja, planeando o tempo de forma consciente.

4.3. Roteiro metodológico e ético

O presente roteiro ético e metodológico evidencia uma prática de investigação de qualidade, baseada nos princípios éticos referidos na Carta de princípios para uma ética profissional (APEI, 2011) e em Bogdan e Biklen (1994). Além disso, foi elaborado a

partir de uma investigação realizada no âmbito do estágio realizado na PPSII e que resulta da análise de diferentes pressupostos éticos e deontológicos.

Desta forma, Bogdan e Biklen, (1994, p. 75) afirmam que esta dimensão corresponde a “um conjunto de normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos”, na qual o/a educador/a deve promover a dimensão ética, uma vez que a sua forma de agir irá ter consequências naqueles/as que irá encontrar na sua prática profissional (APEI, 2011).

4.3.1. Características da investigação

A investigação enunciada tem um carácter **qualitativo** e tem como principais características a fonte direta dos dados ser o ambiente natural, ou seja, o grupo de crianças da C2 e as educadoras de jardim de infância da instituição, sendo que a investigadora (aluna estagiária) se constituiu como investigadora-participante utilizando a sua experiência como ferramenta de estudo (Stake, 1999). De igual forma, a investigação apresenta um carácter **descritivo**, já que os dados são recolhidos, maioritariamente, pelo meio de palavras e, por fim, é dado mais ênfase ao processo do que ao resultado (Bogdan & Biklen, 1994).

4.3.2. Metodologia da investigação

No que concerne à metodologia de investigação qualitativa, a mesma inscreve-se num **estudo de caso**, uma técnica construtivista que permite a aquisição de conhecimento através do estudo de um objeto (caso), no seu contexto real, através de diversas fontes de evidências (Meirinhos & Osório, 2010).

Segundo Meirinhos e Osório (2010), a comparação de diferentes casos e resultados permite maior fiabilidade, realizando generalização passíveis de serem confirmadas.

No que toca ao tipo de estudo de caso, este caracteriza-se por ser um estudo **descritivo e explicativo** (Yin, 2001), já que durante a investigação são descritos vários

momentos, comparando-os e estabelecendo possíveis relações de causa e efeito entre a utilização dos instrumentos de pilotagem e a aquisição de noções de tempo.

4.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Com o objetivo de concretizar a investigação foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados. Tomás (2010) refere que é importante promover o ecletismo metodológico para promover uma investigação mais rica, através da possibilidade do maior cruzamento de dados. Desta forma, na presente investigação foram utilizadas três técnicas de recolha de dados – observação participante, conversas informais com a equipa pedagógica – materializadas sob a forma de notas de campo- e entrevistas semiestruturadas às três educadoras de jardim de infância.

Tendo em conta o suprarreferido, em primeiro lugar foi utilizada a observação participante, que, tal como refere Mónico et al. (2017), corresponde a abordagem de observação etnográfica, na qual o/a observador/a participa ativamente nas atividades de recolha de dados, através do contacto direto e prolongado nos contextos, garantindo o entendimento dos acontecimentos, que nenhuma outra técnica consegue alcançar. Desta forma, nesta investigação, recorreu-se à observação participante, uma vez que esta permite orientar o trabalho posterior, bem como as tomadas de decisões (Mónico, et. al. 2017). Além disso, de acordo com os mesmos autores, também é importante recorrer à observação não participante, não tendo nenhum envolvimento com quem estamos a investigar, neste caso as crianças, recolhendo dados através de uma observação mais pura.

Em segundo lugar, foram utilizadas as conversas informais com a equipa pedagógica com o objetivo de trocar experiências e conhecimentos relativos à ação pedagógica e ao tema da investigação. Desta forma, com o intuito de materializar as observações e as conversas informais, foram redigidas notas de campo, uma vez que as mesmas representam uma forma de compreender o contexto observado, sendo uma ferramenta que permite analisar as observações realizadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Em terceiro e último lugar foi concretizada uma entrevista semiestruturada às três educadoras de jardim de infância da instituição com o intuito de compreender as suas conceções à cerca das noções de tempo das crianças da instituição, bem como da utilização de instrumentos de pilotagem com o fim de desenvolver estas noções.

No que diz respeito aos procedimentos éticos, será assegurado o anonimato de todos/as os/as envolvidos/as, a confidencialidade dos dados, assegurando-se igualmente que os mesmos serão apenas utilizados para fins académicos.

4.3.4. Concretização da investigação

A investigação foi levada a cabo durante a PPSI em diferentes fases como é explicitado na tabela 3 apresentada de seguida.

Tabela 3

Fases da investigação da PPSII

Fases da investigação	Objetivo
1º fase – dezembro Identificação da problemática emergente	- Formulação do tópico de investigação, bem como dos objetivos a estudar;
2º fase – janeiro Definição dos instrumentos de recolha de dados	- Definição de conversas informais e observação participante materializada em notas de campo e elaboração de um guião de entrevista, para aplicar às educadoras da instituição, como instrumentos de recolha de dados.
3º fase – janeiro/fevereiro Implementação dos instrumentos de recolha de dados	- Implementação dos instrumentos de recolha de dados.
4º fase – março/abril Análise dos dados	- Recolha dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Durante a PPSII recolhi dados que considerei necessários para responder à problemática identificada. Assim, organizei os dados obtidos através da transcrição das entrevistas às educadoras da instituição de acordo com os objetivos gerais delineados para a investigação [i) Compreender a importância dos instrumentos de pilotagem na apropriação das noções de tempo; ii) compreender as concepções dos/as educadores/as de infância sobre a importância e desenvolvimento da noção de tempo com crianças de jardim de infância; iii) identificar os principais instrumentos de pilotagem utilizados com vista ao desenvolvimento das noções temporais] e relacionando com algumas notas de campo que surgiram ao longo do tempo da PPSII (Cf. Anexo F).

4.4.1. A importância dos instrumentos de pilotagem na apropriação da noção de tempo com crianças no Jardim de Infância

No que diz respeito aos instrumentos de pilotagem, os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às educadoras da instituição, mostram que as mesmas têm diferentes visões sobre os mesmos. A Educadora 1 [E1] afirma que “são mapas de registos (E1)” e que permitem que as crianças “possam planificar (E1)” o seu dia ou as atividades que pretendem realizar ao longo do dia, avaliando-as no seu decorrer. Segundo a visão da Educadora (E2) educadora também tem a opinião que estes instrumentos tem a função de avaliar, no entanto acrescenta que também permitem fazer “despistes e (...) avançar para outras etapas (Educadora 2 [E2])”. Por fim, a terceira educadora que respondeu à entrevista apesar de também referir que são mapas de registos, planificação e avaliação, acrescenta que permitem “gerenciar, refletir (Educadora 3 [E3])”, podendo até “fixar objetivos (E3)”. Desta forma, é possível concluir que de forma geral as educadoras concordam que estes instrumentos têm funções de registo, planificação e avaliação do grupo. Assim, as educadoras vão, de forma geral, ao encontro do que é referido por Nisa (2013) no que diz respeito à definição de instrumentos de pilotagem, uma vez que o autor refere que estes são mapas que auxiliam tanto o grupo de crianças como a equipa educativa de sala na planificação, gestão e avaliação das rotinas e atividades educativas.

Relativamente à importância destes instrumentos, todas as educadoras afirmam que a participação da criança, responsabilizando-a e tornando-a mais autónoma constitui uma das mais-valias dos mesmos, visto que “a criança aprende a mexer não é a falar, [ou seja] aprende a fazer (E2)”. Desta forma, todas afirmam que a escolha e implementação dos instrumentos de pilotagem, se baseia numa “escolha criteriosa e adaptada ao grupo de crianças, adequando as escolhas aos interesses das [mesmas] (E3)”. Além disso, é também ela feita com base nas necessidades e interesses do grupo, seja, por exemplo, através de sugestões das mesmas ou de estratégias que vão ao encontro do que eles/elas necessitam, visto que nenhuma das educadoras se baseia apenas num só modelo/abordagem pedagógico. Desta forma, acrescentam que apesar de requerem bastante atenção, os instrumentos de pilotagem facilitam a compreensão do tempo e devem ser integrados na sala.

Na sala onde desenvolvi a PPSII foi possível verificar que as crianças tinham interesse em manusear os instrumentos presentes na sala, mostrando sempre entusiasmo e vontade de explorar.

“A manhã inicia-se com a marcação das presenças. Uma a uma, cada criança vem colocar a sua fotografia no mapa e uma criança voluntaria-se para colocar a fotografia das crianças que ficaram em casa, no respetivo mapa (Nota de Campo n.º 30 - 10/10/2023)”.

Podemos verificar que estes momentos vão ao encontro do que é descrito por Folque (2018) quando o autor afirma que estes instrumentos apresentam uma elevada importância ao “documentar a vida do grupo”, orientando/regulando o que acontece com o grupo na sala.

Tendo em conta o referido, as educadoras participantes referem que estes instrumentos permitem desenvolver a noção de tempo, mas também permite promover momentos de grande grupo de conversa em que são discutidos que mapas e recursos utilizar para resolver problemas que existem na sala. Além disso, as educadoras também referem que permite desenvolver sequências temporais associadas às idades e aniversários ou datas festivas [“disse eu tenho 3 anos e eu vou fazer 4 porque sabe com o

quadro e há toda uma sequência (...)” (E2)], mas também permite diminuir a ansiedade nos momentos de despedida e reencontro com os familiares [“E eu vou à minha mãe, adeus mãe, quando estão a colocar o cartão, adeus mãe, adeus pai, olá mãe, (...) (E2)”, tal como também afirmam Ramos et. al (2012).

4.4.2. As conceções dos educadores de infância sobre a importância e desenvolvimento da noção de tempo com crianças de Jardim de Infância

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas permitiu inferir que as educadoras consideram que as noções de tempo são extremamente importantes de desenvolver com as crianças ao longo de todo o jardim de infância, apresentando sempre a ideia de que estas estão aliadas a outras noções como a de espaço, linguagem, ou seja, a noções psicomotoras. [“(...) está aliada muito às noções psicomotoras: o meu o corpo no espaço, o meu o corpo no tempo, e está aliada também a noções da linguagem (...)” (E2). Além disso, tendo em conta os níveis de desenvolvimento das crianças as educadoras referem que essa noção se expressa de forma diferente na rotina diária, o que permite que estas possam utilizar diferentes atividades e momentos que potenciem o desenvolvimento das noções temporais, nomeadamente os instrumentos de pilotagem [“(...) mapas que incluam grelhas semanais ajudam na aquisição de noções temporais.” (E1), corroborando que a compreensão do tempo por parte da criança é um processo gradual e sequencial (Ferreira & Estrela, 2015).

Na sala onde desenvolvi a PPSII pude verificar alguns momentos que permitiam às crianças refletir sobre o tempo como é possível verificar na nota de campo que se segue.

“Depois do almoço a educadora questionou às crianças se sabiam o que tinham feito no dia anterior e o D. respondeu que tinham feito as bolinhas para o frasco. Depois a educadora questionou o que tinham feito anteontem. E as crianças disseram de novo as bolinhas para o frasco. E a educadora questionou “Então, e amanhã o que é que fizeram?” As crianças

ficaram em silêncio e a educadora questionou várias vezes e a Ma. voltou a referir que tinha sido as bolinhas para o frasco. A educadora explicou que não poderiam saber o que “fizeram amanhã” porque amanhã ainda não chegou. Explicou também que ontem, foi quando fizemos as bolinhas para o frasco, depois fomos para casa, tomar banho, jantar e dormir e depois quando acordámos já é hoje e viemos para a escola. (Nota de Campo N.º 239 – 26/01/2023).

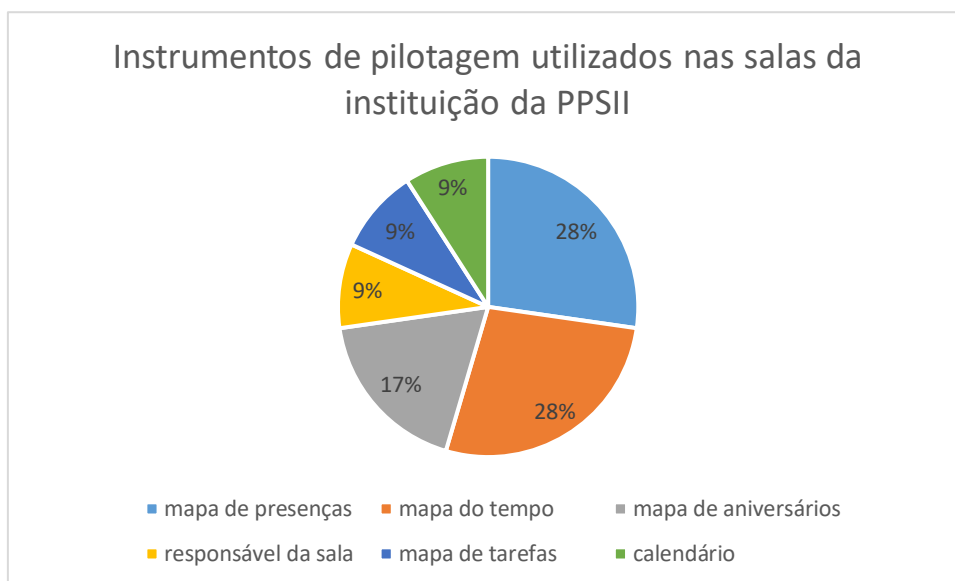
Estes momentos em grande grupo, principalmente de conversa ou jogos, constituem estratégias descritas pelas educadoras como “muito importantes” para o desenvolvimento das noções temporais, e muito presentes no dia a dia das crianças, que falam sobre estes temas (“eu tenho 3 anos e vou fazer 4” [E2]). Tal como referem Silva et. al. (2016) indo ao encontro do que é descrito pelas educadoras da instituição, é importante organizar momentos que sejam estruturados, mas flexíveis, e que permitam que a criança compreenda a importância do tempo no momento de usufruir de experiências e fazer novas explorações.

4.4.3. Identificar os principais instrumentos de pilotagem com vista ao desenvolvimento da noção de tempo com crianças no jardim de infância

De acordo com educadoras participantes, é possível verificar que os instrumentos de pilotagem mais utilizados nas salas são o mapa de presenças e o mapa do tempo, presentes nas três salas, seguindo-se o mapa dos aniversários, presente em apenas duas e, por fim, o responsável da sala, o calendário e o mapa das tarefas que está apenas presente em uma das salas, como é possível observar na figura 3.

Figura 3

Percentagem de Instrumentos de pilotagem utilizadas nas salas da instituição da PPSII



Nota. Fonte própria

Desta forma, ao longo da PPSII foi possível verificar o interesse do grupo na marcação das presenças e da verificação das crianças do grupo que não estavam presentes, como podemos verificar nas seguintes notas de campo: Uma a uma, cada criança vem colocar a sua fotografia no mapa e o Mr. voluntaria-se para colocar a fotografia das crianças que ficaram em casa, no respetivo mapa (Nota de Campo n.º 30 – 10/10/2023)” e “Assim que o Mt. entra na sala troca a sua fotografia no mapa de presenças. Nota de campo N.º 95 – 5/12/2023).” Estes momentos vão ao encontro do que é afirmado por Niza (2013) quando refere que as crianças através deste instrumento constroem a consciência do tempo observando as suas presenças e ausências, bem como as dos elementos do restante grupo.

Ao longo das entrevistas, as educadoras referem o calendário como o instrumento de pilotagem com maiores possibilidades de desenvolver noções temporais nas crianças, apesar de não ser o mais utilizado, nem o mais referido pelas crianças, uma vez que nas suas opiniões permite relacionar dias festivos com uma “sequência dos dias, [de] quantos dias ainda faltam para... dias representativos para eles (E3)”, principalmente no que diz aos aniversários, tanto o seu como os dos restantes elementos do grupo. Além disso, referem também quando o grupo de crianças coloca questões que precisam ser resolvidas,

os instrumentos muitas vezes podem “ajudar a resolver a situação (E1)”, indo ao encontro do que é referido por Silva et. al.

Além das noções temporais, todas as educadoras fizeram questão de frizar que os instrumentos de pilotagem nas suas respectivas salas, promovem a estimulação de outras áreas de desenvolvimento, nomeadamente a linguagem, uma vez que as “crianças podem e devem ser ativas e participativas, (...) (E1)” existindo sempre entreajuda entre os pares, conversas, planeamentos, etc. corroborando Folque (2018) que afirma que estes instrumentos permitem “documentar a vida do grupo”.

Em suma, a análise dos dados recolhidos permitiu compreender a importância que as educadoras da instituição, na qual foi realizada a PPSII, dão aos instrumentos de pilotagem nas suas salas, verificando-se que todas reconhecem e valorizam as características potencializadoras de aprendizagem dos diversos instrumentos, apesar de se verificar maior incidência do mapa de presenças e do mapa do tempo nas três salas do que de outros instrumentos, como, por exemplo, é o caso do calendário como é referido nas entrevistas pelas educadoras.

Assim, foi possível verificar que embora haja alguma valorização, não exista muita implementação e dinamização nas respectivas salas. No entanto, quando é implementado algum instrumento, observa-se interesse e posterior valorização das crianças e da sua participação na construção e constante implementação diária, com o apoio das adultas da sala.

CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

A construção da profissionalidade docente é um processo que se inicia na formação inicial e se desenvolve ao longo da carreira do/a educador/a de infância. Assim, durante esse percurso é importante adquirir conhecimentos e valores que permitam refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida e que se possam adaptar ao longo do tempo (Freire, 2002). Desta forma, segundo Malaguzzi (1999), é importante que haja ligação entre a investigação e a ação pedagógica e que esta abranja diferentes olhares e diferentes perspetivas, contribuindo para a construção de um referencial teórico aprofundado e na compreensão de fenómenos educacionais (Alves & Azevedo).

Durante a PPSI tive a oportunidade de vivenciar e aproveitar ao máximo a experiência do primeiro contacto com a prática, podendo desenvolver com mais liberdade e simplicidade todos os momentos com as crianças. No entanto, a PPSII, apesar da mesma liberdade por parte da equipa educativa, constituiu para mim um tempo de reflexão, um conjunto de avanços e recuos sentimentais, tendo sido meses de altos e baixos, momentos em que tive dificuldades em gerir as emoções e a pressão, mas, que no final, trouxeram principalmente aprendizagens. Mais do que apenas adquirir habilidades práticas, o estágio proporcionou-me uma compreensão mais profunda sobre mim. Sobre mim enquanto pessoa e enquanto futura profissional. Sobre as inseguranças que evidenciei e que foram durante estes meses um entrave às práticas que quero desenvolver com as crianças. Um ponto que quero ter em atenção daqui para a frente, de confiar mais em mim e no que quero proporcionar em grupo.

Ao longo da PPSI e da PPSII a escrita foi sempre um importante instrumento de autorreflexão (Oliveira & Schuler, 2019), tanto das práticas, como de valores próprios e mesmo um instrumento que me permitiu centrar no que acontecia no dia-a-dia das crianças e no meu através das Notas de Campo diárias, permitindo-me melhorar e focar nas necessidades e interesses do grupo de crianças e complementando com as investigações realizadas nas PPS.

Assim, no que diz respeito às investigações desenvolvidas, a primeira teve como objetivo compreender a importância e o impacto das interações adulto/a criança nos momentos de cuidados pessoais (alimentação, repouso e higiene). A segunda, teve como

objetivo compreender a importância dos instrumentos de pilotagem e o seu impacto no desenvolvimento das noções de tempo das crianças de jardim de infância.

Ao longo das investigações realizadas procurei sempre analisar em ambos os casos as concepções das educadoras cooperantes e analisar através de observação participante, transcrita para Notas de Campos, momentos da rotina diária do grupo que me permitisse levar a cabo as investigações. No caso da PPSII, foi também importante analisar as concepções das restantes educadoras da instituição. As investigações revelaram, assim, a importância da intervenção de qualidade do/a adulto/a de forma a promover momentos positivos e significativos para o desenvolvimento e para o bem-estar holístico das crianças. Além disso, ambos os temas se mostraram como pilares fundamentais da prática, uma vez que é importante que como futura educadora possa construir um referencial teórico que seja o motor que fundamente as minhas práticas pedagógicas implementadas, tendo sempre um olhar investigativo e reflexivo.

Ao longo da prática profissional supervisionada I e II, observando de perto profissionais de educação e integrando ao longo dos meses diferentes equipas educativas, foi-me possível refletir sobre que profissional quero ser no futuro. Assim, considero que um dos pilares fundamentais além do referido anteriormente é a partilha e contacto com os diferentes agentes educativos: equipa, família, crianças e família, promovendo o diálogo, questionamento, partilhando ideias e vivências do quotidiano. Além disso, compreendi a importância de promover oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver-se de forma holística, tornando-se cada vez mais autónoma, através de um ambiente repleto de ofertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Terminada esta jornada, posso concluir que este processo teve um impacto bastante positivo no meu percurso tanto académico como profissional, sendo que me permitiu desenvolver a capacidade reflexiva, da toma de decisões justificada e contextualizada e principalmente a capacidade de partilha das minhas dúvidas e receios com o objetivo de melhorar.

Ao longo da prática, alguns foram os desafios e entraves que fui encontrando e que foram necessários ser ultrapassados e por vezes, sendo necessário mudar o rumo inicialmente traçado para que o processo fosse bem-sucedido e finalizado. Através de alguns momentos de partilha, fui-me dando a conhecer à equipa educativa, às famílias, respeitando sempre o seu espaço, e principalmente, tentei envolver-me em todos os momentos possíveis dentro e fora da sala que dissessem respeito ao grupo de crianças. Desta forma, e principalmente a PPSII, permitiu-me concluir que pretendo desenvolver uma ação centrada no bem-estar e na escuta ativa do grupo de criança e nesse aspeto, sinto-me de missão cumprida, principalmente por ter partilha os medos e dúvidas que me ajudaram a crescer.

Concluindo, no que diz respeito à investigação considero que este foi um tema que me desafiou a observar com mais atenção cada momento do dia, compreendendo a sua importância. Além disso permitiu-me melhorar ao nível da investigação, possibilitando que tivesse maior conhecimento acerca do tema, apesar da dificuldade na gestão do tempo ao longo de todo o processo. Assim, considero que esta investigação terá impactos bastante positivos e desafiadores no meu futuro enquanto profissional.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. In M. Alves & N. Azevedo (Ed.), *Investigar em Educação: Desafio da Construção de Conhecimento e da Formação da Investigadores num Campo Multi-Referenciado* (pp. 1-30). Várzea da rainha impressores, S.A.
- Araújo, S. B., Lino, D., Fochi, P., Folque, M. A., Bettencourt, M., & Santos, L. (2018). J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo. (Orgs.). *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. APEI <https://tinyurl.com/2p8wkmy9>
- Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, 31(61), (pp. 213-222). <https://tinyurl.com/3urmecca3>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. <https://tinyurl.com/7pk46r2u>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Costa, J., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 83-105.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, (31), 213-230. <https://tinyurl.com/ychbd6my>
- Farias, C. S., & Magalhães, C. (2017). Participação das crianças pequenas na creche por meio da organização do espaço. *Humanidades & Inovação*, 4(5), 151-159.

- Ferreira, M., & Rocha, C. (2020). “Não há sol sem sombras”: Virtudes, impasses e limitações na pesquisa documental sobre a infância e sua educação em Portugal. *Educação*, 43(3), 1-17. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37489>
- Ferreira, N. M., & Estrela, A. (2015). A apreensão do conceito de tempo através da literatura para a infância. In L. S. Almeida, A. M. Araújo, J. F. Cruz, J. C. Morais, & M. R. Simões (Orgs.), *Atas do 2º congresso internacional de psicologia, educação e cultura* (pp. 454-464). Edições ISPGaya. <http://hdl.handle.net/10400.26/28296>
- Figueiredo, M. A. R. (2005). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Bola de Neve.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. In J. O. Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias? Primeiros Anos*. <https://tinyurl.com/md56jvjk>
- González, M. T. (2007). Las organizaciones escolares: dimensiones e características. In M. T. González, J. M. Nieto, & A. Portela (Orgs.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson Educación, S.A.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Malaguzzi, L., (1999) História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards; L. Gandini & G. Forman. *As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. (pp. 59-104) Calábria.

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). A Participação e envolvimento dos pais em contexto familiar. In L. Mata & I. Pedro (Orgs.) *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância* (pp. 55-67). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Matos, C., Vicente, L., Alves, R., & Figueira, S. (2015). O Trabalho em equipa numa creche em Setúbal. *Mediações*, 3(1), 19-27. <https://tinyurl.com/4vd45akf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. <https://tinyurl.com/4ckeyanu>
- Mendes, J. M. A. (1993). *A história como ciência: Fontes, metodologia e teorização*. Coimbra Editora
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733. <https://tinyurl.com/389yw7cn>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal.
- Oliveira, F. R. & Schuler, B. (2019). Uma problematização das subjetivações docentes a partir da escrita tomada como uma técnica de si. *Revista da Faculdade de Educação*, 32(2), 165-188. <https://tinyurl.com/5f3ttxux>
- Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República, 1º Série – N.º 167.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação. <https://tinyurl.com/e65pka55>

- Ramos, A. R. F., Lopes, K. C., & Martins, N. V. (2012). A construção das noções espaço temporais na educação infantil: situações pedagógicas. *Parnaíba*, 1-11.
- Ribeiro, L. (2001). *Ensino de história e geografia*. Brasil Tropical.
- Stake, R. E. (1999). La naturaleza de la Investigación cualitativa. In. R. E. Stake (Ed.). *Investigación com estudio de casos* (pp. 41-50). Morata.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. <https://tinyurl.com/yb7t52u9>
- Silva, J. A., & Frezza, J. S. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da educação infantil. *Conjectura*, 15(1), 45-53.
<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/181/172>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<https://tinyurl.com/yckjwpjt>
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, 141-156.
<https://tinyurl.com/mr9kze5u>
- Souza, R., Hernandez, E. & Silva, I. (2016). A organização do espaço escolar na educação infantil. *Zero a seis*, 18(34), 165-180.
- Taylor, L. S., & Brickman, N. A. (1996). *Aprendizagem activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2010). «*Há muitos mundos nos mundos*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In. M. Mager, V. R. Muller, E. Silvestre & A. J. Morelli. (Orgs.),

Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados (pp. 250–270). Maringá.

Tomás, C., Fernandes, N. & Sarmiento J. (2011). Jogos de imagens e espelhos: um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal. In V. R. Muller (Org.), *Crianças dos países de língua portuguesa: história, culturas e direitos*. (pp. 193-226). Eduem.

Trepat, C. & Comes, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Institut de Ciències de l'Educació.


Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A - PORTEFÓLIO DA
PRÁTICA PROFISSIONAL
SUPERVISIONAL

| ' ' | | ' ' |

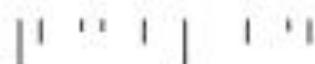


ANEXO A
PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA

Joana Santos

Anexo pertencente ao Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada

2023-2024



ANEXO A PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Joana Santos

Anexo pertencente ao Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada

Orientador: Joana Dias

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	41
2. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS - PLANIFICAÇÕES.....	41
3. NOTAS DE CAMPO.....	41
4. REFLEXÕES SEMANAIS.....	41
5. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Proposta - Vamos explorar um livro!.....	4
Tabela 2. Proposta - Vamos explorar o globo terrestre!.....	5
Tabela 3. Proposta - Vamos fazer um placar sobre o planeta!.....	6
Tabela 4. Proposta - Vamos fazer neve falsa!.....	8
Tabela 5. Proposta - Vamos construir bonecos de neve!.....	10
Tabela 6. Proposta - Vamos fazer um boneco de neve gigante!.....	11
Tabela 7. Proposta - Vamos fazer gelo!.....	13
Tabela 8. Proposta - Vamos fazer gelados de gelo!.....	14
Tabela 9. Proposta - Vamos explorar sacos sensoriais com e sem lixo!.....	15
Tabela 10. Proposta - Vamos construir uma rede para apanhar o lixo do mar!.....	17
Tabela 11. Proposta - Vamos fazer um cartaz sobre o mar!.....	18
Tabela 12. Proposta - Os animais da selva!.....	20
Tabela 13. Proposta - Os animais da selva – Vamos cantar!.....	22
Tabela 14. Proposta - Os animais que eu gosto!.....	22
Tabela 15. Proposta - Vamos preparar a divulgação!.....	24
Tabela 16. Proposta - Vamos divulgar!.....	26
Tabela 17. Notas de campo.....	29
Tabela 18. Rotina da sala C2.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

PPS - Prática Profissional Supervisionada

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente portefólio constitui o primeiro anexo do Relatório de Prática Profissional Supervisionada. Este portefólio encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas as planificações das propostas pedagógicas realizadas durante o estágio, assim como a sua reflexão decorrente da sua concretização. No segundo capítulo encontram-se as notas de campo decorrentes dos meses de prática e no terceiro capítulo as reflexões semanais realizadas, também ao longo da mesma. Nestas são apresentadas as referências bibliográficas para que os temas abordados possam ser aprofundados, caso o/a leitor/a assim o pretenda fazer. No último capítulo é apresentado o portefólio da criança, realizado também ao longo da prática. Para dar conta do desenvolvimento da E., o portefólio foi desenvolvido tendo por base as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) complementado com fotografias decorrentes dos últimos quatro meses.

2. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS - PLANIFICAÇÕES

| " | | " |

Tabela 1

Proposta - Vamos explorar um livro!

5/11/2023 – 15 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recurso/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Área de formação pessoal e social; - Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Área do conhecimento do mundo. 	- Explorar um livro	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar um texto relacionado com o planeta e da poluição; - Explorar as imagens do livro; - Proporcionar momentos de interações com os pares e adultas; - Proporcionar momentos de grande grupo; - Desenvolver a comunicação oral; - Desenvolver a atenção e concentração. 	As crianças sentam-se no tapete principalmente com as adultas.	Livro “Qué le passa al planeta?”.	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra-se atenta ao livro; - Mostra-se envolvida na história; - Identifica verbalmente, alguns elementos do planeta e da poluição na história; - Demonstra estar satisfeita e a divertir-se durante a dinamização; - Demonstra estar relaxada no decorrer da proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação; Notas de campo.
Descrição da atividade/Avaliação da implementação da proposta	<p>Notas de campo - A seguir ao almoço, conto uma história trazido pela E. Quando mostro o livro ao grupo a E. refere que o planeta está com picono. O grupo faz algumas questões sobre o que significa picono. Com a ajuda da E. mostro o livro ao restante grupo.</p> <p>Durante a dinamização as crianças vão identificando os animais e fazendo questões sobre o que visualizam no livro. A E. vai antecipando o que vem a seguir e a J. e a O. fazem algumas observações sobre a poluição.</p> <p>Descrição/Reflexão da atividade - As crianças sentam-se no tapete principal enquanto conto uma história alusiva à poluição no planeta. As mesmas mostram-se entusiasmadas com a temática, identificando de forma verbal o que verifica no livro e colocando questões mostrando-se envolvidas e com vontade de saber mais.</p>					

Tabela 2*Proposta - Vamos explorar o globo terrestre!*

15/11/2023 – 25 minutos						
Área de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espaço	Recursos/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Área do conhecimento do mundo; - Área da expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Área de formação pessoal e social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar a curiosidade e a consciência espacial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e manipular o globo terrestre; - Promover a descrição do que é visto no globo; - Identifica os locais presentes no livro lido anteriormente. 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade realiza-se no tapete principal da sala e as crianças devem sentar-se em roda para facilitar a visualização do globo terrestre. Este deve ser colocado no centro da roda. 	Globo terrestre	<ul style="list-style-type: none"> - Manipula o globo de forma cuidadosa e respeitosa; - Demonstra interesse ao tocar e explorar o globo; - Aponta ou nomeia corretamente os locais definidos; - Utiliza vocabulário apropriado para descrever elementos do globo; - Demonstra atenção e disponibilidade para o globo; - Demonstra estar envolvida, atenta e concentrada no decorrer da proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação; - Notas de campo; - Registo Fotográfico


Descrição da atividade	As crianças sentam-se no tapete principal em roda. O globo terrestre é colocado no centro para que numa fase inicial todo o grupo possa observá-lo. Posteriormente, o globo passa de forma individual por cada criança para que possa explorar e manipular à sua vontade. Após todas verem, questiono sobre a localização do ártico, fundo do mar e selva, locais existentes no livro lido anteriormente.
Avaliação da implementação da proposta	<p>Fotografias-</p>  <p>Notas de Campo – Depois do almoço, coloquei um globo terrestre na sala para as crianças verem. “É o planeta!” – afirma a C. “Que está com comichão.” – acrescenta o Mt. “É daqui que os animais estavam a fugir!” – refere a A. “Era do Ártico!” – lembra a E. “E da selva... os macacos!” – acrescenta o Z. “Falta mais um...” - questionei. “O fundo do mar!” – interrompe logo o Mr. O Ma. afirma então que é o planeta que tem comichão. À medida que o globo vai passando pelas crianças, cada uma pediu-me para lhes apontar onde era Portugal. Apaguei as luzes e acendi o globo.</p> <p>Reflexão da atividade- A atividade do globo despertou o interesse das crianças, principalmente quando apagámos as luzes da sala e acendemos as do globo. As crianças encontraram primeiramente o ártico definindo-o logo por ser todo branco e depois o fundo do mar por ser azul. Desta forma, as crianças associaram os locais às cores. Após descrevem o que estavam a ver as crianças mostraram bastante interesse em encontrar Portugal no globo e em fazer corresponder as distâncias, observando que o ártico era muito longe de Portugal. Ao longo da atividade as crianças mostraram bastante atenção aos locais que estavam a ser identificados no globo, manipulando-o sempre de forma cuidadosa.</p>

Tabela 3

Proposta - Vamos fazer um placar sobre o planeta!

17/11/2023 – 45 minutos						
Áreas de conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recursos/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
- Área de expressão e comunicação – domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais); - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Área de formação pessoal e social.	- Promover a construção colaborativa de um placar temático	- Desenvolver a motricidade fina; - Dar oportunidades de escolha; - Promover a entreajuda; - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; - Desenvolver a comunicação oral.	A atividade realiza-se na sala, nas mesas de atividades e as crianças devem sentar-se comigo em pequenos grupos, para facilitar a execução da mesma e promover a atenção dada a cada criança. Os materiais devem ser colocados previamente no centro da mesa.	- Materiais de desgaste (lápis, canetas, cola batom); - Folhas brancas; - Cartolinas. - Tesouras	Segura o lápis/caneta de forma correta; Demonstra habilidade a manusear a cola; Participa ativamente no processo de escolha; Trabalha de forma cooperativa; Participa na discussão de ideias; - Partilha oralmente o que produziu; - Diferencia escrita de desenho (código icónico de código escrito) e, quando quer escrever, usa garatujas, formas tipo letra e/ou letras na sua escrita. - Demonstra estar envolvida, atenta e concentrada no decorrer da proposta; - Demonstra atenção e disponibilidade para a atividade.	Observação; Notas de campo; Registo Fotográfico
Descrição da atividade		As crianças em pequenos grupos formados por mim devem sentar-se numa das mesas de atividades e desenhar algo que queiram relacionado com um dos locais que aprendemos no livro (ártico, fundo do mar ou selva). Em três cartolinas são distribuídos os desenhos das crianças. Cada uma deve indicar o que desenhou e em que local fica o seu desenho. Posteriormente, são selecionadas três crianças que devem ajudar-me a escrever o título do projeto para colocar no placar e os locais nas respetivas cartolinas.				
Avaliação da implementação da proposta		Fotografias –				


Notas de campo – Em conjunto fizemos um placar para colocar na sala para iniciar o projeto “O planeta tem comichão”. A L. escreveu “o planeta tem comichão” e pediu-me se podia colocar também no placar. A O. e o R. escrevem algumas palavras para colocar no placar também e as restantes crianças desenhavam animais e flores para colocar nos cartazes. A L. zanga-se porque não está a conseguir desenhar o animal como quer, no entanto, ao fim de algum tempo vem mostrar-me o seu desenho e afirma que é aquele que quer colocar no placar.

Reflexão da atividade – Durante a atividade as crianças mostraram bastante interesse em desenhar animais que vivessem nos respetivos locais mencionados anteriormente, principalmente animais que vivem no mar. Além disso, algumas crianças também mostraram interesse em tentar replicar o que me viam escrever para escrever também e para colocar no placar. No geral, todas as crianças se mostraram disponíveis e com atenção durante a tarefa querendo desenhar e ficando a observar as restantes crianças a desenhar. Algumas delas, já conseguem utilizar a tesoura sozinhas, recortando o seu desenho para colar posteriormente enquanto outras necessitam de ajuda ou de que eu própria recorte o seu desenho para que elas cole. Na maioria, a parte de colar o desenho foi a que mais crianças se mostraram envolvidas.

Tabela 4

Proposta - Vamos explorar neve falsa!

20/11/2023 – 30 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recursos/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos

<p>- Área do conhecimento do mundo; - Área de formação pessoal e social.</p>	<p>Exploração de texturas; Proporcionar uma experiência sensorial</p>	<p>Explorar a textura da neve; Explorar a temperatura;</p>	<p>As crianças estão à volta da mesa de atividade em grande grupo para que possa facilitar a execução da mesma. Os materiais devem ser colocados na mesa.</p>	<p>Caixa; Fralda; Água.</p>	<p>- Utiliza as mãos para explorar a textura; - Avalia a temperatura; - Mostra disponibilidade na tarefa; - Demonstra estar envolvida e atenta no decorrer da tarefa; Demonstra estar satisfeita e a divertir-se durante a exploração.</p>	<p>Observação; Notas de Campo; Registo Fotográfico.</p>
<p>Descrição da atividade</p>		<p>As crianças devem colocar-se todas à volta da mesa enquanto desfazemos uma fralda para utilizar o seu interior para fazer a neve. Cada criança tem a oportunidade de explorar aquela textura e depois junta-se água para fazer a neve. As crianças devem envolver com as mãos. Durante a exploração as crianças devem referir a temperatura que sentem ao tocar.</p>				
<p>Avaliação da implementação da proposta</p>		<p>Fotografias –</p>  <p>Notas de campo – Em grande grupo fizemos neve com fraldas de bebé e água. Cada criança mexeu na neve e o Mx. colocou na neve alguns animais que se recordava do livro que viviam no ártico. O R. afirmou que a neve era fria, parecia neve verdadeira. E a O. questionou-me se era por isso que os animais do ártico moravam lá, porque a neve</p>				

	<p>era fria. Respondo afirmativamente e a Ca. que tinha questionado no dia anterior se a neve era importante para os animais refere que já compreendeu que a os ursos precisam da neve fria e se a neve aquecer eles não podem lá viver.</p> <p>Reflexão da atividade – No início da atividade as crianças estavam muito entusiasmadas e envolvidas à volta da mesa que acabaram por se empurrar. Desta forma, a organização do grupo deveria ter sido pensada de outra forma para que não ocorresse este tipo de incidentes. Apesar disto, as crianças mostraram-se interessadas em sentir a textura e a temperatura da neve falsa, ligando automaticamente com a temperatura da neve verdadeira, estando sempre muito satisfeitas e divertidas ao longo de toda a atividade. Após concluirmos a exploração da neve falsa as crianças demonstraram ter compreendido que a temperatura no ártico é bastante mais fria que em Portugal.</p>
--	---

Tabela 5

Proposta - Vamos construir bonecos de neve!

21/11/2023 – 40 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recursos/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>- Área do conhecimento do mundo;</p> <p>- Área de formação pessoal e social;</p> <p>Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais).</p>	<p>Construir um boneco de neve;</p> <p>Estimular a criatividade;</p>	<p>- Explorar pequenas porções de neve falsa;</p> <p>- Promover o trabalho em equipa;</p> <p>- Desenvolver a comunicação oral;</p> <p>- Estimular a tomada de decisão;</p> <p>- Promover a apreciação estética;</p>	<p>As crianças que querem participar (pequeno grupo) sentam numa mesa de atividade, para facilitar a execução da atividade e para promover a atenção dada a cada criança.</p> <p>Os materiais serão escolhidos pelas crianças.</p>	<p>- Neve falsa</p> <p>- Os restantes materiais serão escolhidos pelas crianças.</p>	<p>Utiliza as mãos para manipular pequenas porções de neve falsa;</p> <p>- Mostra disponibilidade no trabalho em equipa;</p> <p>- Utiliza a comunicação oral para dar a sua opinião;</p> <p>- Participa na discussão de ideias;</p> <p>- Demonstra respeito pelas opções dos colegas;</p> <p>- Integra-se na atividade;</p> <p>- Mostra-se atenta às opções de escolha;</p>	<p>Observação;</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Registo Fotográfico.</p>


					- Demonstra estar envolvida, atenta e concentrada na tarefa.	
Descrição/Avaliação da implementação da proposta	Fotografias-  <p>Notas de campo - Em grande grupo, fizemos pequenos bonecos de neve com alguns materiais da sala. A O. descreveu-me o que tínhamos de colocar no boneco de neve (um nariz, um cachecol, 3 botões, 2 olhos, um chapéu). O L. colocou 2 botões num dos bonecos e o R. afirmou “Joana, são 3 botões, não 2”. Em conjunto com a L. fui à cozinha pedir uma cenoura, visto que todas as crianças afirmaram que o nariz devia ser com uma cenoura.</p> <p>Reflexão da atividade- Esta atividade surgiu numa conversa de grande grupo com uma criança e foi realizada apenas com algumas crianças que mostraram maior interesse em participar. Desta forma, com este pequeno grupo foram feitos três bonecos de neve em que as crianças tiveram a oportunidade de escolher os materiais que quiseram usar para a construção dos bonecos. As crianças mostraram-se envolvidas, dando diversas ideias para os materiais e ouvindo sempre as ideias que as outras crianças iam dando. Terminada a sua construção colocámos os bonecos no parapeito da janela para durante uns dias podermos observar o que lhes acontecia. As crianças mostraram-se bastante envolvidas nesta parte da atividade, juntando-se até mais crianças que quiseram observar se os bonecos de neve começavam logo a derreter.</p>					

Tabela 6

Proposta - Vamos fazer um boneco de neve gigante!

22/1/2024 – 30 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recurso/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
- Área de formação pessoal e social;	- Desenvolver a exploração sensorial;	- Identificar, escolher e nomear	A atividade realiza-se na sala, numa mesa	Materiais escolhidos pelo grupo;	- Explora os materiais de diversas formas;	Observação; Notas de campo;



<p>- Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Área do conhecimento do mundo.</p>	<p>- Promover o trabalho de grupo; - Promover a criatividade.</p>	<p>diferentes materiais; - Identificar preferências; - Promover a motricidade fina.</p>	<p>de atividades e com um pequeno grupo que mostrou interesse em participar.</p>	<p>Lã.</p>	<p>- Participa ativamente na dinamização; - Utiliza a comunicação oral para participar; - Participa ativamente no processo de escolha; - Demonstra atenção e disponibilidade para a tarefa; - Demonstra estar envolvida e atenta na tarefa; - Demonstra estar relaxa no decorrer da tarefa.</p>	<p>Registo Fotográfico.</p>
<p>Descrição/ Avaliação da implementação da proposta</p>	<p>Fotografias –</p>  <p>Notas de campo – O Mx. encontrou uma lã e afirmou que parecia o corpo do boneco de neve. Desta forma, com um pequeno grupo demos início à realização de um boneco de neve gigante. A Le. afirma que o boneco de neve tem de ter de novo o nariz de cenoura, no entanto explico-lhe que este para mantermos na sala temos de arranjar outra solução, porque a cenoura iria apodrecer como estava a acontecer com os bonecos de neve pequeninos.</p> <p>Reflexão da atividade – Durante a atividade, o facto de alguns materiais não estarem disponíveis na sala, mas sim no armário do material, que se encontra no corredor, fez dispersar algumas crianças que se mostraram inicialmente muito interessadas em participar. No entanto, as crianças que se mantiveram do início ao fim da atividade, mostraram estar sempre disponíveis e envolvidas durante a tarefa, dando ideias e mostrando interesse em escolher os materiais a utilizar para construir o boneco de neve.</p>					

Tabela 7

Proposta - Vamos fazer gelo!

24/11/2023 – 10 minutos + 10 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recursos/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
- Área do conhecimento do mundo; - Área de formação pessoal e social.	- Exploração do processo de solidificação (fazer gelo); - Explorar texturas.	- Explorar noções elementares de mudanças de estado da água; - Explorar a sensação de frio; - Incentivar à observação do processo de descongelamento;	- São selecionadas duas crianças para ir colocar o calendário no congelador.	- Calendário do advento; - Água.	- Utiliza as mãos para explorar o gelo; - Observa atentamente o gelo a descongelar; - Mostra disponibilidade na tarefa; - Demonstra estar envolvida, atenta e concentrada na tarefa.	Observação; Notas de Campo; Registo Fotográfico,
Descrição da atividade		A atividade inicia-se no tapete principal da sala. As crianças observam o calendário do advento vazio enquanto explico que é nesses locais que vamos colocar a água para depois se transformar em gelo. São selecionadas duas crianças para virem à casa de banho comigo para colocarmos a água e irmos posteriormente colocar no congelador. Depois do almoço, juntamo-nos todos/as de novo no tapete para vermos o gelo depois de retirado do congelador e vê-lo derreter.				
Avaliação de implementação da proposta		Fotografias –  Notas de Campo - Fui buscar o calendário do advento e no tapete falámos um pouco sobre como será que o gelo derreteria. Com a L. e o Mx. colocámos água e fomos colocar no congelador. Quando as crianças da sala C3 vão embora, o grupo da sala C2 sentam-se no tapete e eu vou com a L. e o Mx. buscar o gelo do congelador para vermos o que acontece. As crianças tocam no gelo e sugerem comê-lo.				

	<p>Tirei uma pedra de gelo e as crianças observam que ela começa a derreter e a Ma. refere que derrete com o calor da minha mão. Depois, sugeri colocarmos os restantes quadrados no parapeito da janela para vermos derreter. Ao longo do dia, as crianças verificam várias vezes o gelo e dizem “Joana, já derreteu mais, por causa do sol!”.</p> <p>Reflexão da atividade - Durante a implementação da atividade as crianças mostraram-se bastante interessadas no gelo e na forma como o mesmo derrete. Na sua maioria todas quiseram mexer no gelo com as mãos, compreendendo que com o calor das nossas mãos o gelo começava a derreter mais rápido, demonstrando estar bastante atentas e envolvidas.</p>
--	---

Tabela 8

Proposta - Vamos fazer gelados de gelo!

27/1/2024 – 30 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recurso/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Área de formação pessoal e social; - Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Área do conhecimento do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a exploração sensorial; - Promover o trabalho de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e nomear diferentes ingredientes; - Identificar preferências; - Promover a motricidade fina. 	<p>A atividade realiza-se na sala, numa mesa de atividades e as crianças devem sentar-se à volta da mesa de forma a que todas as crianças possam ver o desenvolver da atividade.</p>	<p>2 Laranjas; Esprededor; 2 Couverts;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participa ativamente na dinamização; - Utiliza a comunicação oral para participar; - Demonstra atenção e disponibilidade para a tarefa; - Demonstra estar envolvida e atenta na tarefa; - Demonstra estar relaxa no decorrer da tarefa. 	<p>Observação; Notas de campo; Registo Fotográfico.</p>
Descrição da atividade	<p>As crianças começam por se colocar à volta da mesa. Depois uma de cada exploram uma laranja, cheirando e tocando. Após todas as crianças terem explorado a laranja, com a minha ajuda espremem no espremedor até ficarem com sumo suficiente para colocar nos compartimentos suficientes para todas as crianças da sala. Terminada esta etapa, os responsáveis da sala vão comigo colocar os</p>					



	gelados no congelador. Depois do almoço, os responsáveis da sala, vão comigo de novo recolher os gelados ao congelador e em grande grupo, experimentamos.
Avaliação da implementação da proposta	<p>Fotografias –</p>  <p>Notas de campo – As crianças juntam-se à volta da mesa para dar início à atividade de realização de gelados de gelo, combinada na quarta-feira. Começamos por ver as laranjas e a ajudante corta a laranja, enquanto eu vou explicando como vamos espreme-la. Cada criança espreme um bocadinho da laranja. Todas as crianças querem espremer a laranja. Cada criança coloca um pauzinho num gelado. Os responsáveis de sala vão comigo colocar os gelados no congelador.</p> <p>A seguir ao almoço os responsáveis de sala vão de novo comigo para ir buscar os gelados ao congelador. Sentados no tapete cada criança tira um e come o seu gelado. A O. refere que “Adorou!”. Decidi então realizar um cartaz com as opiniões das crianças e com desenhos alusivos a atividades feitas por elas.</p> <p>Reflexão da atividade – No início da atividade as crianças atropelam-se um pouco em cima da mesa para que todas possam ver e experimentar em primeiro lugar. Desta forma, sinto que a organização deveria ter sido mais bem pensada. Durante a atividade, as crianças mostraram-se bastante interessadas e empenhadas, mostrando-se sempre curiosas no resultado final.</p>

Tabela 9

Proposta - Vamos explorar sacos sensoriais com e sem lixo!

28/11/2023 – 10 minutos (cada)						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recursos/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
- Área de formação pessoal e social;	- Explorar sacos sensoriais; - Desenvolver a consciência e	- Desenvolver a motricidade fina; - Promover a comunicação oral;	As crianças estão sentadas em pequenos grupos pré-definidos por mim, numa mesa	Sacos sensoriais (sacos de congelação, gel do cabelo, água)	- Explorar o saco em diferentes sentidos e direções;	Observação; Notas de Campo; Registo Fotográfico.

<p>- Área do conhecimento do mundo; - Área da educação artística – subdomínio das artes visuais.</p>	<p>respeito pela natureza.</p>	<p>- Distinguir elementos que simbolizam o mar limpo e o mar sujo;</p>	<p>de atividades, de modo a facilitar a execução da mesma e promover a atenção dada a cada criança. Os materiais devem ser colocados previamente na mesa.</p>		<p>- Conduz os peixes e o lixo em diferentes direções; - Utiliza a comunicação oral para dar a sua opinião; - Utiliza termos adequados para distinguir mar limpo/ mar sujo; - Demonstra atenção e disponibilidade; Demonstra estar envolvida, atenta e concentrada durante a tarefa.</p>
<p>Descrição da atividade</p>		<p>As crianças em pequenos grupos pré-definidos por mim devem sentar-se numa mesa de atividades com os materiais já previamente preparados. Devem ir explorando os sacos e verbalizando o que estão a observar (enquanto duas crianças estão no saco que apenas tem peixes, as outras duas estão com o saco que tem peixes e lixo e depois trocam). Desta forma, poderão ir partilhando informação enquanto exploram os sacos a pares.</p>			
<p>Avaliação da implementação da proposta</p>		<p>Fotografias –</p>  <p>Notas de campo – Em pequenos grupos (4/5 crianças) as crianças observam e exploram comigo uns sacos sensoriais (um com o mar limpo e outro com o mar com lixo) e falamos sobre como o lixo prejudica o mar e os animais que</p>			

	<p>habitam nele. Não devíamos deitar lixo para o mar! – referiu o D. E devíamos limpar! – acrescentou a A. Então... devíamos fazer um guarda-redes! – lembrou-se a O. Olha que boa ideia! Vamos fazer uma rede para apanhar o lixo! – referi.</p> <p>Reflexão da atividade – Durante a atividade as crianças mostraram-se bastante interessadas em explorar os sacos, por vezes mais do que em partilhar o que viam e em conversarmos sobre a temática. Ao longo da mesma, foi necessário, por vezes puxar mais os assuntos para que partilhassem o que estavam a ver, uma vez que havia muito interesse em brincar com os peixes e o lixo. Desta forma, senti que a atividade foi apelativa para as crianças, no entanto nem todas estavam tão interessadas em comunicar. Apesar disso, uma das crianças sugeriu a partir desta atividade a realização de outra, com base no que estava a observar nos sacos sensoriais.</p>
--	--

Tabela 10

Proposta - Vamos construir uma rede para apanhar o lixo do mar!

29/11/2023 – 15 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recurso/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Área de formação pessoal e social; - Área de expressão e comunicação – domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais). - Área do conhecimento do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a consciência e respeito pela natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade fina; - Estimular a criatividade; 	<p>A atividade realiza-se na sala, numa mesa de atividades com um pequeno grupo, para facilitar a execução da mesma. Os materiais são selecionados pelas crianças.</p>	<p>Materiais selecionados pelas crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explora diversos materiais; - Seleciona os materiais corretos para a elaboração da rede; - Seleciona materiais variados. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação; Notas de campos; Registo Fotográfico;
Descrição da atividade/ Avaliação da implementação da proposta		Fotografias –				


	 <p>Notas de campo – O R. também se mostra entusiasmado a fazer a rede e os três fazemos com um pauzinho e uma rede de saco de batatas. A C. vem mostrar-me que desenhou uma rede igual à que a A., a O. e o R. tinham construído e colocámos exposto no placar. Colaram a rede num pauzinho. Após terminar as redes coloquei uns peixes e uns lixos dentro de um alguidar e as crianças a pares puderam retirar com as redes o lixo, deixando os peixes no mar. As restantes crianças foram-se aproximando para experimentar também o jogo. O lixo devia estar no caixote do lixo” – referiu o S. e a L. acrescentou “Os peixes é no mar e o lixo é no caixote”. “É por isso que eles não querem lá estar, não se sentem bem!”. – concluiu o Mt.</p> <p>Descrição/Reflexão da atividade - Com um pequeno grupo que se mostrou interessado, contruímos duas redes para apanhar o lixo do mar. Esta atividade foi sugerida por uma criança no dia anterior. As crianças envolvidas mostraram-se participativas em escolher os materiais a utilizar (restos de sacos de batatas e pauzinhos) e envolvidas em todo o processo. Terminada a construção das redes, uma das crianças deu uma sugestão de como podíamos utilizar aquelas redes. Durante o jogo, verifiquei que foi um momento que chamou mais a atenção de outras crianças que inicialmente não se tinham mostrado tão interessadas em participar e que quiseram também elas apanhar o lixo com a rede. Além disso, houve outras crianças que não mostraram tanto interesse em construí a rede, mas em desenhá-la, reforçando o grande interesse por artes plásticas demonstrado pelo grupo desde o início.</p>
--	--

Tabela 11

Proposta - Vamos fazer um cartaz sobre o mar!

29/11/2023 – 25 minutos						
Área de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recursos/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos

<ul style="list-style-type: none"> - Área de formação pessoal e social; - Área de expressão e comunicação – domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Área do conhecimento do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar sobre a poluição no mar. - Desenvolver a comunicação oral; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a criatividade; - Enriquecer o vocabulário temático; - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; - Desenvolver a motricidade fina; - Desenvolver o pensamento crítico; 	<p>A atividade realiza-se na sala, numa mesa de atividades para facilitar a execução da mesma. Os materiais devem ser colocados previamente na mesa.</p>	<p>Materiais de desgaste; Cartolina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usa termos adequados na discussão do tema; - Participa ativamente na discussão de ideias; - Diferencia escrita de desenho (código icónico de código escrito) e, quando quer escrever, usa garatuñas, formas tipo letra e/ou letras na sua escrita. - Utiliza as canetas/lápis de forma correta; - Demonstra atenção e disponibilidade; . Demonstra estar envolvida e atenta durante a tarefa. 	<p>Observação; Notas de campo; Registo Fotográfico.</p>
<p>Descrição da atividade/ Avaliação da implementação da proposta</p>		<p>Fotografias –</p>				

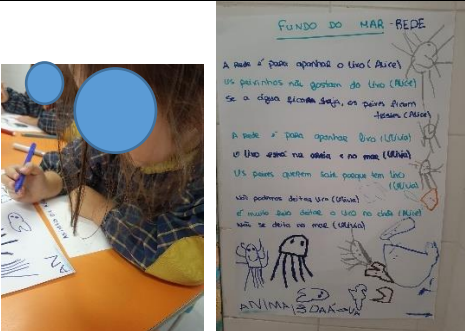

		<p>Notas de Campo – A A. e a O. continuavam a falar da rede e do lixo e propuseram realizar um cartaz com frases ditas por elas e desenhos à cerca do lixo no mar. Em conjunto realizámos, mostrámos às restantes crianças e colocámos na parede da sala. A A. pede-me que a ajude a escrever alforreca no cartaz e a O. animais do mar.</p> <p>Descrição/Reflexão da atividade - A atividade surgiu a partir da atividade realizada de manhã. Algumas crianças mostraram interesse em desenvolver um cartaz sobre a poluição no mar e posteriormente eu sugeri que apresentássemos às restantes crianças. Durante a realização do cartaz as crianças envolvidas mostraram interesse em dar várias ideias. Além disso, quiseram ser elas próprias a escrever algumas palavras e frases, mostrando disponibilidade e envolvimento na atividade.</p> <p>No momento de mostrar aos colegas, apesar de mostrarem alguma timidez e de necessitarem de alguma ajuda foram capazes de explicar o que tinham feito e as restantes crianças mostraram interesse no trabalho delas.</p>
--	--	---

Tabela 12

Proposta - Os animais da selva!

4/11/2023 – 25 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recursos/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
- Área do conhecimento do mundo; - Área de expressão e comunicação – domínio da	- Imitar os animais; - Promover o desenvolvimento motor; - Desenvolver a expressão oral.	- Desenvolver habilidade, seguindo orientações e regras; - Representar animais diversificando as formas de concretização;	A atividade realiza-se na sala, no tapete principal.	Adultas da sala	- Segue as indicações dadas pelo/a adulto/a ou criança;	Observação; Notas de Campo; Registo Fotográfico.

<p>educação física; domínio da educação artística (subdomínio do jogo dramático/teatro); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a criatividade; - Usar a linguagem oral para definir o animal a imitar. 			<ul style="list-style-type: none"> - Imita de diversas formas os animais; - Participa ativamente na dinamização; - Utiliza a comunicação oral para participar; - Demonstra atenção e disponibilidade para a tarefa; - Demonstra estar envolvida e atenta na tarefa; - Demonstra estar relaxa no decorrer da tarefa. 	
Descrição da atividade		<p>No início da atividade começo por ser eu a dar indicações de animais da selva que moram na selva e que com a poluição querem ir embora. À medida que vou dizendo os animais, as crianças devem ir imitando. Depois, as crianças devem dar também elas sugestões para animais para imitarmos.</p>				
Avaliação da implementação da proposta		<p>Fotografias –</p>  <p>Notas de campo – Iniciamos uma atividade de imitar os animais que vivem na selva e as crianças vão dizendo vários animais para imitarmos, falando por vezes umas por cima das outras. A C. volta a referir a raposa pedindo-me para vermos no computador as raposas. A A. pede para imitar uma alforreca.</p> <p>Reflexão da atividade - Ao longo da atividade as crianças mostraram-se entusiasmadas em imitar os animais e em dar sugestões de animais para imitar. No entanto, à medida que a atividade foi se</p>				

	desenrolando, as crianças foram começando a falar umas por cima das outras, começando a ficar um pouco confusa. Desta forma, apesar de haver bastante entusiasmo e envolvimento do grupo, também houve alguma confusão.
--	---


Tabela 13

Proposta - Os animais da selva – Vamos cantar!

4/11/2023 – 10 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recurso/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
- Área de expressão e comunicação – domínio da educação artística (subdomínio da música; subdomínio da dança); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.	- Explorar uma canção	- Explorar os movimentos associados à canção; - Usar a linguagem oral para cantar.	A atividade realiza-se na sala, no tapete principal para facilitar a execução da mesma.	Rádio/computador com acesso à internet.	- Imita os movimentos sugeridos; - Expressa-se corporalmente; - Participa ativamente na canção; - Utiliza a comunicação oral para cantar e participar; - Demonstra estar envolvida e concentrada na proposta; - Demonstra estar relaxada durante a proposta.	Observação; Notas de campo.
Descrição da atividade/Avaliação da implementação da proposta	Notas de campo – coloco uma música para cantarmos sobre os animais que estivemos a imitar. A L. pede-me que cantemos de novo, referindo que adora o elefante. Descrição/Reflexão da atividade - A atividade surgiu após uma criança pedir para colocar uma canção. Começámos por colocar a canção e as crianças mostraram-se entusiasmadas e envolvidas a cantar pedindo para repetir por diversas vezes. Além disso, foram imitando os movimentos que eu fui fazendo ao longo da canção.					

Tabela 14

Proposta - Os animais que eu gosto!

5/11/2023 – 45 minutos						
Áreas de conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espaço	Recurso/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
- Área de formação pessoal e social; - Área de expressão e comunicação – domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.	- Mostrar preferências; - Desenvolver a tomada de decisão.	- Desenvolver a motricidade fina; - Estimular a criatividade; - Estimular a expressar opinião.	A atividade realiza-se na sala, numa mesa de atividades e as crianças devem sentar-se em pequenos grupos, para facilitar a execução da mesma e promover a atenção dada a cada criança. Os materiais devem ser colocados previamente na mesa.	- Materiais de desgaste; - Folhas; - Cartolinas; - Tesoura.	- Utiliza as canetas/lápis de forma correta; - Utiliza a tesoura de forma correta; - Explora os materiais de diversas formas; - Dá a sua opinião sobre o animal escolhido.	Observação; Notas de campo; Registos Fotográficos.
Descrição da atividade	As crianças em pequenos grupos desenham o animal que mais gostam e explicam porquê, para fazerem todos/as em conjunto um póster para colocar na sala. Quando o póster está terminado, sentamo-nos em roda no tapete principal e partilhamos as opiniões de cada criança escritas no mesmo.					
Avaliação da implementação da proposta	<p>Fotografias –</p>  <p>Notas de campo – cada criança desenhou o animal que mais gosta. Depois</p> <p>Notas de campo – cada criança desenhou o animal que mais gosta. Depois de desenhar, cada criança colou e explicou porque foi o esse o animal que tinha escolhido.</p> <p>Terminada a atividade, sentamo-nos no tapete para mostrar à educadora o que tínhamos desenvolvido ao longo da manhã. Cada criança mostrou qual tinha sido o animal que tinha escolhido e a educadora leu o motivo que estava escrito no cartaz.</p>					

	Reflexão da atividade - Ao longo da atividade as crianças mostraram-se entusiasmadas em desenhar os animais. No entanto, no que diz respeito à opinião à cerca do porquê, foi mais difícil de algumas crianças dizerem dizendo na maioria das vezes “porque gosto”. Apesar disso, mostraram-se envolvidas durante a mesma.
--	---

Tabela 15

Proposta - Vamos preparar a divulgação!

18/1/2024 – 60 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recurso/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Área de formação pessoal e social; - Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais); - Área do conhecimento do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o trabalho de grupo; - Desenvolver a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação oral; - Promover a apreciação estética; - Desenvolver a motricidade fina; - Proporcionar momentos de grande grupo; - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; 	<p>A atividade realiza-se na sala, numa mesa de atividades e as crianças devem sentar-se em pequenos grupos, para facilitar a execução da mesma e promover a atenção dada a cada criança. Os materiais devem ser colocados previamente na mesa. Depois devem ser organizados na exposição.</p>	<p>Materiais de desgaste;</p> <p>Materiais desenvolvidos ao longo do projeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participa ativamente na dinamização; - Participa ativamente no processo de escolha; - Diferencia escrita de desenho (código icónico de código escrito) e, quando quer escrever, usa garatuhas, formas tipo letra e/ou letras na sua escrita. - Utiliza as canetas/lápis de forma correta; - Utiliza a comunicação oral para participar; - Demonstra atenção e disponibilidade para a tarefa; 	<p>Observação;</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Registo Fotográfico.</p>

					- Demonstra estar envolvida e atenta na tarefa; Demonstra estar relaxa no decorrer da tarefa.
Descrição da atividade	Em grande grupo, as crianças sentam-se no tapete para decidir em conjunto como pretendem divulgar o projeto desenvolvido. Depois de escolhida a forma como o irão fazer dão início aos preparativos da mesma em pequenos grupos.				
Avaliação da implementação da proposta	<p>Fotografias –</p>  <p>Notas de campo – Antes do almoço, sentei-me em grande grupo no tapete para conversarmos sobre a preparação da divulgação do projeto que desenvolvemos ao longo dos últimos meses. Inicialmente as crianças escolheram divulgar apenas aos pais, mas depois o R. perguntou se podíamos também divulgar às crianças da instituição. Assim, ficou decidido que iríamos divulgar às salas do pré-escolar e às famílias. Iniciamos a preparação da divulgação, colocando na exposição tudo o que foi desenvolvido ao</p>				

	<p>longo do projeto (cartazes, sacos sensoriais, jogos de apanhar lixo com rede, neve falsa e gelo). Além disso, com o R. e a Lu. desenvolvemos os convites para levar às outras salas.</p> <p>Reflexão da atividade – No início da atividade as crianças mostraram muito interesse em divulgar o projeto a toda a instituição, incluindo famílias. Desta forma, tentei negociar com as mesmas de forma a escolhermos dentro da instituição quem seriam os melhores grupos para aprenderem sobre a temática que tínhamos falado. As crianças acabaram por concordar em divulgar apenas ao pré-escolar e às famílias e demos início à preparação. Durante a mesma, o grupo mostrou-se bastante entusiasmado e disponível para toda a preparação, participando ativamente em todas as fases. Além disso, mostraram bastante interesse em convidar as crianças das outras salas estando durante todo o dia bastante entusiasmados/as na presença dos/as mesmos/as na sala no dia seguinte.</p>
--	--

Tabela 16

Proposta - Vamos divulgar!

19/1/2024 – 25 minutos + 25 minutos						
Áreas de conteúdo	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Organização do tempo/espço	Recurso/materiais	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Área de formação pessoal e social; - Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; - Área do conhecimento do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar os conhecimentos adquiridos; - Promover a consciência ecológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação oral; - Proporcionar momentos de grande grupo; - Incentivar a participação ativa. - Estimular a curiosidade; - Incentivar o cuidado com o planeta 	<p>A atividade realiza-se na sala em grande grupo. Depois, as crianças das outras salas podem explorar livremente a exposição.</p>	<p>Materiais desenvolvidos ao longo do projeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participa ativamente na dinamização; - Utiliza a comunicação oral para participar; - Usa termos adequados na partilha de informação; - Demonstra atenção e disponibilidade para a tarefa; - Demonstra estar envolvida e atenta na tarefa; - Demonstra estar relaxado no decorrer da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação; Notas de campo; Registo Fotográfico.

<p>Descrição da atividade</p>	<p>Quando o grupo da outra sala chega, sentam-se no tapete a ouvir o que a nossa sala tem para apresentar. Após concluirmos as crianças podem em pequenos grupos explorar os jogos e o globo da exposição.</p>
<p>Avaliação da implementação da proposta</p>	<p>Fotografias –</p>  <p>Notas de campo – A manhã inicia-se com a finalização da exposição para receber as outras salas. De manhã recebemos a sala C1 e o R. e o Mt. foram os primeiros a partilhar os conhecimentos adquiridos com o grupo. Enquanto foram partilhando, o restante grupo foi acrescentando algumas informações. Depois da partilha o grupo teve a oportunidade de explorar os jogos da exposição e de ver o globo. Depois do almoço, as crianças brincaram livremente. Eu e a E. fizemos um desenho em conjunto. Recebemos a</p>

	<p>sala C3 e voltámos a apresentar os conhecimentos adquiridos. Uma das crianças da sala C3 partilhou os conhecimentos sobre os ecopontos e incorporámos esses conhecimentos, partilhando-os. Depois, puderam também explorar a exposição e os seus jogos.</p> <p>Reflexão da atividade – Durante a divulgação o R. e o Mt. foram as crianças que se mostraram moais interessadas em demonstrar às outras salas o que tínhamos aprendido. Com a iniciativa destas crianças, outras crianças começaram a acrescentar informações, completando a apresentação. Além disso, a sala das crianças mais velhas demonstrou estar bastante atenta, trazendo outros conhecimentos como a separação do lixo nos ecopontos, mostrando-se envolvidos/as na divulgação.</p>
--	---

3. NOTAS DE CAMPO

| | " | | " |

Tabela 17*Notas de Campo*

Notas de Campo
2/10/2023
<p>Quando chegámos fomos apresentadas à instituição bem como às respetivas salas onde iríamos desenvolver a PPS. Sentei-me com as crianças em roda enquanto cada uma se apresentou dizendo o seu nome e a sua idade, respetivamente (Nota de Campo n.º 1)</p> <p>Depois cada criança escolheu uma área para onde quis ir brincar. Enquanto isso sentei-me na mesa dos desenhos com a educadora enquanto a mesma me explicou algumas dinâmicas da sala (Nota de Campo n.º 2)</p> <p>A educadora chamou as crianças para a aula de ginástica que iria decorrer no exterior com um outro professor e todos foram num comboio com a mesma. Lá fora realizaram os exercícios que o professor foi indicando (Nota de Campo n.º 3)</p> <p>Depois da aula de ginástica as crianças vão para o espaço Natura. Sentei-me com a CA. A brincar com um tacho quando o R. vem ter connosco e aponta para a árvore dizendo “ali está um bicho folha!” (Nota de Campo n.º 4)</p> <p>As restantes crianças vão brincando pelo espaço todo enquanto se vão aproximando de mim para me trazer alguns “bolos” e presentes que vão fazendo naquele espaço.</p> <p>Ao almoço todas as crianças vão comendo de forma autónoma apenas precisando de ajuda para terminar cada prato. Depois vão, de forma individual, lavar as mãos e a boca (Nota de Campo n.º 5)</p> <p>Depois do almoço as crianças estão sentadas no tapete a ouvir uma história contada pela educadora. Depois cada criança escolhe a área para onde quer ir brincar e a J. faz um desenho comigo pedindo-me ajuda para escrever o nome no fim através de um cartão que cada uma tem identificando o seu nome (Nota de Campo n.º 6)</p>
3/10/2023
<p>A manhã inicia-se com uma roda com a educadora em que as crianças estão a comer a fruta e a partilhar alguns momentos vividos em casa. Depois a educadora pergunta a cada criança para que área querem ir brincar e as crianças brincar uns com os outros nas várias áreas (Nota de Campo n.º 7)</p> <p>Durante uma brincadeira o Ma. e o Z. desentendem-se. O Ma. vem ter comigo a chorar pedindo um pouco de colo até que decide voltar a brincar (Nota de Campo n.º 8)</p>

<p>Entretanto a educadora propõe às crianças desenharem algo para colocarem no placar da entrada para trocarem os que lá estão e as crianças sugerem desenharem bonecos. Assim duas as duas, as crianças desenharam um boneco para colocar na entrada da instituição (Nota de Campo n.º 9)</p> <p>Antes do almoço as crianças vão um pouco ao recreio. A E. e o Sal. conversam um pouco comigo enquanto as crianças correm um pouco pelo recreio (Nota de Campo n.º 10)</p> <p>Ao almoço as crianças voltam a comer de forma tranquila como no dia anterior, não necessitando praticamente de ajuda (Nota de Campo n.º 11)</p> <p>Depois do almoço a educadora reuniu novamente com as crianças falando dos momentos vividos de manhã e contando uma história. As crianças partilham também mais algumas memórias e depois vão brincar livremente pela sala (Nota de Campo n.º 12)</p>
4/10/2023
<p>A manhã inicia-se no recreio onde as crianças permanecem a brincar livremente durante praticamente toda a manhã (Nota de Campo n.º 13)</p> <p>A auxiliar chega e com as crianças conta uma história e as crianças voltam a brincar, desta vez na sala, até à hora do almoço (Nota de Campo n.º 14)</p> <p>Ao longo da manhã as crianças vão fazendo desenhos e mostrando-me. Depois assim que vão terminando vão me pedindo ajuda para colocar o nome em cada desenho mais uma vez usando os cartões dos nomes (Nota de Campo n.º 15)</p> <p>Durante a refeição a L. e a E. referem que não querem comer a sopa porque não gostam de couves e eu ajudo-as a terminar o primeiro prato. As restantes crianças comem de forma tranquila necessitando de ajuda apenas para terminar os pratos (Nota de Campo n.º 16)</p> <p>Após o almoço, as crianças ouvem uma história contada pela auxiliar e voltam a brincar nas áreas de forma livre (Nota de Campo n.º 17)</p>
6/10/2023
<p>A manhã inicia-se com as crianças a brincar no recreio de forma livre (Nota de Campo n.º 18)</p> <p>Quando a auxiliar chega as crianças sentam-se em roda para comerem a fruta da manhã. De seguida conversam um pouco sobre o feriado, marcam as presenças e ouvem uma história que a auxiliar conta (Nota de Campo n.º 19)</p> <p>As crianças brincam livremente até ao almoço (Nota de Campo n.º 20)</p> <p>Ao almoço todas as crianças comem tranquilamente e autonomamente (Nota de Campo n.º 21)</p> <p>Depois do almoço brincam livremente no recreio e posteriormente na sala, nas diversas áreas (Nota de Campo n.º 22)</p> <p>A E. sentou-se na mesa comigo. Esteve a fazer um desenho enquanto me contou como tinha sido o seu feriado com os seus pais (Nota de Campo n.º 23)</p>
9/10/2023

<p>A manhã inicia-se com a aula de ginástica no recreio. No fim, as crianças ajudam o professor a arrumar os materiais (Nota de Campo n.º 24)</p> <p>Após a aula as crianças vão brincar para o espaço Natura livremente. O R. mostra-me um “bicho que está atrás da árvore” (Nota de Campo n.º 25)</p> <p>Depois de brincarem um pouco no espaço naturas as crianças vão à casa de banho para lavar as mãos para irem almoçar (Nota de Campo n.º 26)</p> <p>Ao almoço as crianças almoçam de forma tranquila, pedindo para em alguns casos para repetir (Nota de Campo n.º 27)</p> <p>Após o almoço as crianças brincam livremente no recreio. Quando a auxiliar chama para voltar a sala as crianças deixam os triciclos no recreio e a auxiliar chama as crianças a atenção para a sua arrumação (Nota de Campo n.º 28)</p> <p>Todos juntos voltam para a sala, onde brincam livremente, visto que algumas crianças estão com algum sono (Nota de Campo n.º 29)</p>
10/10/2023
<p>A manhã inicia-se com a marcação das presenças. Uma a uma, cada criança vem colocar a sua fotografia no mapa e uma criança voluntaria-se para colocar a fotografia das crianças que ficaram em casa, no respetivo mapa (Nota de Campo n.º 30)</p> <p>Depois da marcação das presenças li a história “O Monstro das Emoções” e falámos sobre as emoções e sobre qual o monstro favorito da história, uma a uma (Nota de Campo n.º 31)</p> <p>Depois de ouvirem a história, cada criança desenhou um dos monstros da história, consoante o que mais gostou. Enquanto algumas crianças desenhavam, outras brincam livremente nas diversas áreas da sala (Nota de Campo n.º 32)</p> <p>Ao longo da manhã as crianças espalham os legos e as conchas da área da natureza pela sala. Quando chega a hora do almoço a auxiliar determina que está na hora de arrumar e algumas crianças sentam-se logo no tapete, no entanto, o R. e a E. chamam todas as crianças para que ajudem a arrumar todos os materiais espalhados (Nota de Campo n.º 33)</p> <p>Durante o almoço, as crianças almoçam tranquilamente (Nota de Campo n.º 34)</p> <p>A seguir ao almoço as crianças brincam no recreio e fazem jogos com as crianças da outra sala (Nota de Campo n.º 35)</p> <p>Quando a auxiliar chega da hora do almoço, vamos para a sala onde as crianças brincam livremente até à hora da aula de inglês (Nota de Campo n.º 36)</p>
11/10/2023
<p>A manhã inicia-se com a marcação das presenças, tal como no dia anterior. A seguir, o O. mostra um livro que trouxe, pedindo-me que lesse. Durante a leitura da história as crianças falaram sobre o que comem os animais que estão presentes na história e alguns que se foram lembrando durante a história (Nota de Campo n.º 37)</p>

<p>Terminada a leitura, as crianças que não tinham feito o desenho dos monstros das emoções no dia anterior, terminam, enquanto as restantes brincam livremente nas áreas da sala (Nota de Campo n.º 38)</p> <p>No fim, a auxiliar ajudou-me a colocar na parede todos os desenhos das crianças (Nota de Campo n.º 39)</p> <p>Chegando a hora de arrumar, o R. verificou todas as áreas para ver os materiais ficaram todos arrumados nas áreas corretas (Nota de Campo n.º 40)</p> <p>Ao almoço todas as crianças comeram todos os pratos com tranquilidade, referindo apenas que não gostam de couves (Nota de Campo n.º 41)</p> <p>Depois do almoço brincam livremente na sala, pelas diversas áreas até à aula de ioga (Nota de Campo n.º 42)</p>
13/10/2023
<p>A manhã inicia-se com a marcação das presenças e com a leitura de um livro que a Cg. trouxe para eu ler. Durante a leitura da história as crianças referem alguns alimentos que gostam de comer com os pais e que costumam ter presentes em casa às refeições.</p> <p>Depois das partilhas das crianças, cada uma vai brincar para a área que quiser (Nota de Campo n.º 43)</p> <p>Com a E. a A. e a J. estivemos a fazer jogos de mesa durante a manhã (Nota de Campo n.º 44)</p> <p>No final todas as crianças participam na arrumação da sala por indicação da auxiliar, visto que por vezes é um problema na sala. No fim a E. e a A. verificam a sala e a sua arrumação a pedido da auxiliar (Nota de Campo n.º 45)</p> <p>Ao almoço as crianças comem de forma entusiasmada pedindo até para repetir (Nota de Campo n.º 46)</p> <p>Depois do almoço as crianças fazem uma pequena atividade de se desenharem a si para colocar nos cabides (Nota de Campo n.º 47)</p> <p>Posteriormente brincam livremente até à aula de música, mostrando principalmente interesse em fazer pinturas numa tela (Nota de Campo n.º 48)</p>
16/10/2023
<p>A manhã inicia-se com a aula de ginástica. Como está a chover a aula tem de ser realizada debaixo do toldo. As crianças realizam com o professor alguns exercícios de obstáculos, corrida, etc. (Nota de Campo n.º 49)</p> <p>No fim da aula as crianças dirigem-se à casa de banho para lavarem as mãos antes de regressarem à sala (Nota de Campo n.º 50)</p> <p>Quando as crianças regressam à sala brincam de forma livre em cada uma das áreas da sala até à hora do almoço enquanto na área das mesas as crianças desenhavam em pequenos grupos um boneco alusivo ao Halloween para colar num pauzinho (Nota de Campo n.º 51)</p> <p>Antes de almoçarem as crianças lavam as mãos para se dirigirem ao refeitório (Nota de Campo n.º 52)</p> <p>Durante o almoço, todas as crianças comem de forma tranquila à exceção da E. que demora um pouco a comer a sopa (Nota de Campo n.º 53)</p>

Após o almoço a educadora traz uma caixa para a sala e em conjunto com as crianças decidimos como a podemos usar na temática do Halloween. As crianças dão várias ideias de como usar a caixa e chegamos à conclusão que pode ser usada como “caixa surpresa”. Depois as crianças dão várias ideias de que coisas que se podem colocar dentro da caixa (Nota de Campo n.º 54)

Terminada a conversa no tapete as crianças começam a desenvolver as ideias para a caixa surpresa (Nota de Campo n.º 55)

17/10/2023

A manhã inicia-se com as crianças sentadas no tapete a partilhar momentos individuais vividos em casa. Algumas crianças partilham o fato de Halloween que querem vestir e mostram interesse em fazer uma festa de Halloween na escola (Nota de Campo n.º 56)

Depois da conversa no tapete as crianças desenharam comigo um monstro do Halloween para colar na caixa surpresa, iniciada no dia anterior (Nota de Campo n.º 57)

Depois de terminados os monstros as crianças brincam livremente nas várias áreas da sala (Nota de Campo n.º 58)

Antes do almoço as crianças dirigem-se à casa de banho para lavarem as mãos antes do almoço (Nota de Campo n.º 59)

Ao almoço as crianças almoçam tranquilamente apenas necessitando de ajuda para terminar os pratos (Nota de Campo n.º 60)

Depois do almoço a sala C3 desloca-se até à nossa sala para nos apresentar um projeto sobre a alimentação que desenvolveram. As crianças da sala C2 realizaram a atividade que as crianças da sala C3 já tinham realizado. De um lado um monstro feliz com come alimentos saudáveis, do outro um monstro triste que só come alimentos não saudáveis. As crianças tinham de selecionar uma imagem de um alimento e dar ao monstro que comia esse alimento (Nota de Campo n.º 61)

Depois de terminada a atividade as salas conversaram sobre o Halloween e decidem fazer em conjunto uma festa sobre o tema (Nota de Campo n.º 62)

Quando a sala C3 volta para a sua sala as crianças brincam livremente pelas áreas da sala (Nota de Campo n.º 63)

Antes de se dirigirem à aula de inglês as crianças vão à casa de banho (Nota de Campo n.º 64)

18/10/2023

A manhã inicia-se novamente no tapete com as crianças a partilhar as novidades. A educadora mostra os ingredientes que trouxe para fazer massa salgada (Nota de Campo n.º 65)

Assim, as crianças juntam-se à volta da mesa enquanto com a nossa ajuda amassam bocadinhos de massa. Por fim, a educadora junta tintas de cores do Halloween que as crianças definiram ainda no tapete (Nota de Campo n.º 66)

<p>Quando as crianças terminam de amassar a massa vão comigo à casa de banho para lavar as mãos, antes de brincarem nas várias áreas da sala (Nota de Campo n.º 67)</p> <p>Antes do almoço as crianças voltam a ir à casa (Nota de Campo n.º 68)</p> <p>Ao almoço as crianças comem tranquilamente apenas mostrando alguma resistência em comer a sopa (Nota de Campo n.º 69)</p> <p>À tarde as crianças brincam nas várias áreas da sala até à aula de ioga, indo um pouco até ao recreio (Nota de Campo n.º 70)</p>
20/10/2023
<p>Durante a manhã as crianças brincam de forma livre pelas áreas da sala enquanto a educadora organiza a massa salgada em caixas para as crianças levarem para casa</p> <p>Algumas crianças desenham bonecos alusivos ao Halloween para levarem para casa</p> <p>Antes do almoço as crianças vão à casa de banho lavar as mãos (Nota de Campo n.º 71)</p> <p>Ao almoço todas as crianças mostram alguma resistência em comer a sopa, querendo apenas o segundo prato e a fruta (Nota de Campo n.º 72)</p> <p>Depois do almoço, as crianças desenham monstros para colocar no placar para decorar a sala com a temática do Halloween. Cada criança desenha o seu monstro como quer (Nota de Campo n.º 73)</p> <p>No fim, as crianças sentam-se em roda comigo no tapete, mostrando o seu monstro e levando de forma individual o seu monstro à educadora para pendurar no placar (Nota de Campo n.º 74)</p> <p>Antes da aula de música, as crianças vão ao recreio brincar um bocadinho e depois vão à casa de banho (Nota de Campo n.º 75)</p>
23/10/2023
<p>A manhã inicia-se mais uma vez no tapete com as crianças a expressarem a vontade de realizarem uma aranha para decorarem a sala para o Halloween (Nota de Campo n.º 76)</p> <p>No entanto, após esta conversa as crianças dirigem-se para a aula de ginástica e a aranha fica por realizar (Nota de Campo n.º 77)</p> <p>Divididas em dois grupos, as crianças realizam as atividades propostas pelo professor.</p> <p>No fim da aula regressamos à sala, e com a ajuda da educadora as crianças amassam bolas de papel e juntam todas para fazer o corpo da aranha (Nota de Campo n.º 78)</p> <p>Segue-se a hora do almoço e as crianças comem de forma tranquila (Nota de Campo n.º 79)</p>

Após o almoço as crianças brincam livremente no recreio até a educadora voltar da hora do almoço (Nota de Campo n.º 80)
Quando a educadora volta, juntamente comigo fazemos decorações de Halloween para colocar na sala (Nota de Campo n.º 81)
24/10/2023
A manhã inicia-se comigo a mostrar às crianças o que tinha sido feito no dia anterior e a perguntar o que elas achavam que deveríamos fazer a seguir (Nota de Campo n.º 82)
As crianças disseram que deveríamos pintar a aranha e colocar-lhe uns olhos e eu perguntei então de que cor deveria ser a aranha (Nota de Campo n.º 83)
A maioria das crianças propôs que a aranha fosse preta e branca pelo que foi essa a nossa escolha (Nota de Campo n.º 84)
Após terminarmos a escolha e a conversa no tapete, em pequenos grupos iniciamos a pintura da aranha (Nota de Campo n.º 85)
No entanto apenas pudemos pintar metade porque a aranha teve de secar e só pudemos continuar no dia a seguir (Nota de Campo n.º 86)
Enquanto isto a educadora decidiu iniciar uma pintura com cores fluorescentes com as crianças (Nota de Campo n.º 87)
Quando todas as crianças terminaram a pintura, dirigimo-nos à casa de banho antes do almoço (Nota de Campo n.º 88)
Ao almoço todas as crianças comeram todos os pratos só necessitando de ajuda para os terminar (Nota de Campo n.º 89)
Após o almoço, as crianças brincaram livremente visto que hoje era dia de inglês (Nota de Campo n.º 90)
25/10/2023
A manhã inicia-se com uma conversa no tapete e com a abertura da caixa surpresa já que o Mat. colocou uma surpresa para os amigos (Nota de Campo n.º 91)
Abrimos a caixa e havia um pacote de bolachas surpresa para todos partilharmos. Todas as crianças ficaram muito satisfeitas com a surpresa do Mat. (Nota de Campo n.º 92)
Após abrirem a caixa as crianças terminaram a pintura da aranha, novamente em pequenos grupos (Nota de Campo n.º 93)
Enquanto terminavam a pintura as restantes crianças realizaram sacos sensoriais para oferecer às salas de creche (Nota de Campo n.º 94)
No entanto, ficaram tão entusiasmados que quiseram fazer comigo alguns sacos para ficarem na sala para eles mesmos brincarem com eles (Nota de Campo n.º 95)
Com a ajuda de algumas crianças, em pequenos grupos realizei os sacos e coleí na mesa para que pudessem brincar (Nota de Campo n.º 96)
Nesse instante o L. e o Z. zangaram-se porque queriam os dois brincar com o slime (Nota de Campo n.º 97)
Quando terminamos de fazer os sacos fomos à casa de banho lavar as mãos e depois almoçar (Nota de Campo n.º 98)

<p>Ao almoço todas as crianças comeram normalmente à exceção da Cg. que deitou a cabeça na mesa por estar a ficar doente e não querer comer (Nota de Campo n.º 99)</p> <p>A auxiliar foi verificar e a Cg. estava a ficar com febre sendo necessário chamar a sua mãe (Nota de Campo n.º 100)</p> <p>As crianças durante a tarde brincaram livremente nas áreas da sala (Nota de Campo n.º 101)</p>			
27/10/2023			
<p>A manhã inicia-se com uma conversa no tapete para, em conjunto com as crianças, decidir como fazer os olhos e as patas da aranha (Nota de Campo n.º 102)</p> <p>As crianças decidem fazer as patas com “arames coloridos” como refere a E. e desenhar três olhos em cartão (Nota de Campo n.º 103)</p> <p>Depois da conversa, de forma individual, cada criança, comigo faz uma pata da aranha e cola na mesma (Nota de Campo n.º 104)</p> <p>Depois, três crianças desenham os três olhos (Nota de Campo n.º 105)</p> <p>Após terminarem a aranha as crianças desenham algumas decorações para colocar no corredor da escola (Nota de Campo n.º 106)</p> <p>Antes do almoço, sentámo-nos todos no tapete e a educadora propõe que todos pensemos numa ideia para o nome da aranha durante o almoço (Nota de Campo n.º 107)</p> <p>Ao almoço, a C. não apresenta muito apetite, não comendo muito. As restantes comem normalmente (Nota de Campo n.º 108)</p> <p>À tarde, voltamos a reunir para contarmos o que pensamos para o nome da aranha (Nota de Campo n.º 109)</p> <p>Vou apontando os vários nomes que as crianças vão dizendo e no final juntamos algumas partes chegando à conclusão de que a nossa aranha se vai chamar “Dona Aranha Pompom” (Nota de Campo n.º 110)</p> <p>Após conversarmos, as crianças brincam livremente até à aula de música (Nota de Campo n.º 111)</p>			
30/10/2023			
Nº	Nota de Campo	Categoria	Inferência
112	A manhã inicia-se com as crianças sentadas no tapete a partilharem momentos do fim de semana.	Momento de grande grupo	As crianças partilham vários momentos passados com os pais no fim de semana. A C. e o D. contam momentos vividos no verão, mostrando na sua maioria entusiasmo por partilhar.
113	Após um momento inicial de conversa, a educadora questiona as crianças sobre os disfarces que cada criança irá usar no Halloween.	Momento de grande grupo	Quando a educadora pergunta todas as crianças partilham, à vez, o seu disfarce, ouvindo atentamente os disfarces das restantes crianças.

114	Joana, posso ir brincar? – perguntou o M.	Interação adulta - criança	O M. mostra interesse em ir brincar, mostrando que já não está interessado no que se está a passar no momento de grande grupo.
115	Terminada a conversa, as crianças dirigem-se às áreas para brincar. Ao mesmo tempo, algumas crianças desenham monstro e aranhas para decorar a sala.	Brincadeira nas áreas	Ao longo da manhã as crianças vão rodando pelas áreas de atividade, realizando diversas atividades. O Z. e o L. desentendem-se algumas vezes sendo necessária a intervenção de uma adulta para resolver. A A., o R., a O. e a L. decidem desenhar monstros e aranhas para colocar na sala para decorar. Quando terminam, com a ajuda da educadora, colocam nas paredes para decorar.
116	Joana, olha a nossa construção, é uma caixa surpresa!	Interação adulta - crianças	O Ma. mostrou-se orgulhoso pela construção feita com os amigos, na zona dos legos. Desta forma, chamou-me para ver como tinha sido feita e o resultado final.
31/10/2023			
117	Durante o dia, as crianças, em conjunto com as restantes salas de pré-escolar, fazem a festa do Halloween, fazendo jogos diversos.	Festa temática	As crianças participaram todas juntas numa festa coletiva no recreio. Ao longo do dia as crianças, fizeram um baile conjunto e realizaram jogos construídos pelas diferentes salas.
3/11/2023			
118	A manhã inicia-se com as crianças no tapete, a partilhar momentos do feriado comigo.	Momento de grande grupo	As crianças perguntam-me porque não vim ontem e eu explico que tinha ido à outra escola. As crianças partilham, então, momentos vividos durante o feriado, de forma ordeira.
119	A O. Dá conta que estão menos colegas e a educadora explica que alguns foram de fim de semana prolongado.	Momento de grande grupo	A O. questiona-se pela falta de algumas crianças que nunca costumam faltar e a educadora explica que estão de fim de semana prolongado por causa do feriado.

120	A C. partilha o que faz o seu pai e a educadora pergunta um a um o que cada criança quer ser quando crescer. As crianças partilham as profissões e a E. afirma querer ser igual ao pai.	Momento de grande grupo	As crianças partilham diversas profissões durante este momento. A E. partilha a profissão do pai e o que o mesmo vende, referindo que também quer seguir a profissão do pai, deixando as restantes crianças entusiasmadas.
121	Após a conversa, as crianças vão brincar nas áreas.	Brincadeira nas áreas	O O. mostra-se triste pelo facto de o M. ter destruído a sua construção. Desta forma, vem contar-me pedindo que fale com ele.
122	Joana, o M. destruiu a minha construção!	Interação adulta/criança	
123	Z. fazemos assim, primeiro eu e depois eu dou-te, ok? – Diz a A.	Interação entre pares	A A. tenta combinar com o Z. a partilha de um carrinho da área da garagem, negociando o tempo que cada um vai poder brincar.
124	A seguir ao almoço, conto uma história trazido pela E. Quando mostro o livro ao grupo a E. refere que o planeta está com picono. Com a ajuda da E. mostro o livro ao restante grupo. Durante a dinamização as crianças vão identificando os animais e fazendo questões sobre o que visualizam no livro. A E. vai antecipando o que vem a seguir e a J. e a O. fazem algumas observações sobre a poluição.	Momento de grande grupo	Eu mostro ao grupo um livro trazido pela E. Esta refere assim que vê o livro que o planeta está com picono deixando o grupo todo bastante curioso e interessado em conhecer o livro. As crianças perceberam, depois, através das imagens que o planeta tinha comichões. A J. e o O. partilharam alguns conhecimentos que têm sobre a poluição. A E. refere que “todos devemos tomar conta do planeta”.
6/11/2023			
125	A educadora começa por receber as crianças que se vão sentando no tapete, contando o fim de semana.	Acolhimento	À medida que se sentam as crianças partilham momentos do fim de semana, mostrando envolvimento com a partilha de histórias.
126	A educadora pergunta à M. se ela esteve de férias na semana anterior ao que ela responde “vim de uber”.	Noção de tempo	A M. mostra não saber identificar bem quando esteve de férias, relacionando-as com o momento matinal.
127		Festividades	As crianças tentam recordar-se do ano anterior, apesar de apresentarem dificuldades.

128	Quando todas as crianças chegam a educadora começa por perguntar se têm memória da festa do São Martinho do ano anterior. A O. partilha que sim, mas diz não conseguir explicar exatamente o que é. O R. partilha com o grupo um teatro que foi realizado pelas adultas da instituição nesse dia.	Noção de tempo/Festividades	A O. e o R. apresentam algum conhecimento do que aconteceu no passado.
129	A educadora faz algumas questões relacionadas com a história do São Martinho. O Ol. partilha que o São Martinho corta a capa ao meio. No entanto, diz que não sabe explicar mais sobre a história. A A. diz que se lembra que no dia de São Martinho se comem castanhas.	Festividades	Tanto o Ol. como a A. acrescentam alguma informação ao que já sabíamos, apesar de não conseguirem recordar a história completa.
130	A educadora propõe que as crianças perguntem aos pais a história para contarem na sala no dia seguinte e elas afirmam que o irão fazer.	Relação com a família – trabalho colaborativo	As crianças mostram-se entusiasmadas afirmando que o irão realizar.
131	A seguir propõe planificar a festa do São Martinho. As crianças propõem comer castanhas e dançar.	Planificação	
132	A seguir ao almoço, quando as crianças vão brincar o R. desenha uma castanha e mostra-me a mim e à educadora. De seguida a educadora propõe às crianças fazerem um cartaz com frases que cada um sabe sobre o São Martinho.	Projeto	O R. mostra-se entusiasmado quando mostra o desenho tanto a mim como à educadora.
7/11/2023			
133	A M. dirigir-se a mim dizendo que se sente triste.	Emoções/ Interação adulto/criança	A M. apresenta um ar triste e verbaliza que se sente triste.
134	Depois das crianças comerem a fruta, decidi contar uma história sobre as emoções.	Momento de grande grupo	
135		Emoções/partilha	

136	<p>As crianças falam sobre as emoções que sentem em algumas situações do dia a dia. O Ma. refere que está zangado hoje.</p> <p>Terminada a história, perguntei se as crianças já sabiam a história do São Martinho ou se tinham perguntado aos pais, no entanto sabiam o mesmo que no dia anterior. Conversámos sobre o tema e decidimos em conjunto que íamos perguntar mais uma vez aos pais Depois da conversa no tapete, as crianças pintam uma castanha para colocar no painel da entrada.</p>	Festividades	O Ma. mostra através da expressão facial que se sente zangado.
8/11/2023			
137	<p>A manhã inicia-se com um momento de grande grupo para partilhar as descobertas sobre a história do São Martinho. A A. conta que o pai vai trazer uma pesquisa feita no computador sobre a história. O R. diz que perguntou aos pais, mas que o pai apenas sabia uma canção de São Martinho. Após uma longa conversa, verificámos que não tínhamos descoberto a história e tentámos arranjar uma forma de a descobrir.</p>	Festividades/partilha	
138	<p>O R. propões irmos às salas das outras professoras perguntar e a L. referiu que podíamos perguntar às pessoas na rua. Depois de lançadas as ideias, as crianças decidiram ir às outras duas salas de pré-escolar perguntar o que sabiam da história de São Martinho.</p>	Momento de grande grupo	
139	<p>Em conjunto, as crianças desenharam duas folhas alusivas ao São Martinho onde pudessem apontar o que fosse dito nas salas.</p>	Atividade	
140	<p>Após o almoço, foram selecionadas cinco crianças voluntárias para vir comigo à sala C3 para tentar descobrir a história.</p>		
141	<p>Na sala C3 as crianças da respetiva sala partilharam a história connosco.</p>	Interação entre crianças	

	Quando voltámos à sala as crianças partilharam com os restantes o que tinham aprendido. A educadora propôs ver a lenda num vídeo.	Interação entre crianças	As crianças mostram entusiasmo contando apressadamente o que tinham descoberto
10/11/2023			
142	Durante o dia as crianças celebram o Dia de São Martinho fazendo brincadeiras, cantando canções, dançando e comendo castanhas.	Festa temática	
13/11/2023			
143	A A. trouxe um livro e questionou-me se podia lê-lo.	Desenvolvimento da linguem	A A. mostrou entusiasmo em mostrar o livro que trazia, uma vez que me pediu, imediatamente, para ler. As crianças mostram entusiasmo pelas questões relacionadas com o planeta, através de questões e enumerações de pontos presentes no livro.
144	O Ma. aponta no livro que também tem um planeta como o que tínhamos lido há uns dias.	Desenvolvimento da linguagem	
145	Fui buscar o livro da E. que ainda estava na sala e recordámos na sala.	Projeto	
146	O Ma. referiu que o planeta estava com comichão e que todos devíamos ajudá-lo. O R. enumera os pontos do planeta que estão presentes no livro e refere que os animais estão a ir embora, perguntando porquê. A L. afirma que quer saber porque é que estão todos a ir embora.	Desenvolvimento da linguagem/projeto	
14/11/2023			
147	A educadora inicia a manhã explicando em grande grupo o que é um terramoto, visto que irá ocorrer durante a manhã uma simulação.	Interação adulta/criança	
148	Em conjunto simulámos para que quando for a simulação da instituição as crianças estejam preparadas.	Atividade	
149			

150	Às 11h14 inicia-se a simulação e todas as crianças se colocam debaixo das mesas enquanto a ajudante filma.	Interação entre crianças	As crianças mostram que entenderam o que deviam fazer em caso de terramoto, uma vez que cumpriram o que eu e a educadora tínhamos explicado e seguindo as nossas indicações.
151	A Lu. trouxe um calendário do advento para partilhar com o grupo e depois do almoço cada criança tirou um chocolate.	Projeto	
152	Terminada a partilha, surgiu em grande grupo, a partir da história de ontem a ideia de fazer neve.	Atividade em grande grupo	
153	Em grande grupo fizemos neve com fraldas de bebé e água.	Projeto	As crianças mostram que ficaram entusiasmados com a história apresentada ontem, uma vez que surge a ideia de fazer neve a partir dela.
	Cada criança mexeu na neve e o Mx. Colocou na neve alguns animais que se recordava do livro que viviam no ártico. O R. afirmou que a neve era fria, parecia neve verdadeira. E a O. questionou-me se era por isso que os animais do ártico moravam lá, porque a neve era fria. Respondo afirmativamente e a Ca. que tinha questionado no dia anterior se a neve era importante para os animais refere que já compreendeu que a os ursos precisam da neve fria e se a neve aquecer eles não podem lá viver.		O Mx. mostra que esteve atento à conversa de grande grupo de ontem, uma vez que se recordou dos animais referidos, colocando alguns na neve.
15/11/2023			
154	Os pais da E. vêm à sala para mostrar ao grupo o seu negócio de Mate.	Participação das famílias	
155	A E. vai acompanhando os pais na história do Mate e ajudando a explicar. No fim, os pais ofereceram um presente a cada criança.	Participação das famílias	A E. mostra entusiasmo por os pais estarem na sala, uma vez que vai acompanhado os pais a contar a história do Mate.
156	Depois do almoço, coloquei um globo terrestre para as crianças verem. O Ma. afirma que é o planeta que tem comichão. Apaguei as luzes e acendi o globo.	Atividades Interação adulta/criança	

156	À medida que o globo vai passando pelas crianças, cada uma pediu-me para lhes apontar onde era Portugal. Além disso, o R. apontou para o ártico e a L. para o mar, explicando que encontraram através das cores.	Projeto	As crianças mostram entusiasmo com o globo, uma vez que estão concentrados no globo querendo saber onde é Portugal. Posteriormente, o R. e a L. apontam para zonas referidas na história contada, mostrando concentração.
157	O D. referiu que ia desenhar um urso da neve e todos quiseram desenhar um animal.	Projeto	O D. mostra entusiasmo pelo projeto uma vez que mostra iniciativa em desenhar algo relacionado com o mesmo.
158	Em conjunto fizemos um placar para colocar na sala para iniciar o projeto “O planeta tem comichão”. A L. escreveu “o planeta tem comichão” e pediu-me se podia colocar também no placar. A O. e o R. escrevem algumas palavras para colocar no placar também e as restantes crianças desenham animais e flores para colocar nos cartazes. A L. zanga-se porque não está a conseguir desenhar o animal como quer, no entanto, ao fim de algum tempo vem mostrar-me o seu desenho e afirma que é aquele que quer colocar no placar.		
17/11/2023			
159	Durante a manhã preparei uma caixa com animais para um jogo que iria fazer com as crianças e a A. perguntou me se podia desenhar um animal para colocar na caixa.	Projeto/ Interação adulta/criança	A A. mostra iniciativa em participar na construção da caixa.
160	As restantes crianças acabam por se ir aproximando para desenhar também animais para colar na caixa, acabando por não dar tempo para realizar o jogo.	Interação adulta/criança	As crianças mostram curiosidade, quando se aproximam para participar.
161	Após o almoço, a educadora questiona as crianças se gostavam que os pais fossem à instituição mostrar algo que sabem fazer como os pais da E. O D. diz que quer que a mãe vá fazer bonecos de neve, no entanto não tem a certeza que ela saiba fazer.	Participação das famílias Projeto Interação adulta/criança	O D. mostra atenção e interesse ao tópico que tem sido abordado.
162	Eu propus, por isso, que tentássemos fazer com a neve que tínhamos feito na terça-feira.	Atividade	

163	Em grande grupo, fizemos pequenos bonecos de neve com alguns materiais da sala.	Interação adulta/criança	
164	A O. descreveu-me o que teríamos de colocar no boneco de neve (um nariz, um cachecol, 3 botões, 2 olhos, um chapéu)	Interação adulta/criança	A O. mostra que tem conhecimentos sobre o boneco de neve.
165	O L. colocou 2 botões num dos bonecos e o R. afirmou “Joana, são 3 botões, não 2”.	Interação adulta/criança	O R. mostra que tem alguns conhecimentos de matemática quando observa que o boneco de neve tem dois botões e ele reconhece que deve ter três.
166	Em conjunto com a L. fui à cozinha pedir uma cenoura, visto que todas as crianças afirmaram que o nariz devia ser com uma cenoura.		As crianças mostram ter conhecimentos sobre o boneco de neve quando afirmam que o boneco de neve tem de ter nariz de cenoura.
20/11/2023			
167	Ao longo do dia as crianças brincaram e fizeram brincadeiras alusivas ao Dia do Pijama.	Festa temática	
168	A M. chora no colo da ajudante dizendo que está triste.	Interação adulta/criança	A M. mostra-se triste, refugiando-se no colo da ajudante.
21/11/2023			
169	O Mx. encontrou uma lâ e afirmou que parecia o corpo do boneco de neve. Desta forma, com um pequeno grupo demos início à realização de um boneco de neve gigante.	Interação adulta/criança Atividade	As crianças mostram entusiasmadas em fazer um boneco de neve, encontrando diversas formas de o fazer.
170	A Le. afirma que o boneco de neve tem de ter de novo o nariz de cenoura, no entanto explico-lhe que este para mantermos na sala temos de arranjar outra solução, porque a cenoura iria apodrecer como estava a acontecer com os bonecos de neve pequeninos.	Interação adulta/criança	As crianças mostram conhecimentos sobre as características dos bonecos de neve, dizendo o que usar para o fazer (ex. cenoura).
171	A L. lembra-me que eu tinha sugerido fazer gelo da caixa dos chocolates que ela tinha trazido para vermos porque é que o gelo derrete no Ártico. Fui buscar o calendário do advento e no tapete falámos um pouco sobre como será que o gelo derretia. Com a L. e o Mx. colocámos água e fomos colocar no congelador.	Interação adulta/criança Projeto	A L. mostra que consegue relacionar o dia-a-dia com o projeto que está a ser desenvolvido.

172	À tarde a sala C3 dirige-se à nossa para cantar uma canção alusiva ao boneco de neve. As crianças cantam-na durante o resto da tarde.	Interação criança/criança	As crianças relacionam a canção escutada com a temática também abordada na sala, continuando a cantar ao longo do dia. As crianças mostram conhecimentos sobre como derrete o gelo, como derrete mais rápido e como derrete o gelo no Ártico.
173	Quando as crianças da sala C3 vão embora, o grupo da sala C2 sentam no tapete e eu vou com a L. e o Mx. buscar o gelo do congelador para vermos o que acontece. As crianças tocam no gelo e sugerem comê-lo. A Le. sugere então fazer gelados de gelo e combinamos fazer na sexta-feira, visto que na quinta-feira não irei à instituição. Eu tiro uma pedra de gelo e as crianças observam que ela começa a derreter e a Ma. refere que derrete com o calor da minha mão.	Interação adulta/criança Projeto	
22/11/2023			
174	As crianças brincam livremente na sala, iniciando a realização de alguns efeitos de Natal para colocar na sala.	Brincadeira nas áreas Atividade	
24/11/2023			
175	As crianças juntam-se à volta da mesa para dar início à atividade de realização de gelados de gelo, combinada na quarta-feira.	Atividade	As crianças mostram entusiasmo pela atividade querendo todas participar. As crianças mostram que gostaram da atividade.
174	Começamos por ver as laranjas e a ajudante corta a laranja, enquanto eu vou explicando como vamos espremê-la.	Interação adulta/criança	
175	Cada criança espreme um bocadinho da laranja. Todas as crianças querem espremer a laranja.	Atividade	
176	Cada criança coloca um pauzinho num gelado.	Atividade	
177	Os responsáveis de sala vão comigo colocar os gelados no congelador.	Interação adulta/criança	
178	A seguir ao almoço os responsáveis de sala vão de novo comigo para ir buscar os gelados ao congelador. Sentados no tapete cada criança tira um e come o seu gelado. A O. refere que “Adorou!”	Interação adulta/criança	

179	Decidi então realizar um cartaz com as opiniões das crianças e com desenhos alusivos a atividades feitas por elas.	Atividade	
180	A educadora prepara a reunião e propõe à ajudante que entre na última atividade da mesma.	Reunião	
27/11/2023			
181	As crianças sentam-se no tapete enquanto falamos sobre o que é que elas se lembram do que acontecia no fundo do mar. Quando o S. pede para mostrar o seu carrinho a todos os amigos. A J. refere que a mãe a vem buscar mais cedo e a A. acrescenta que primeiro ela tem de lanchar.	Interação adulta/criança Noção de tempo	A J. mostra algumas referências à mãe a vir buscar “mais cedo”, mostrando algumas noções temporais. Além disso, também a A. mostra noções de tempo e de rotina quando refere que só pode vir depois do lanche.
182	O Mr. Refere que o fundo do mar tem lixo e que por isso se está a coçar. O D. acrescenta que tem comichão e a C. refere que é porque tem lixo.	Projeto	As crianças mostram que já adquiriam conhecimentos sobre a temática do projeto. A O. mostra-se entusiasmada e sensibilizada com o tema, dando uma ideia para fazer na sala.
183	Em pequenos grupos (4/5 crianças) as crianças observam e exploram comigo uns sacos sensoriais (um com o mar limpo e outro com o mar com lixo) e falamos sobre como o lixo prejudica o mar e os animais que habitam nele.	Projeto Atividade	
184	Não devíamos deitar lixo para o mar! – referiu o D. E devíamos limpar! – acrescentou a A. Então... devíamos fazer um guarda-redes! – lembrou-se a O. Olha que boa ideia! Vamos fazer uma rede para apanhar o lixo! – referi.	Projeto Interação adulta/criança	
28/11/2023			
185	A O. está a faltar, no entanto a A. pede-me se posso fazer com ela a rede para apanhar o lixo na mesma e quando a O. voltar fazemos uma com ela. Respondi afirmativamente. O R. também se mostra entusiasmado a fazer a rede e os três fazemos com um pauzinho e uma rede de saco de batatas.	Interação adulta/criança Interação criança/criança Projeto Interação adulta/criança	A A. mostra que ficou entusiasmada com a ideia da O. querendo dar-lhe continuidade. O R. quando vê também fica entusiasmado com a ideia.

186	Depois ficou combinado que iríamos arranjar uns lixos para depois experimentarmos a rede juntos.	Projeto/Desenho	
187	A C. vem mostrar-me que desenhou uma rede igual à que a A. e o R. tinham construído e colocámos exposto no placar.		A C. mostra que também tem interesse pela temática apresentada.
29/11/2023			
188	As crianças deram início à sua prenda de Natal para dar aos pais, decorando sacos de pano com canetas e brilhos.	Atividade	
189	Posteriormente brincam livremente nas áreas. O O. e o D. fazem uma construção de legos e vêm-me mostrar. Depois voltam para me dizer que se sentem tristes porque o Mx. destruiu a sua construção.	Brincadeira nas áreas Interação entre pares	
190			
191	Algumas crianças dão início às decorações que tinham escolhido para as árvores feitas na semana anterior (quinta-feira).	Atividade	
4/12/2023			
192	A O. voltou à instituição após estar doente e eu questioneei-a se queria fazer a rede que tínhamos combinado no outro dia. Ela respondeu afirmativamente e demos início à atividade. Ela colou a rede num pauzinho e a A. foi buscar a outra rede que já tínhamos feito no outro dia.	Interação adulta/criança Interação criança/criança	A O. mostra que ainda tinha interesse em realizar uma ideia que partiu dela, não se esquecendo da mesma.
193	A A. lembrou-me que ainda não tínhamos utilizado a rede para retirar o lixo do mar. Após terminar a rede com a O. coloquei uns peixes e uns lixos dentro de um alguidar e as crianças a pares puderam retirar com as redes o lixo, deixando os peixes no mar.	Projeto Interação criança/criança	A A. também mostra interesse pela atividade não se esquecendo da utilidade da rede e de que queria experimentá-la.
194	As restantes crianças foram-se aproximando para experimentar também o jogo. Terminado o jogo, as crianças continuaram as decorações para as árvores de Natal que tinham feito na semana anterior.	Atividade	O jogo promovido por estas duas crianças mostrou-se interessante, uma vez que chamou à atenção das restantes que se foram aproximando para o realizar.
195	A A. e a O. continuavam a falar da rede e do lixo e eu propus realizar um cartaz com frases ditas por elas e desenhos à cerca	Interação adulta/criança Interação criança/criança Projeto	A temática mostrou-se impactante principalmente para estas duas crianças que mostraram interesse em continuar a falar dela e em fazer algo mais sobre a mesma.

	do lixo no mar. Em conjunto realizámos e colocámos na parede da sala. A A. pede-me que a ajude a escrever alforreca no cartaz e a O. animais do mar.		
5/12/2023			
195	Durante a conversa no tapete a C. partilha que “ontem” foi ver a raposinha ao norte. A educadora questiona sobre o que é a raposinha e a C. afirma que é um animal que dança, imitando a dança da mesma. Assim que o Mt. entra na sala troca a sua fotografia no mapa de presenças. Além disso, a J. refere que a mãe a vem buscar depois do lanche	Noção de tempo Interação adulta/criança	A C. mostra não conseguir relacionar algo que fez com o tempo em que fez, visto que no dia anteriormente não poderia ter ido ao norte do país por ter estado na instituição. Já a J. mostra saber que a seguir ao lanche já é o momento de ir para casa, fazendo referência à hora em que a mãe a vem buscar.
196	Depois da conversa, as crianças iniciam a realização da prenda para o Natal. A L. vem ter comigo afirmando “a seguir vamos almoçar!”.	Atividade Noção da rotina/tempo	A L. mostra que se consegue localizar na rotina.
197	Após o almoço, iniciamos uma atividade de imitar os animais que vivem nos vários habitats abordados no livro que temos vindo a falar ao longo do projeto do Planeta, e as crianças vão dizendo vários animais para imitarmos, falando por vezes umas por cima das outras. A C. volta a referir a raposa pedindo-me para vermos no computador as raposas. A A. pede para imitar uma alforreca.	Projeto Interação adulta/criança	As crianças mostraram-se entusiasmadas na imitação dos animais, atropelando-se por vezes quando querem dar uma ideia nova de animal para imitar.
198	Assim que vemos as raposas a C. afirma logo “olha uma raposa branca, esta vive no ártico”.	Projeto	A C. mostra conseguir relacionar o que vê no dia-a-dia com as temáticas trabalhadas no projeto.
199	Depois de vermos a raposa no computador, coloco uma música para cantarmos sobre os animais que estivemos a imitar. A L. pede-me que cantemos de novo. Antes de irmos para a aula de ioga sugeri que no dia seguinte fizemos um cartaz com o animal que cada um tinha gostado	Interação adulta/criança Projeto	A L. mostra que gostou da música quando pede para ouvirmos de novo. As crianças mostram pelo cartaz que irão realizar quando mais uma vez se atropelam a dar ideias.

	mais de imitar. As crianças começam a dizer em voz alta o que mais gostaram.		
6/12/2023			
200	Como prometido no dia anterior, cada criança desenhou o animal que mais gostou de imitar. Depois de desenhar, cada criança colou e explicou porque foi o esse o animal que tinha escolhido.	Projeto Atividade Interação adulta/criança	
201	Terminada a atividade, sentamo-nos no tapete para mostrar à educadora o que tínhamos desenvolvido ao longo da manhã. Cada criança mostrou qual tinha sido o animal que tinha escolhido e a educadora leu o motivo que estava escrito no cartaz.	Interação adulta/criança	
11/12/2023			
202	As crianças da sala C3 vieram à nossa para nos convidar para ir ver a divulgação do projeto da neve à sua sala no dia seguinte.	Interação criança/criança	
203	Durante a tarde, realizei com as crianças de forma individual, a avaliação do projeto. As crianças responderam à pergunta inicial do projeto e compartilharam comigo o que mais gostaram de fazer ao longo do mesmo.	Avaliação Projeto	As crianças mostram que adquiriam conhecimentos ao responderem às questões relacionadas com o projeto.
12/12/2023			
204	Ao longo da manhã as crianças foram em pequenos grupos à sala C3 visitar a casinha floco de neve para conhecer o projeto da neve desenvolvido pelo grupo de crianças.	Interação criança/criança	
205	Ao verem os animais da neve algumas crianças fizeram referência ao ártico, tema abordado no projeto do planeta.	Projeto	As crianças mostram conseguir identificar elementos relacionados com o projeto desenvolvido.
13/12/2023			
206	Ao longo da manhã desenvolvi com o Z. um instrumento que trouxe para aplicar que incidia mais na linguagem. A criança chamou-me diversas vezes para o utilizar, chamando à atenção de outras crianças da sala. As crianças da sala C1 foram convidar-nos para a sua exposição que se irá realizar na sexta-feira.	Interação adulta/criança Desenvolvimento da linguagem	O Z. mostra-se interessado no instrumento apresentado, pedindo várias vezes para o utilizar.
		Interação criança/criança	

207	As crianças foram assistir a um teatro em conjunto com as restantes salas de pré-escolar.	Atividade	
208	A seguir ao almoço, as crianças li a história “A Caixa”. O Mt. afirma “o comboio da entrada também é feito de caixas!”. Com a história relembrámos algumas coisas que já fizemos com caixas na sala.	Noção de rotina/tempo	
209	A seguir vamos lanchar, não é Joana? – questionou a Ma.		A Ma. mostra estar apropriada de rotina, sabendo o que vem a seguir.
15/12/2023			
210	Na conversa inicial no tapete perguntei às crianças o que tinham realizado ontem e o D. respondeu que ontem eu fui à outra escola. Voltei a questionar o que tinham feito ontem enquanto eu fui à outra escola e a C. disse-me que foram ver o teatro, o O. disse-me que fizeram a prenda de Natal. Expliquei que essas atividades já tinham sido realizadas noutros dias (o teatro na quarta e a prenda na outra semana) e o R. disse-me que ontem tinham escrito a carta ao pai natal.	Noção de tempo Interação adulta/criança	As crianças não conseguem responder de imediato o que aconteceu no dia anterior, respondendo com diversas atividades que tinham sido realizadas em dias anteriores, demonstrando poucas noções de tempo.
211	Após terminarmos a conversa no tapete, iniciei uma atividade com o Z. que rapidamente chamou as restantes crianças à atenção. Comecei por lhe mostrar um conjunto de imagens que ele teria de usar para construir uma história. Fui apontando as histórias que cada criança criou com o auxílio das imagens. O Ma quis fazer duas histórias.	Interação adulta/criança Desenvolvimento da linguagem	As crianças mostram entusiasmo com o tapete, pedindo para repetir e indo se aproximando cada vez mais crianças.
212	Durante a tarde, fomos colocar a carta do pai natal no correio no largo junto à instituição.	Natal	
213	Quando iniciamos o passeio a B. vê uma lata no chão e afirma que o planeta está com comichão porque alguém deitou muito lixo no chão. As crianças vão vendo cada vez mais lixo, abordando as temáticas que falámos no projeto.	Projeto	As crianças mostram que adquiriram os conhecimentos associados ao projeto desenvolvido.

3/01/2024			
214	Ao longo da manhã as crianças desenvolveram uma coroa para o Dia de Reis. Cada criança escolhe algumas decorações para colar na sua coroa.	Artes plásticas Festividades	As crianças têm oportunidade de escolher algumas decorações para a sua coroa.
215	Após o almoço e depois de terminarem a coroa as crianças brincam nas áreas. Na área dos desenhos, em conjunto com a O., o Mt. e a A. fizemos um desenho.	Desenho	As crianças presentes neste momento tiveram a oportunidade de dar ideias para que eu pudesse desenhar aquilo que elas pensaram.
216	Quando terminamos o desenho a O. copia na integra o desenho que eu tinha feito com eles/as.	Desenho Autonomia	A O. mostra interesse pelo desenho que tínhamos feito, tentando fazê-lo por si própria.
5/01/2024			
217	As crianças assistem a um pequeno momento dinamizado por três ajudantes no recreio. Estas distribuem presentes para as salas disfarçadas de três reis magos. No final cada sala do pré-escolar canta uma canção e existe um momento de convívio com música e dança.	Interação entre adultas/crianças Interação criança/criança Dinamização teatral	
18/01/2023			
218	A manhã inicia-se com o grupo de crianças a contar-me o que fizeram nas últimas semanas. Visto que estive doente e não pude deslocar-me à instituição. Depois da conversa inicial, as crianças terminaram a atividade que tinham iniciado no dia anterior com a ajudante da sala.	Noção de tempo Interação entre adultas/crianças	As crianças mostraram-se entusiasmadas com o meu regresso, contando-me o que tinham feito, por vezes, atropelando-se.
219	Antes do almoço, sentei-me em grande grupo no tapete para conversarmos sobre a preparação da divulgação do projeto que desenvolvemos ao longo dos últimos meses.	Interação entre adultas/crianças Projeto	As crianças mostraram ainda se lembrar do tema, além de participativas, dando ideias de como o divulgar.
220	Inicialmente as crianças escolheram divulgar apenas aos pais, mas depois o R. perguntou se podíamos também divulgar às crianças da instituição. Assim, ficou decidido que iríamos divulgar às salas do pré-escolar e às famílias.	Projeto/Momento de grande grupo	As crianças mostraram interesse em mostrar aos pais o que tinham aprendido na instituição.
221	Iniciamos a preparação da divulgação, colocando na exposição tudo o que foi desenvolvido ao longo do projeto (cartazes, sacos	Projeto	

	sensoriais, jogos de apanhar lixo com rede, neve falsa e gelo). Além disso, com o R. e a Lu. desenvolvemos os convites para levar às outras salas.		
19/01/2023			
222	A manhã inicia-se com a finalização da exposição para receber as outras salas.	Projeto	As crianças da sala C3 mostram-se também interessadas na temática, dando ideias e partilhando conhecimentos sobre o mesmo.
223	De manhã recebemos a sala C1 e o R. e o Mt. foram os primeiros a partilhar os conhecimentos adquiridos com o grupo. Enquanto foram partilhando, o restante grupo foi acrescentando algumas informações.	Projeto/ Momento em grande grupo	
224	Depois da partilha o grupo teve a oportunidade de explorar os jogos da exposição e de ver o globo.	Projeto/Exploração	
225	Depois do almoço, as crianças brincaram livremente. Eu e a E. fizemos um desenho em conjunto.	Interação entre adultas/crianças	
226	Recebemos a sala C3 e voltámos a apresentar os conhecimentos adquiridos. Uma das crianças da sala C3 partilhou os conhecimentos sobre os ecopontos e incorporámos esses conhecimentos, partilhando-os. Depois, puderam também explorar a exposição e os seus jogos.	Projeto/ Partilha	
22/01/2024			
227	A manhã inicia-se com a aula de ginástica. Após a aula e durante todo o dia, as crianças fizeram desenhos e pinturas livremente.	Artes visuais	A E. mostra dificuldade em identificar quando é que esteve de férias, referindo-se a ontem como sendo as últimas férias dela.
228	Ontem (domingo) fui de férias. – afirmou a E, sendo que questionei se tinha ido de férias como é que já tinha voltado. A E. ficou em silêncio.	Noção de tempo	
23/01/2024			
229	A manhã inicia-se no tapete com a educadora a ler a história “O Monstro das Cores”. Após a leitura, a educadora questionou as crianças sobre as emoções presentes no livro, e propôs às crianças que enquanto um grupo fizesse o seu mostro em grande	Interação entre adultas/crianças Momento em grande grupo Emoções	As crianças falam sobre as suas emoções, mostrando já terem algumas noções sobre as mesmas.

	para colocar no placar, outro pintasse numa folha os monstros comigo e depois trocassem.		
230	O Z. questiona se pode utilizar canetas em vez de lápis e o Mx. se pode ir embora porque já não quer pintar mais.	Motricidade fina/ Artes plásticas	O Z. e o Mx. mostram dificuldades em utilizar o lápis, tendo preferência pela uso de canetas, pela facilidade, comparada ao uso do lápis.
24/01/2024			
231	A manhã inicia-se com as crianças a terminarem comigo e com a educadora a atividade iniciada no dia anterior.	Interação entre adultas/crianças/ Artes plásticas	
232	Depois do almoço, no tapete as crianças relembram o Dia da Criança, e a A. lembra o que vestiram e como foi o dia. A educadora mostra no computador fotografias desse dia e de outros temáticos, lembrando com algumas crianças do grupo esses dias. E., o que vestiste no Carnaval do ano passado? – questionou a educadora. Uma melancia! – referiu a E. A A. e a Ma. também referiram algumas roupas de outros colegas do Carnaval do ano passado.	Noção de tempo/ Festividade	A E. mostra que recordar-se de alguns momentos marcantes da sua vida. Além disso, outras crianças da sala mostram interesse por recordar momentos passados e o que aconteceu nos mesmos.
233	Depois de ver as fotografias, em conjunto com a educadora, fizemos de forma individual uma atividade de recorte com as folhas com os monstros que tinham sido pintados no dia anterior. Depois de recortarem, cada criança colou a sua folha no seu caderno de desenhos.	Interação entre adultas/crianças/ Artes plásticas/ Motricidade fina	Algumas crianças mostram mais facilidade que outras neste momento, mostrando também em alguns casos mais interesse em colar e outras em recortar.
25/01/2024			
234	A manhã inicia-se no tapete com as crianças a partilhar momentos que viveram em casa, enquanto aguardam pela chegada da fruta.	Interação entre adultas/crianças/ Momento em grande grupo	As crianças mostram muito interesse em trazer para a instituição momentos vividos em casa com as famílias e partilhá-los.

235	Depois de comerem, algumas crianças terminam a atividade de recorte com a educadora, enquanto as que já o tinham feito, fizeram uma pintura de um dos monstros, orientada por mim.	Interação entre adultas/crianças/ Artes plástica/ Motricidade fina	
236	Depois do almoço, as crianças no tapete falam sobre as atividades extras e eu questionei que atividade vão ter hoje. O D. refere hoje é filosofia e a educadora questiona que atividade tiveram ontem e o Ma. refere que foi música ao qual a educadora refere que não foi, porque música é sempre à sexta e ontem foi quarta. A A. relembra que tiveram ioga e a educadora afirma que está correto porque ioga é sempre à quarta. Desta forma, fizemos uma correspondência entre as atividades e os dias da semana.	Noção de tempo/Momento em grande grupo	As crianças mostram começar a ligar as atividades a dias fixos da semana, embora ainda os baralhem.
237	Depois da conversa no tapete, as crianças fizeram bolinhas de papel crepe e papel ceda para colocar em potinhos para representar os frascos do livro do "Monstro das Cores".	Artes plásticas/ Motricidade fina	
26/01/2024			
238	A manhã inicia-se com a visita da sala C1 que foram apresentar uma balança feita manualmente pelas crianças da sala. No tapete principalmente da sala, as crianças da sala C1 em conjunto com a estagiária apresentam a atividade e pedem a colaboração de alguns elementos da sala C2.	Interação entre adultas/crianças Interação entre crianças/crianças	As crianças mostraram entusiasmo em participar numa atividade dinamizada pela sala C1, colaborando com eles.
239	Depois do almoço a educadora questionou às crianças se sabiam o que tinham feito no dia anterior e o D. respondeu que tinham feito as bolinhas para o frasco. Depois a educadora questionou o que tinham feito anteontem. E as crianças disseram de novo as bolinhas para o frasco. E a educadora questionou “Então, e amanhã o que é que fizeram?” As crianças ficaram em silêncio e a educadora questionou várias vezes e a Ma. voltou a referir que tinha sido as bolinhas para o frasco. A educadora explicou que não poderiam saber o que “fizeram amanhã” porque amanhã ainda não chegou.	Noção de tempo/ Momento em grande grupo	O grupo mostra que em alguns momentos tem dificuldades em consciencializar-se do tempo e do que ocorreu no passado e no que ocorrerá no futuro, baralhando-se.

240	Explicou também que ontem, foi quando fizemos as bolinhas para o frasco, depois fomos para casa, tomar banho, jantar e dormir e depois quando acordámos já é hoje e viemos para a escola.	Interação entre adultos/crianças/ Momento em grande grupo	As crianças mostraram interesse na história, estando muito atentas e contribuindo com ideias e pensamentos para o grupo.
241	Terminada a conversa, a educadora leu o livro “O dia em que os lápis desistiram”. Enquanto leu a história, a educadora mostrou cada um dos lápis que ia aparecendo na história e colocou-os lado a lado no tapete. As crianças foram apontando para as cores e referindo as suas favoritas.		
242	Terminada a história, a educadora propôs que cada criança fizesse um desenho utilizando apenas um lápis e consequentemente uma cor. Desta forma, cada criança escolheu uma cor e sentou-se numa mesa com uma folha, fazendo um desenho livre.		
	Posteriormente, eu e a educadora colocámos cada desenho no placar.	Artes plásticas	
		Divulgação	
29/01/2024			
243	A manhã inicia-se com a aula de ginástica. Durante a aula, enquanto espera que chegue a sua vez de fazer os exercícios, o R. conversa comigo e com a educadora sobre o seu fim-de-semana. Enquanto conta o que aconteceu a educadora questiona se esteve sol naqueles dias e o R. refere que sim. De seguida, eu questionei o R. como estava o tempo hoje. O R. fica calado durante algum tempo e responde que está muito sol.	Noção de tempo/ Interação entre adultos/crianças	O R. mostra-se pensativo sobre o tempo de hoje em comparação com o do seu fim-de-semana.
244	A seguir ao almoço, enquanto estamos no tapete abrimos o jogo que a E. trouxe sobre o monstro das cores e as crianças questionam-me se podemos fazer o jogo das posições de ioga que vem na caixa. Respondo afirmativamente e damos início ao jogo com o grupo de crianças que disse que queria participar.	Interação entre adultos/crianças Emoções/ Jogo	Algumas crianças mostraram-se entusiasmadas com o jogo pedindo para experimentar imediatamente.
30/01/2024			

245	A manhã inicia-se com a educadora a contar uma história que o Ma. trouxe de casa e que pediu muito que a educadora lesse. Ao longo da leitura da história a educadora explica às crianças que toda a gente chora. O Mx. refere que o pai lhe disse que nunca tinha chorado, mas a educadora explica que ele pode chorar sempre que sentir que quer e necessita.	Interação entre adultas/crianças/ Momento de grande grupo	O Mx. refere alguns ensinamentos que ouviu em casa e que fica confuso com o que ouviu contado na história.
246			
247	Terminada a leitura da história, as crianças voltam a perguntar se podemos abrir a caixa do jogo da E. e eu sugiro que façamos o jogo de corresponder as emoções que está dentro da caixa. De forma individual e com as crianças que querem participar, faço o jogo, no tapete.	Emoções/ jogo	As crianças continuam entusiasmadas com a caixa trazida pela E. e pedem para jogar de novo.
248	A seguir ao almoço, a educadora questiona cada criança sobre o fato que irão vestir no Carnaval, fazendo uma lista numa folha. Cada criança refere o seu fato e o Sa. Diz que irá vestir-se de Sonic. O Mx. acrescenta que Sonic era a T. (ajudante de ação educativa da sala C1).	Noção de tempo	O Mx. recorda algo acontecido no passado ligando com o que estava a viver no momento.
249	A educadora questiona o Mx. onde tinha visto e ele afirma que a T. foi de Sonic no Carnaval do ano passado e que viu nas fotos que a mãe tem em casa.	Noção de tempo/ Recordação	
250	Terminada a conversa no tapete, início com as crianças a construção das emoções nas marionetas feitas previamente pela ajudante da ação educativa. Cada criança, de forma individual, deve desenhar em cada monstro a emoção, correspondente à sua cor, para formar as marionetas.	Emoções/ Artes plástica	
31/01/2024			
251	A manhã inicia-se com a educadora a ler uma história no tapete. Depois, recorda uma conversa tida com as crianças no dia anterior, sobre limões, e vai buscar um à cozinha, mostrando às crianças na roda. Durante a conversa faz algumas questões sobre a origem dos limões e a forma de tratar os limoeiros.	Interação entre adultas/crianças/ Momento em grande grupo	As crianças mostram ter alguns conhecimentos sobre os limões e sobre como devem cuidados, estendendo-se a outras plantas.

252	Durante o resto da manhã, as crianças terminam a atividade do dia anterior.	Artes plásticas	
253	À hora do almoço, a E. e o Sa. Fazem desenhos na mesa depois da educadora passar o pano molhado, surgindo a ideia à mesma de durante a tarde as crianças fazerem digitinta.	Planificação	As crianças mostraram iniciativa e a educadora partiu das suas ideias para fazer uma atividade para o grupo todo.
254	Após o almoço, eu e a educadora colocamos tinta preta e branca em duas mesas e as crianças em pequenos grupos fazem digitinta de forma livre.	Artes plásticas	
02/02/2024			
255	Durante o dia foram feitas as despedidas, visto que foi o meu último dia na instituição. As crianças prepararam-me um presente e ofereceram-me em conjunto com a equipa de sala.	Despedida	

4. REFLEXÕES SEMANAIS

| " | | " |

Reflexão 1. Integração na sala C2

A primeira semana da PPS foi dedicada à minha integração na sala C2, empenhando-me a conhecer o grupo, em especial os seus interesses e necessidades, permitindo-me, também, dar a conhecer às crianças. Além disso, procurei também integrar-me com a equipa educativa (educadora e auxiliar), tentando conhecer o ambiente pedagógico. Além disso, foi também importante integrar-me nos diferentes tempos da rotina uma vez que como referem Silva et. al. (2016) é importante valorizar os tempos e ritmos de cada criança, mantendo uma rotina estruturada, mas flexível como os autores referem.

Desta forma, através das notas de campo que se seguem é possível verificar momentos em que com as crianças procurei interagir de forma espontânea e assim integrar-me na sala, tentando criar uma relação com cada uma.

Depois da aula de ginástica as crianças vão para o espaço Natura. Sentei-me com a CA. A brincar com um tacho quando o R. vem ter connosco e aponta para a árvore dizendo “ali está um bicho folha!” (Nota de Campo N. °4 – 2/10/2023).

Depois do almoço as crianças estão sentadas no tapete a ouvir uma história contada pela educadora. Depois cada criança escolhe a área para onde quer ir brincar e a J. faz um desenho comigo pedindo-me ajuda para escrever o nome no fim através de um cartão que cada uma tem identificando o seu nome (Nota de Campo N. °6 – 2/10/2023).

Durante uma brincadeira o Ma. e o Z. desentendem-se. O Ma. vem ter comigo a chorar pedindo um pouco de colo até que decide voltar a brincar (Nota de Campo N. °8 – 3/10/2023).

Ao longo da manhã as crianças vão fazendo desenhos e mostrando-me. Depois assim que vão terminando vão me pedindo ajuda para colocar o nome em cada desenho mais uma vez usando os cartões dos nomes (Nota de Campo N. ° 15 – 4/10/2023).

A E. sentou-se na mesa comigo. Esteve a fazer um desenho enquanto me contou como tinha sido o seu feriado com os seus pais (Nota de Campo N.º 23 – 6/10/2023).

Após analisar cada nota de campo apresentada é possível verificar as relações estabelecidas entre mim e as crianças tendo por base a construção de uma relação de bem-estar e confiança e que permita explorar o meio envolvente com maior disponibilidade.

Silva et. al. (2016) afirmam que o bem-estar emocional e consequentemente o envolvimento das crianças representam bons indicadores de ambientes pedagógicos de qualidade. Assim, estes também podem condicionar a disponibilidade das crianças para explorar o meio envolvente e para estabelecer interações com quem as rodeia. Os autores ainda acrescentam que o desenvolvimento de um ambiente pedagógico de qualidade é um dos principais objetivos dos/as educadores/as de infância pela sua influência no desenvolvimento das crianças. Barros (2021) define o bem-estar emocional como sendo um estado de conforto, segurança, confiança, espontaneidade, tranquilidade e vitalidade que permite que a criança se desenvolva de forma holística e plena.

O desenvolvimento de sentimentos de confiança representa uma das prioridades inerentes à prática pedagógica dos/as educadores/as de infância e que os/as mesmos/as devem garantir a par do bem-estar, permitindo que as crianças sintam sentimentos de confiança em relação às pessoas com quem interagem e ao meio que as rodeia (Martorell et. al., 2020).

Em suma as relações e as interações que a criança estabelece com os/as adultos/as assim como as experiências que são vividas constituem oportunidades de aprendizagem e permitem o desenvolvimento da criança (Silva et. al. 2016).

Reflexão 2. Organização do ambiente educativo da sala - espaço

Durante a segunda semana de PPS permiti-me interagir mais nas rotinas e intervir mais em pequenos momentos tanto em momentos no tapete (em grande grupo) como em momentos nas diversas áreas (em pequenos grupos ou individual).

Enquanto na primeira semana tentei conhecer o grupo, a instituição e até mesmo a educadora e as suas práticas, mantendo por vezes uma postura mais observadora, interagindo mais de forma espontânea, tentando criar uma relação com todos/as, nesta segunda semana procurei refletir sobre a organização do espaço e dos materiais, uma vez que a arrumação da sala foi um tema bastante abordado ao longo da semana, como podemos observar nas notas de campo que se seguem:

Após o almoço as crianças brincam livremente no recreio. Quando a auxiliar chama para voltar a sala as crianças deixam os triciclos no recreio e a auxiliar chama as crianças a atenção para a sua arrumação (Nota de Campo n.º 28 – 9/10/2023)

Ao longo da manhã as crianças espalham os legos e as conchas da área da natureza pela sala. Quando chega a hora do almoço a auxiliar determina que está na hora de arrumar e algumas crianças sentam-se logo no tapete, no entanto, o R. e a E. chamam todas as crianças para que ajudem a arrumar todos os materiais espalhados (Nota de Campo n.º 33 – 10/10/2023)

Chegando a hora de arrumar, o R. verificou todas as áreas para ver se os materiais ficaram todos arrumados nas áreas corretas (Nota de Campo n.º 40 – 11/10/2023)

Com a E. a A. e a J. estivemos a fazer jogos de mesa durante a manhã (Nota de Campo n.º 44 – 13/10/2023)

No final todas as crianças participam na arrumação da sala por indicação da auxiliar, visto que por vezes é um problema na sala. No fim a E. e a A. verificam a sala e a sua arrumação a pedido da auxiliar (Nota de Campo n.º 45 – 13/10/2023)

Depois de verificar as notas de campo mencionadas e de analisar a organização do espaço, considero a sala bastante apelativa com materiais diversificados e adequados incentivando as crianças a terem brincadeiras variadas. Segundo Silva et. al. (2016) estes recursos são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, sendo que é importante ter sempre em conta as suas necessidades e a sua evolução enquanto grupo.

Desta forma, a sala divide-se em diversas áreas, nomeadamente a área das mesas onde é possível desenvolver atividades ligadas ao desenho ou à escrita, a área dos jogos de mesa onde as crianças podem desenvolver jogos de forma individual ou em pequeno grupo (Nota de Campo n.º 44 – 13/10/2023). Além disso, a área da natureza com materiais que permitem às crianças desenvolver atividades de exploração do ambiente natural, através de materiais naturais e que desenvolvam diversas aprendizagens, a área dos legos, a área da biblioteca ou a área da casinha que permitem às crianças desenvolver a imaginação e a criatividade (Nota de Campo n.º 33 - 10/10/2023) (Silva et. al., 2016).

Por fim, existe também a área do tapete onde as crianças podem brincar com os animais ou desenvolver atividades de grande grupo com as adultas da sala, planificando o seu dia/atividades ou partilhando com o restante grupo algumas histórias que queiram contar. Em cada uma das áreas existem diversos materiais que permitem às crianças desenvolver atividades diversas despertando a curiosidade e a imaginação, tal como Silva et. al. (2016) referem. Desta forma, os autores ainda acrescentam que é importante que os materiais “respeitem critérios de qualidade e variedade baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et. al., 2016, p. 26.).

Assim, é importante que o/a educador/a organize a sala de acordo com as suas intenções pedagógicas e principalmente com a dinâmica do grupo (Silva et. al., 2016) permitindo que com o desenvolvimento das aprendizagens das crianças ao longo do ano possa haver introdução de novos espaços e materiais que possam também ser mais

desafiadores e que possam corresponder às necessidades e interesses que vão sendo manifestados pelas crianças.

Além das áreas da sala, verificamos também através da Nota de Campo n.º 28 (9/10/2023) que as crianças têm por hábito brincar no exterior da instituição, área esta que o/a educador/a deve refletir sobre as suas potencialidades e organizar de forma pensada, introduzindo materiais que apelem à criatividade e imaginação das crianças (Silva et. al., 2016).

Reflexão 3. Rotina do grupo – Organização do tempo pedagógico

Durante a terceira semana da PPS já me senti mais integrada e consciente das rotinas do grupo, sentindo-me mais pronta para participar de forma ativa nesses momentos, tentando tomar o papel de orientadora dos mesmos. No entanto, apesar de nos momentos de cuidados pessoais (alimentação e higiene) já me sentir confortável, nos momentos de grande grupo (e.g. no tapete) ainda sinto alguma dificuldade em tomar essa posição, pelo qual esse é um tópico a ter em mais consideração nas próximas semanas.

As notas de campo que se seguem evidenciam como as crianças se sentem parte da rotina, antecipando e desenvolvendo os diversos momentos do dia com segurança, conforto, bem-estar e confiança.

No fim da aula as crianças dirigem-se à casa de banho para lavarem as mãos antes de regressarem à sala (Nota de Campo n.º 50)

Antes de almoçarem as crianças lavam as mãos para se dirigirem ao refeitório (Nota de Campo n.º 52)

A manhã inicia-se com as crianças sentadas no tapete a partilhar momentos individuais vividos em casa. Algumas crianças partilham o fato de Halloween que

querem vestir e mostram interesse em fazer uma festa de Halloween na escola (Nota de Campo n.º 56)

Depois da conversa no tapete as crianças desenham comigo um monstro do Halloween para colar na caixa surpresa, iniciada no dia anterior (Nota de Campo n.º 57)

Quando a sala C3 volta para a sua sala as crianças brincam livremente pelas áreas a sala (Nota de Campo n.º 63)

A manhã inicia-se novamente no tapete com as crianças a partilhar as novidades. A educadora mostra os ingredientes que trouxe para fazer massa salgada (Nota de Campo n.º 65)

Ao longo da semana é possível verificar a apropriação da rotina por parte das crianças e o seu reconhecimento, mesmo em momentos em que existem alterações no dia (Nota de Campo n.º 63). Desta forma, é possível concluir através das notas de campo que as crianças conseguem realizar as atividades com total autonomia, demonstrando segurança e capacidade de antecipação (Nota de Campo n.º 56). Silva et. al. (2016) acrescentam, assim, que é importante que a rotina diária seja um tempo simultaneamente estruturado e flexível” (p.27), que não só reconheça, como respeite e valorize os temperamentos individuais da criança e a polifonia de ritmos que caracteriza o grupo no qual se insere (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Uma rotina baseada num tempo ritual, repetitivo, mas que escute o individual e extraordinário que existe no dia a dia (Barbosa, 2013).

Assim, tendo em conta o referido anteriormente, o dia na sala C2 organiza-se de acordo com a tabela 18, apresentada de seguida:

Tabela 18

Rotina da sala C2

Momentos do dia	Descrição
-----------------	-----------

Entrada (até às 9:30)	As crianças vão sendo acolhidas por uma adulta de referência, brincando livremente até às 9h30.
Acolhimento no tapete	Após as 9h30, as crianças juntam-se no tapete com a educadora e a auxiliar para marcar as presenças e ter uma pequena conversa em grupo para planificar a atividade que irão desenvolver.
Atividade em grupos ou áreas de atividades	Após planificar em grande grupo, as crianças desenvolvem as atividades pensadas e brincam nas áreas de atividades.
Almoço	As crianças almoçam com a educadora e a auxiliar.
Brincadeira livre nas áreas de atividades	Após o almoço as crianças brincam livremente nas áreas de atividades.
Atividade em grupo ou áreas de atividades	Após a educadora voltar da sua hora do almoço, as crianças terminam as atividades iniciadas de manhã e brincam nas áreas de atividades.
Atividade extra	Antes do lanche as crianças têm as atividades extracurriculares (chikung, inglês, yoga, filosofia e música).

Observando a tabela, concluímos que tal como afirma Araújo et al. (2020) é importante dar tempo à criança, tempo esse que não pode, sob circunstância alguma, ser regulado e medido pelo relógio dos adultos, mas antes vivido “sem pressa. Sem antecipações. Sem urgências.” (p. 10). Isto significa que é necessário dar tempo à criança, potenciar a expressão dos seus interesses, necessidades e motivações (Barbosa, 2013) (Nota de Campo n.º 56 e 65). Além destes momentos já apresentados, as crianças apresentam bastante autonomia nos momentos de transição (Nota de Campo n.º 50 e 52) antecipando-os na maioria das vezes e demonstrando segurança na realização dos mesmos.

Reflexão 4. Gestão e controlo de momentos de grande grupo

Após refletir na última semana sobre a rotina da sala, apresentando algumas dificuldades na gestão de grande grupo, durante esta semana procurei integrar-me mais nesses momentos, tentando intervir mais vezes e de forma a ter um papel mais ativo com as crianças, procurando colocar algumas questões, praticar uma escuta ativa e promover alguns diálogos com as crianças e entre as mesmas. Apesar de sentir uma evolução positiva, acredito que seja um ponto que ainda posso continuar a trabalhar com vista sempre a melhorar, uma vez que foi de facto um dos tópicos que tive em maior consideração esta semana. Desta forma, a reflexão desta semana recai sobre a gestão em grande grupo e o controlo do mesmo durante as dinâmicas de grupo.

Tendo em conta o que é referido, Folque (2014) afirma que o momento de grande grupo envolve situações em que “o educador e o grupo se sentam durante o “tempo de círculo”, “o tempo de partilha”, as “reuniões de grande grupo” ou outras actividades do mesmo tipo.” (p.100). Assim, ao longo da semana tentei ir ao encontro do que o autor refere planificando momentos ou refletindo sobre o que já realizámos. “A manhã inicia-se mais uma vez no tapete com as crianças a expressarem a vontade de realizarem uma aranha para decorarem a sala para o Halloween (Nota de Campo n.º 76)”.

Além do referido, em conversa com a educadora cooperante houve também a possibilidade de expressar esta dificuldade e espaço em sala para tentar melhorar e arranjar algumas estratégias que me possibilitassem atingir os objetivos. Assim, esta semana ficou marcada por diversos momentos em grande grupo geridos por mim em que foi possível desafiar-me. “A manhã inicia-se comigo a mostrar às crianças o que tinha sido feito no dia anterior e a perguntar o que elas achavam que deveríamos fazer a seguir (Nota de Campo n.º 82)” e “As crianças disseram que deveríamos pintar a aranha e colocar-lhe uns olhos e eu perguntei então de que cor deveria ser a aranha (Nota de Campo n.º 83)”.

Silva et. al. (2016) referem que desenvolver momentos de planificação com as crianças são oportunidades únicas que as mesmas têm de participação nas decisões do currículo, fazendo propostas. “A maioria das crianças propôs que a aranha fosse preta e branca pelo que foi essa a nossa escolha (Nota de Campo n.º 84)”. Além disso permite que as crianças se desenvolvam a nível cognitivo e principalmente linguístico. “À tarde,

voltamos a reunir para contarmos o que pensamos para o nome da aranha (Nota de Campo n.º 109).”.

Juntando à gestão dos momentos de grande grupo, ao longo da semana, uma outra dificuldade foi no controlo do grupo, ou seja, na gestão da participação de cada criança. Silva et. al. (2016) referem que é importante que haja uma organização democrática do grupo de forma que mais crianças possam participar, partilhando um maior número de saberes e permitindo que o grupo beneficie com estas partilhas.” Vou apontando os vários nomes que as crianças vão dizendo e no final juntamos algumas partes chegando à conclusão de que a nossa aranha se vai chamar “Dona Aranha Pompom” (Nota de Campo n.º 110)”

Além disso, Matos (2014) acrescenta que é importante ter “uma postura assertiva e firme para impor as regras e os limites e fazer com que o grupo de crianças com quem se encontra compreenda as diferenças” (Matos, 2014, p.27) para que as crianças compreendam os comportamentos aceitáveis e os que não são aceitáveis. No entanto, esta foi sem dúvida uma das minhas maiores dificuldades, uma vez que por vezes as crianças dispersam do assunto abordando outros que vivenciaram em casa, ou “atropelando-se” uns aos outros.

Assim Silva et. al. (2016) referem que para que as crianças tenham espaço para as suas partilhas e para estarem concentradas nas aprendizagens de grupo, é importante que as crianças possam dialogar sobre experiências comuns, alimentando assuntos que tenham sido experienciados no jardim-de-infância. Além disso, é também imprescindível que se tenha em consideração as crianças que têm alguma dificuldade em expressar-se e que raramente participam, incentivando-as para que o façam, escutando-as ativamente.

Reflexão 5 – A importância do brincar e o papel do/a educador/a no desenvolvimento das crianças.

A quinta semana ficou marcada pelo Halloween e pela festa planejada durante alguns dias com as crianças. Durante esse dia as crianças puderam brincar com as outras salas de pré-escolar, realizando jogos, atividades e brincando livremente no recreio. Desta forma, irei refletir sobre a importância do brincar e o papel do/a educador/a no desenvolvimento das crianças.

A brincadeira é um dos momentos que as crianças mais anseiam durante o dia, pedindo por vezes “Joana, posso ir brincar?” (Nota de Campo n.º 114 – 30/10/2023) em momentos dedicados a cuidados pessoais ou quando estão em grande grupo comigo ou com a educadora.

As notas de campo que se seguem demonstram alguns momentos de brincadeira na sala C2

Terminada a conversa, as crianças dirigem-se às áreas para brincar. Ao mesmo tempo, algumas crianças desenham monstros e aranhas para decorar a sala (Nota de Campo N.º 115 – 30/10/2023).

Durante o dia, as crianças, em conjunto com as restantes salas de pré-escolar, fazem a festa do Halloween, fazendo jogos diversos (Nota de Campo N.º 117 – 31/10/2023).

Z. fazemos assim, primeiro eu e depois eu dou-te, ok? – Diz a A. (Nota de Campo n.º 123 – 3/11/2023).

Em momentos de brincadeira as crianças exprimem a sua personalidade e singularidade, desenvolvendo a curiosidade e criatividade, estabelecendo relações entre aprendizagens, melhorando as suas capacidades relacionais e de iniciativa, assumindo responsabilidades (Silva et. al, 2016).

Do ponto de vista da sua relação com a criança, o brincar é considerado uma atividade espontânea, autoiniciada e intrinsecamente motivada (Lino, 2019), através da

qual a criança aprende de forma holística. Através do brincar, a criança conhece e dá sentido ao mundo, adquire e desenvolve competências (Coelho, 2017).

Silva et. al. (2016) acrescentam que é importante ter em conta o brincar como uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em que as mesmas se envolvem de forma elevada, demonstrando prazer, concentração, persistência e empenho, em vez de apenas uma atividade em que as crianças permanecem ocupadas e entretidas. Assim, observando o desenvolvimento do dia na sala, as crianças mostram bastante interesse por desenvolver brincadeiras diversas, demonstrando entusiasmo em apresentar às adultas da sala o que estão a desenvolver nas diversas áreas como observamos em “Joana, olha a nossa construção, é uma caixa surpresa!” (Nota de Campo n.º 116 – 30/10/2023).

Desta forma, é possível concluir que tal como afirma Lino (2019) brincar representa uma atividade essencial na infância, pois contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Além disso, permite, assim, às crianças desenvolver competências para a gestão de conflitos, negociação com os outros, cooperação, partilha, respeito e amizade (Torrado, 2018).

Na sala C2 os momentos de brincadeira geram alguma tensão entre pares, sendo muitas vezes necessário a intervenção de uma das adultas para resolver a situação (Nota de campo n.º 122 – 3/11/2023). “Joana, o M. destruiu a minha construção!”. Apesar disso, existem algumas crianças que durante as brincadeiras já desenvolvem alguma capacidade para expressar as suas opiniões e colaborar com os outros, desenvolvendo competências sociais, como verificamos na Nota de Campo n.º 123 – 3/11/2023. (Torrado, 2018).

Assim, é importante que o/a educador/a promova o envolvimento das crianças criando um ambiente educativo que disponha de materiais diversificados que estimulem os seus interesses e curiosidade, dando-lhes oportunidades de escolher como, com quem e com quem brincar, desenvolvendo os seus interesses, permitindo que tomem decisões, que resolvam problemas, corram riscos e se tornem mais autónoma (Silva et. al., 2016).

Silva et. al. (2016) acrescentam ainda que o/a educador/a deve articular as iniciativas das crianças e as suas propostas, tornando o brincar como um meio

privilegiado para promover uma relação entre ambos e promovendo o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais.

Na sala C2, as crianças encontram-se na faixa etária de três/quatro anos. Através das notas de campo acima apresentadas podemos verificar que as crianças brincam maioritariamente em pequenos grupos ou com materiais diversos.

Em suma, é importante refletir sobre a importância do brincar no dia a dia das crianças, uma vez que o mesmo traz inúmeras vantagens para o seu desenvolvimento, como referem os autores enumerados. Assim, reconheço que é importante criar um ambiente propício para que as crianças possam desenvolver diversas brincadeiras, tornando-se mais autónomas.

Reflexão 6 – As festividades no pré-escolar

A sexta semana ficou marcada pela celebração do São Martinho e pela preparação da festa e das decorações para a instituição. Ao longo da PPSII já pude estar presente na celebração de algumas festividades (Halloween, São Martinho, preparação do Dia do Pijama e início da preparação do Natal), por isso, esta semana irei refletir sobre a celebração das festividades e a forma como estas fazem parte da cultura escolar nos dias de hoje.

As festividades são por norma uma celebração de tradições e estão ligadas a elementos culturais, históricos e até religiosos (Valencia, 2015). Desta forma, é importante que seja compreendida a história por de trás da comemoração. As notas de campo que se seguem mostram como foi feita a abordagem da história do São Martinho na sala C2 (A educadora faz algumas questões relacionadas com a história do São Martinho. - Nota de Campo N.º 129 – 6/11/2023; A educadora propõe que as crianças perguntem aos pais a história para contarem na sala no dia seguinte e elas afirmam que o irão fazer. – Nota de Campo N.º 130 – 6/11/2023). Com a participação dos pais e o *suspense* realizado à volta da “História do São Martinho” a educadora conseguiu motivar as crianças para a temática, uma vez que era necessário descobrir por si. Indo ao encontro

do que referem Silva et. al. (2016) desenvolver a curiosidade e o gosto por aprender constitui condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso.

Ao longo da semana o tema foi abordado de diversas formas como por exemplo a construção de castanhas decorativas, a pesquisa da lenda que dá origem à celebração, a preparação da festa e até cantar canções alusivas ao tema, como é possível verificar nas seguintes notas de campo (A seguir propõe planificar a festa do São Martinho. As crianças propõem comer castanhas e dançar. - Nota de Campo N.º 131 – 6/11/2023); Depois da conversa no tapete, as crianças pintam uma castanha para colocar no painel da entrada. - Nota de Campo N.º 136 – 7/11/2023)

De acordo com as OCEPE esta temática permite desenvolver as áreas de expressão e comunicação, especificamente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o subdomínio das artes visuais, o subdomínio da música e a áreas de formação pessoal e social. Como afirma Molinero-Rubio (2010) estes dias festivos são ricos de forma global e interdisciplinar, uma vez que permite uma educação transversal, podendo funcionar como elemento formativo. No entanto a meu ver, será que não poderá interferir no currículo ou objetivos pensados pela educadora para aquele grupo de crianças, uma vez que por serem muitas festividades, pode não dar espaço para trabalhar outras temáticas? Ou será que poderá ser um complemento às intencionalidades da educadora?

Tendo em conta o referido, Molinero-Rubio (2010) vai ao encontro do que questiono, afirmando que não se deve celebrar tudo, devendo haver critério de seleção aquando da escolha do que se deve ou não festejar, seguindo critérios como a inclusão e participação de todas as crianças ou as festividades que têm muito significado na nossa sociedade. Além disso, devem escolher-se festividades que permitam trabalhar alguns valores importante para as crianças como futuros cidadãos (Santos et. al. 2023). No meu ponto de vista, é importante ponderar sobre essa escolha e verificar que no nosso calendário de dias festivos existem alguns que têm bastante importância, mas que têm um carácter religioso bastante forte. Assim, é importante ter em conta o respeito pela diversidade de crenças, o que nestes dias por norma as crianças podem não sentir e fará com que se sintam excluídas ou menos representadas. Uma vez que festejamos estes dias,

será que devíamos procurar festejar também comemorações de outras culturas de crianças do grupo?

Em suma, considero importante celebrar estes dias, uma vez que permitem compreender um conjunto de tradições de todo o mundo, são um bom promotor da relação entre a instituição e a família e de valores como solidariedade ou generosidade, no entanto considero que para que não haja a exclusão de nenhuma criança se deva apostar em atividades mais neutras para que todas possam participar sem nenhum impedimento. No futuro, acredito que as festividades continuem a fazer parte da minha prática, no entanto irei tentar que todas as crianças possam participar, ou que pelo menos não se sintam excluídas.

Reflexão 7 – Relação entre o jardim de infância e a família

A sétima semana ficou marcada pela presença dos pais da E. na sala para apresentarem uma bebida da sua cultura. “Os pais da E. vêm à sala para mostrar ao grupo o seu negócio de Mate. – Nota de Campo N.º 154 – 15/11/2023)”. Posteriormente, a educadora propôs às crianças que um elemento da sua família pudesse também vir à sala fazer algo que goste e partilhar com o grupo. Desta forma, a reflexão desta semana recai sobre a relação entre o jardim de infância e a família e o papel que a educadora mostrou ter nestes momentos.

Loureiro (2017) afirma que a família tem um papel fundamental na vida de todos os seres humanos, principalmente na vida das crianças. Além disso, também o jardim de infância revela uma grande importância no desenvolvimento das mesmas, pelo que a relação entre ambas pode ter um impacto bastante positivo na vida das crianças.

Assim sendo, é importante que sejam estabelecidas parcerias entre a família e o jardim de infância, onde importa que os principais pilares seja a comunicação positiva; a valorização de ambas as partes como fundamentais no desenvolvimento das crianças; o compromisso que ambas devem ter para atingir os objetivos; a confiança mútua e o respeito pelas ações da outra parte. Desta forma, é importante que haja um grande

envolvimento da família que irá permitir desenvolver, nas crianças, as competências de cidadania e promover as relações com os que as rodeiam (Fuertes, 2004).

Ao longo da PPS pude observar que na sala C2, a equipa educativa tem em muita consideração a família de cada criança, procurando estabelecer sempre um contacto entre ambas que seja positivo e que possa gerar desenvolvimento e aprendizagem. A meu ver, este é um dos pilares fundamentais da sala, visto que as famílias são constantemente referidas como parte integradora do processo de evolução das crianças, havendo também na maioria dos casos um empenho notório da parte destas em estar a par e em participar em todas as atividades propostas pela educadora “A A. conta que o pai vai trazer uma pesquisa feita no computador sobre a história. – Nota de Campo N.º 137 – 8/11/2023)”. Além disso, é também notório o entusiasmo vivido pelas crianças quando têm a sua família ou parte dela a participar diretamente em algo da rotina da sala “A E. vai acompanhando os pais na história do Mate e ajudando a explicar. - Nota de Campo N.º 155 - 15/11/2023)”.

Nestes casos também pude observar o entusiasmo que a educadora transmite às crianças e também às famílias, mostrando-se sempre interessada e envolvida nos momentos dinamizados pelas mesmas, permitindo a meu ver que as famílias também se sintam parte integradora da sala e que se sintam mais confortáveis e confiantes para desenvolver ou participar em atividades.

No entanto, apesar de poder observar uma grande parceria entre as famílias e a equipa educativa, pude também verificar que cada família é única tal como referem Silva et. al. (2016) sendo importante definir estratégias para cada família/criança, tentando encontrar uma forma para que cada uma possa contribuir, garantindo que todas se sentem representadas, algo que considero que seja feito na sala C2. Cada família tem a possibilidade de participar como lhes for possível, havendo espaço para que possam fazer partilhas que sejam importantes para si. Tal como referem Sousa e Sarmiento (2010) a família deve apoiar o jardim de infância e sem esta, a instituição não consegue desempenhar corretamente o seu papel. A família é quem conhece melhor a criança, as suas potencialidades, necessidades, podendo ajudar a instituição a desenvolver as melhores estratégias. Assim, o sucesso do desenvolvimento e das aprendizagens das

crianças está diretamente ligado com a forma como ambas “encaram e desenvolvem esta missão comum” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148).

Em suma, a promoção destes momentos é algo recorrente na sala C2 e em toda a instituição e permite que as famílias se sintam integradas. No geral, todas as famílias se mostram dispostas a ideias novas com o intuito de promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Além disso, senti que me acolheram bastante bem e que permitiram sempre a minha presença com os/as seus/suas filhos/as, enquanto estagiária, estimulando-os/as sempre a terem uma relação comigo, nunca me colocando de parte. Da minha parte, tentei, também sempre abordar as famílias de forma educada e tentando manter uma relação positiva que me permitisse conhecer um pouco mais as crianças do grupo, os seus interesses, necessidades e potencialidades e que os/as fizesse sentir segurança da minha parte indo ao encontro do que é referido por Sousa e Sarmiento (2010). No futuro pretendo que as famílias sejam sempre parte integradora da sala, tal como posso observar na sala C2, permitindo a sua participação de várias formas e incentivando-as a comunicar sempre de uma forma positiva e aberta comigo e com a restante equipa educativa.

Reflexão 8 – Trabalho Colaborativo entre a equipa educativa – O papel da auxiliar de ação educativa

Ao longo da PPS sempre considerei importante refletir sobre o papel de cada elemento da equipa educativa, principalmente da auxiliar/ajudante de ação educativa, nomeadamente no que diz respeito à forma como é vista pela educadora e o papel que desempenha na sala. Desta forma, a reflexão desta semana recai sobre a importância da auxiliar no ambiente educativo.

Matos et. al. (2015) referem que o trabalho colaborativo se sustenta na valorização do contributo individual para a produção de conhecimento coletivo com vista à valorização da diversidade/heterogeneidade permitindo o contributo de todos os

participantes mediante práticas de discussão de dados e ideias; negociação e resolução de problemas; superação de conflitos; construção de estratégias e procura de consensos.

No que diz respeito ao campo da educação Roldão (2007) afirma que as vantagens do trabalho colaborativo se dividem em cinco dimensões, sendo estas ética e moral, pedagógica, cognitiva, organizacional e psicológica. A primeira diz respeito ao escutar, observar e estar com o outro. Já a segunda assenta no facto de aprendemos mais quando realizamos as tarefas em colaboração. A terceira sustenta-se no desenvolvimento de competências como a discussão de dados e ideias, a superação de conflitos, a resolução de problemas e a construção de estratégias. A dimensão organizacional corresponde à disponibilidade de liderar, cooperar, intervir em grupo e assumir papéis. Por fim, a dimensão psicológica é importante já que é responsável pelo aumento da motivação, da confiança e do crescimento pessoal e profissional.

Desta forma, ao longo destas semanas de prática na PPS este foi um ponto no qual me debrucei e que procurei observar e refletir, por acreditar que é um dos pontos chave para a promoção de um ambiente de qualidade na sala. A meu ver é importante promover momentos que incluam todos/as os/as elementos da sala, apesar de saber que nem sempre são possíveis de realizar. Tal como afirmam os autores referidos anteriormente a colaboração de todos/as permite que haja novas ideias, outras estratégias e que todos/as se sintam motivados para continuar a crescer profissionalmente.

No que diz respeito ao papel da auxiliar de ação educativa Peeters et al (2015) referem que existe alguma dificuldade em desenvolver uma identidade profissional para esta categoria. Isto deve-se ao facto de eles/as seres frequentemente vistos/as como funcionários/as “técnicos” que lidam com a parte de “cuidar”, de forma a garantir que os/as profissionais de educação se foquem no “ensino”, que é visto como a “verdadeira educação” (p.50) (A M. chora no colo da ajudante dizendo que está triste. Nota de Campo N.º 168 – 20/11/2023). Os mesmos autores acrescentam que os/as auxiliares podem ser ainda definidos como “trabalhadores invisíveis”, o que significa que “a sua presença não é, por norma, tida em conta em documentos de políticas e regulamentos, e que os mesmos/as têm muito menos hipóteses de evoluírem qualificativa e profissionalmente que as/os profissionais de educação” (p.47). (A educadora prepara a reunião e propõe à

ajudante que entre na última atividade da mesma. Nota de Campo N.º 180 – 24/11/2023)
A meu ver é, assim, importante que seja dada relevância a estes/as profissionais para que se sintam parte do dia-a-dia e que não sintam que apenas têm o papel de ajudar nas tarefas que o/a educador/a por norma não realiza, mas que são necessárias fazer. É importante que sejam então valorizados, mas será que os/as educadores/as valorizam o trabalho destes/as profissionais, articulando as práticas com os/as mesmos/as?

Como referem Silva et. al. (2016) a participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo. Além disso, a concretização de reuniões regulares da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças: educador/a, auxiliar de ação educativa/assistente operacional, animadores/as da componente de apoio à família ou outros/as profissionais que intervenham com as crianças em tempo letivo é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integre na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar.

Assim, na minha opinião o trabalho é muito mais facilmente desenvolvido quando é realizado em parceria, sendo que até as próprias crianças se sentem mais apoiadas havendo mais adultos/as de referências que as possam acompanhar. No que diz respeito, por exemplo, ao desenvolvimento de atividades eu considero que a auxiliar tem um papel fulcral no seu desenvolvimento, uma vez que não só é um ponto de apoio, como permite partilhar outros pontos de vista e outras formas de a desenvolver, facilitando, também a logística da mesma. Ao longo da minha prática considero que ter um apoio no desenvolvimento de atividades foi sempre fundamental, tendo sido sempre mais difícil de as desenvolver quando esse apoio não foi possível. (Começamos por ver as laranjas e a ajudante corta a laranja, enquanto eu vou explicando como vamos espremê-la. Nota de Campo N.º 174 – 24/11/2023). Além disso, ao longo do dia, o apoio da mesma nas rotinas é fundamental para o seu decorrer natural e fluído, considerando que sem as auxiliares o desempenho das educadoras seria muito mais difícil.

Em suma, como futura profissional pretendo manter sempre dentro da sala um ambiente equilibrado entre todos/as os/as elementos/as, para que todos/as possam participar de forma livre e com qualidade.

Reflexão 9 – Interação entre pares e o papel do/a adulto/a nas mesmas

São muitos os momentos durante o dia em que as crianças interagem entre si, experienciando diversos sentimentos e emoções permitindo desenvolver-se holisticamente. Desta forma, a reflexão desta semana centra-se na temática das interações entre pares e qual o papel do/a educador/a nas mesmas.

Santos (2021) afirma que as interações entre pares são uma oportunidade única para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e comportamental das crianças. Estas proporcionam ainda possibilidades para praticar capacidades existentes, mas também, para adquirir novas competências. Anjos et al. (2014) defendem que uma interação qualitativa e prazerosa implica muito mais do que simplesmente “fazer algo juntos.” (p. 521). Dias et al. (2019) acrescentam ainda que “as interações entre pares são tempos e espaços privilegiados para as crianças aprenderem sobre si, sobre o(s) outro(s) e sobre a realidade que as envolve.” (p. 3)

Na sala C2 o facto de o grupo ser heterogéneo do ponto de vista etário resulta por vezes em algumas diferenças no modo de interagir entre si. No entanto, é possível verificar uma evolução em todas as crianças na forma de brincarem com os seus pares e na procura de interações com todas as crianças da sala. De um modo geral as interações estabelecidas entre as crianças são positivas e prazerosas, constituindo um momento importante para o seu desenvolvimento global. (O O. e o D. fazem uma construção de legos e vêm-me mostrar. Nota de Campo N.º 189 – 29/11/2023).

Apesar disso, existem por diversas vezes situações de conflito que geram de forma natural tensão entre as crianças, que por norma pedem auxílio a uma das adultas da sala para resolver. Regra geral, estas situações estão relacionadas com a partilha de brinquedos ou objetos e quando a equipa não intervém de imediato, as crianças têm mais dificuldade

em resolver de forma autónoma sendo necessário posteriormente a intervenção, ajudando as crianças na aquisição de competências sociais. (Depois voltam para me dizer que se sentem tristes porque o Mx. destruiu a sua construção. Nota de Campo N.º 190 – 29/11/2023).

Desta forma, o/a educador/a tem um papel de destaque uma vez que deve apoiar diretamente as crianças, incentivando-as a interagir entre si, principalmente as que se encontram em níveis de desenvolvimento diferentes (Lopes, et. al., 2003). Os mesmos autores acrescentam que o/a educador/a deve apresentar estratégias de interação positivas, criando relações, brincando e prestando auxílio nos conflitos, favorecendo “não só o desenvolvimento cognitivo, como também [promovendo] a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças.” (Lopes, et. al., 2003, p.89).

Assim, o/a educador/a deverá criar um ambiente de qualidade, proporcionando às crianças oportunidades para explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos (Silva, et. al., 2016). (Depois ficou combinado que iríamos arranjar uns lixos para depois experimentarmos a rede juntos. Nota de Campo N.º 186 – 28/11/2023).

Se o/a adulto/a reconhece a importância das interações entre pares, cabe-lhe criar condições para que estas se tornem possíveis criando que passem pela organização do espaço e tempo e sobretudo pela atitude que o/a mesmo/a assume, destacando-se o apoio que este é capaz de oferecer às crianças. Sendo assim, “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Silva, et. al., 2016, p. 28). Fochi (2015, p.142) acrescenta ainda que “a função da criança é viver a experiência (...) a do adulto é criar condições para a experiência”.

Ao longo da PPS pude verificar que as adultas da sala têm uma elevada preocupação em proporcionar momentos de grupo (seja grande grupo ou pequeno grupo) e de interação entre todas as crianças, de forma a que estas possam interagir de forma prazerosa entre si. Além disso, é também possível verificar que a partilha entre todos/as

também é algo que a educadora pratica dentro da sala, sendo algo que as próprias crianças também já evidenciam (Quando o S. pede para mostrar o seu carrinho a todos os amigos. Nota de Campo N.º 181 – 27/11/2023).

Em suma, na minha opinião, na minha prática futura, independentemente da estratégia utilizada, é fundamental conhecer as características individuais de cada criança, de modo a adequar a mesma às necessidades de cada uma. Assim, torna-se essencial observar cada criança e analisar o modo como interage (ou não) com os seus pares, de modo a que, de forma reflexiva, possa desenvolver ações/estratégias promotoras de competências social e posteriormente do desenvolvimento psicossocial da criança.

Reflexão 10 – Noções de tempo e importância dos instrumentos de pilotagem para a sua aquisição.

Ao longo da PPS tenho vindo a observar as noções que as crianças do grupo têm do tempo, seja do “ontem” ou de algo que já tenha ocorrido há mais tempo. Desta forma, esta semana decidi refletir sobre as noções de tempo das crianças no jardim de infância e de que forma os instrumentos de pilotagem têm influência na forma como as crianças as adquirem.

Silva e Frezza (2010) afirmam que a primeira etapa da noção de tempo “gira em função do desejo próprio da criança, que está, em geral, longe de se adaptar ao tempo cronológico” (p. 51). Além disso, os mesmos autores acrescentam que só após a criança ultrapassar a etapa do egocentrismo, começa a ter noções temporais, apesar de antes disso, puder marcar a passagem do tempo através das suas rotinas do dia-a-dia. Desta forma, o tempo das diferentes rotinas é importante para a perceção do tempo, tal como a organização do espaço, que permite diversas descobertas e aprendizagens, levando a criança a ampliar o seu “reportório cultural” (Souza et. al., 2016, p.177) e garantindo o seu desenvolvimento. (Farias & Magalhães, 2017, p. 152). “Durante a conversa no tapete a C. partilha que “ontem” foi ver a raposinha ao norte. A educadora questiona sobre o que

é a raposinha e a C. afirma que é um animal que dança, imitando a dança da mesma (Nota de Campo N.º 195 – 5/11/2023).

Na sala C2 a maioria das crianças apresenta algumas dificuldades em relacionar alguma atividade que tenha realizado com o momento em que a realizou. “Na conversa inicial no tapete perguntei às crianças o que tinham realizado ontem e o D. respondeu que ontem eu fui à outra escola. Voltei a questionar o que tinham feito ontem enquanto eu fui à outra escola e a C. disse-me que foram ver o teatro, o O. disse-me que fizeram a prenda de Natal. Expliquei que essas atividades já tinham sido realizadas noutros dias (o teatro na quarta e a prenda na outra semana) e o R. disse-me que ontem tinham escrito a carta ao pai natal (Nota de Campo N.º 210 – 15/12/2023).

Ao questionar o grupo sobre o que realizaram na minha ausência as crianças descrevem diversas atividades realizadas ao longo das últimas semanas, mas que não correspondem ao dia da minha ausência, demonstrando assim dificuldades nas questões temporais. Apesar destes momentos, as crianças mostram facilidade em localizar-se na rotina diária, antecipando os momentos seguintes “Depois da conversa, as crianças iniciam a realização da prenda para o Natal. A L. vem ter comigo afirmando “a seguir vamos almoçar!”. (Nota de Campo N.º 196 – 5/11/2023).

Assim, tendo em conta o referido anteriormente, Trepát (2020) acrescenta que entre os três e os quatro anos é expectável que as crianças tenham noção da semana e consigam utilizar termos verbais do passado presente e futuro. Além disso, é importante que os/as adultos/as da sala incentivem a identificar diariamente os dias da semana para que as crianças possam construir o conceito de semana aos poucos, construam linhas de tempo e possam adquirir conhecimentos relacionados com o ontem, hoje e amanhã (Ramos, et. al., 2012).

Silva et. al. (2016) acrescentam que proporcionar às crianças a vivência de diferentes unidades de tempo permite, também que estas se possam apropriar de referências temporais e que também possam compreender o tempo. Assim, é importante organizar um tempo que seja estruturado e flexível, e que permita que a criança compreenda a importância do tempo no momento de usufruir de experiências e fazer

novas explorações. Quando estas aquisições estiveram feitas poderão ser introduzidas linhas mais longas de tempo, como o conceito de mês (Ramos, et. al., 2012).

Desta forma, visto que na sala C2 apenas dispomos de um mapa de presenças simples e do mapa com o responsável da sala, será que seria importante desenvolver outros instrumentos de pilotagem com referências temporais? (Ramos et. al., 2012)

Folque (2018) afirma que os instrumentos de pilotagem apresentam uma elevada importância uma vez que permitem “documentar a vida do grupo”, assim como auxiliar “o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (...) na sala constituindo-se como agentes de gestão formativa (Folque, 2018).

Estes instrumentos permitem que as crianças vejam registadas as suas rotinas ou informações importantes da vida em grupo, ajudando-as a apropriar-se dos espaços e rotinas, ajudando também os/as adultos/as a organizar melhor o ambiente e os tempos da sala (Folque, 2018). O mesmo autor acrescenta que as crianças tendo acesso às atividades realizadas, às informações e aos recursos, começam, progressivamente, a conseguir utilizar de forma completa os instrumentos de pilotagem e a ser membros ativos do grupo. Além disso, permite ao/à educador/a recolher, informação sobre o contexto de vida das crianças e a sua ação junto das famílias e comunidade, através de, por exemplo, registos de presença (Silva, et. al., 2016).

Na sala é possível verificar que as crianças sentem entusiasmo na utilização dos instrumentos de pilotagem, nomeadamente no que diz respeito ao mapa de presenças. “Assim que o Mt. entra na sala troca a sua fotografia no mapa de presenças.” (Nota de Campo N.º 195 – 5/11/2023).

No futuro, pretendo que na minha prática, as crianças possam participar ativamente na utilização destes instrumentos e que os mesmos possam contribuir de forma ativa para a construção de noções de tempo nas mesmas.

Reflexão 11 – Desenvolvimento da linguagem e o papel do/a adulto/a

Esta semana implementei junto das crianças dois recursos construídos na Unidade Curricular de Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce que tinham por base o desenvolvimento da linguagem. Desta forma, o tema desta reflexão recai sobre o desenvolvimento da linguagem e o papel dos/as adultos/as da sala na promoção do mesmo.

“Após terminarmos a conversa no tapete, iniciei uma atividade com o Z. que rapidamente chamou as restantes crianças à atenção. Comecei por lhe mostrar um conjunto de imagens que ele teria de usar para construir uma história. Fui apontando as histórias que cada criança criou com o auxílio das imagens. O Ma quis fazer duas histórias.” (Nota de Campo N.º 211 – 15/12/2023).

A linguagem é de acordo com Freitas et. al. (2007) uma capacidade natural que evolui ao longo do tempo e que envolve várias fases de aquisição durante o processo. Neste sentido, Sim-Sim et. al. (2008) acrescentam que a aquisição de linguagem não se foca apenas nas aprendizagens de palavras novas, mas também na produção de todos os sons da respetiva língua. É, desta forma, um processo gradual, no qual as crianças nas interações com o outro, se apropriam da sua língua materna, podendo utilizá-la para comunicar. “Quando iniciamos o passeio a B. vê uma lata no chão e afirma que o planeta está com comichão porque alguém deitou muito lixo no chão. As crianças vão vendo cada vez mais lixo, abordando as temáticas que falámos no projeto.” (Nota de Campo N.º 213 – 15/12/2023).

O grupo da sala C2 apresenta-se como sendo heterogéneo no que diz respeito à sua idade existindo crianças com três anos que transitaram de uma sala de creche no ano anterior e crianças com quatro anos que transitaram da primeira sala de pré-escolar (sala C1) com a educadora da sala no ano anterior. Desta forma, tendo em conta Sim-Sim et. al. (2008) é esperado que aos três anos a criança já produza muitos fonemas, controle melhor o volume, ritmo e a intensidade da voz, reconhecendo os sons da sua língua materna. Além disso, deve compreender centenas de palavras, ter uma grande expansão

lexical, produzir frases, utilizando pronomes e flexões nominais e verbais, respeitando as regras básicas da concordância. É também esperado que utilize frases para realizar pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras). Já aos quatro anos de acordo com a mesma autora, é esperado que a criança tenha um completo domínio articulatório, conhecendo de forma passiva cerca de 25 000 palavras e tendo um vocabulário ativo de cerca de 2500 palavras, compreendendo e produzindo tanto frases simples como complexas. Além disso, é esperado que apresentem uma melhoria na eficácia das interações de conversa.

Na sala C2 é possível verificar em diversos momentos que a maioria das crianças se revela interessado nos momentos de interação promovidos na sua maioria pela educadora, participando de forma ativa.

“Na conversa inicial no tapete perguntei às crianças o que tinham realizado ontem e o D. respondeu que ontem eu fui à outra escola. Voltei a questionar o que tinham feito ontem enquanto eu fui à outra escola e a C. disse-me que foram ver o teatro, o O. disse-me que fizeram a prenda de Natal. Expliquei que essas atividades já tinham sido realizadas noutros dias (o teatro na quarta e a prenda na outra semana) e o R. disse-me que ontem tinham escrito a carta ao pai natal.” (Nota de Campo N.º 210 – 15/12/2023).

Além disso, a educadora permite que haja espaço para que todas as crianças possam participar e partilhar momentos e histórias, desenvolvendo a linguagem oral. Ao longo da PPS os momentos promovidos pela educadora que permitiam que as crianças pudessem contribuir para o grande grupo sempre foram dos que dediquei mais a minha atenção, visto que a mesma desenvolve temáticas que prendem a atenção das crianças e que as envolve de forma a que queiram também partilhar o que sabem sobre o tema e permite que se sintam confortáveis a contar momentos passados com a família. Durante a conversa no tapete a C. partilha que “ontem” foi ver a raposinha ao norte. “A educadora questiona sobre o que é a raposinha e a C. afirma que é um animal que dança, imitando a

dança da mesma. Assim que o Mt. entra na sala troca a sua fotografia no mapa de presenças.” (Nota de Campo N.º 195 – 5/12/2023).

Tal como Silva et. al. (2016) referem é importante que os/as adultos/as da sala criem condições de forma a facilitarem o desenvolvimento da linguagem. Assim, Sim-Sim et. al. (2008) corrobora este ponto de vista acrescentando que o/a educador/a deve promover momentos de conversa, ouvindo atentamente a criança, dando-lhe tempo. Esta é mais uma das características que é possível verificar na sala C2, uma vez que as adultas ouvem o que as crianças têm a partilhar “A O. dá a ideia de fazer uma rede para apanhar o lixo do fundo do mar. A A. concorda e afirma também querer fazer.” (Nota de Campo N.º 119 – 27/11/2023). Muitas vezes as próprias crianças trazem ideias de atividades a realizar na sala que acabam por ser desenvolvidas pelo grupo e que se não forem ouvidas por um/uma adulto/a nunca chegariam a ser executadas.

“A O. está a faltar, no entanto a A. pede-me se posso fazer com ela a rede para apanhar o lixo na mesma e quando a O. voltar fazemos uma com ela. Respondi afirmativamente. O R. também se mostra entusiasmado a fazer a rede e os três fazemos com um pauzinho e uma rede de saco de batatas.” (Nota de Campo N.º 185 – 28/11/2023).

Sim-Sim et. al. (2008) ainda acrescenta a importância de dinamizar diariamente momentos de ouvir ou ler uma história, poesia, canção ou trava-línguas. Estes momentos também são bastante dinamizados na sala, principalmente a leitura de histórias e a escuta de canções. No que diz respeito aos livros, as próprias crianças trazem diariamente diversos livros, mostrando o interesse que têm na leitura dos mesmos. “A seguir ao almoço, com as crianças li a história “A Caixa”. O Mt. afirma “o comboio da entrada também é feito de caixas!”. Com a história lembrámos algumas coisas que já fizemos com caixas na sala.” (Nota de Campo N.º 208 – 13/12/2023). Além disso, pedem também regularmente para ouvir diversas canções.

Em suma, a comunicação oral é bastante valorizada na sala C2 tanto pela educadora como pela ajudante, nunca descurando momentos que a possam desenvolver.

No futuro, enquanto profissional, pretendo que possa haver momentos em que as crianças possam falar abertamente e sobre diversos assuntos, havendo sempre tempo para que as crianças possam desenvolver a sua linguagem. A meu ver, a leitura de histórias, a dinamização de jogos e de dramatizações, conversas informais com as crianças e cantar canções e lengalengas são ótimas formas de desenvolver ao longo do dia a comunicação oral.

Reflexão 12 – Metodologia de Trabalho de Projeto

Esta semana terminei o projeto que desenvolvi ao longo dos últimos meses com o grupo de crianças. Desta forma, o tema desta reflexão recai sobre o meu ponto de vista acerca do desenvolvimento do projeto e da metodologia de trabalho de projeto.

Ao longo das semanas, apesar de sentir que as crianças estavam interessadas na temática do projeto, senti alguma dificuldade em articular a continuação do mesmo com as restantes atividades que decorrem da planificação anual, sentido por vezes que eu própria tinha dificuldades em manter um fio condutor entre atividades que permitissem manter o interesse das crianças e que lhes permitisse também adquirir os conhecimentos de forma continuada. Desta forma, questioneei-me muitas vezes se esta era uma metodologia com a qual me identificava.

Vasconcelos (2011) afirma que a metodologia de trabalho de projeto (MTP) pretende que haja trabalho de pesquisa, alguma planificação e um objetivo de responder a problemas encontrados que possam ser do interesse do grupo, sendo necessário a envolvimento de todos os seus elementos no desenvolvimento do mesmo. Desta forma, é possível que se possa estender no tempo e que possa ser interpelado por outras temáticas. Apesar disso, será que estender o projeto durante os meses de novembro, dezembro e janeiro, trouxe vantagens para as aprendizagens das crianças? E será que depois das diversas paragens feitas, em que não houve qualquer referência ao tema do projeto, faz sentido voltar a abordar, apenas para cumprir as fases do mesmo (neste caso a divulgação)? “Antes do almoço, sentei-me em grande grupo no tapete para conversarmos

sobre a preparação da divulgação do projeto que desenvolvemos ao longo dos últimos meses. (Nota de Campo N.º 219).” Na minha opinião, o desenvolvimento de projetos poderá ser uma mais-valia e trazer mais vantagens se forem desenvolvidos em tempos mais curtos (mini projetos) e que não se sobreponham com épocas festivas como o Natal que desperta muita curiosidade e interesse nas crianças. Desta forma, vou ao encontro do que é referido por Rangel e Gonçalves (2010), que referem que é “difícil manter o interesse e entusiasmo genuínos das crianças por períodos tão prolongados no tempo” (p.28).

Ao longo destes meses, muitas foram as vezes em que me questionei sobre se me identificava ou não com este tipo de metodologia, nomeadamente em conversas com a educadora cooperante, pela necessidade de manter o interesse no tema durante tempo suficiente para, em primeiro lugar, cumprir as fases todas, e em segundo, cumprir os objetivos que delineámos para o mesmo e que consideramos importantes que as crianças adquiram. No entanto, considero que apesar de continuar a considerar não me identificar na totalidade com a metodologia, creio que a mesma pode ter vantagens que eu considero fundamentais de trabalhar com as crianças.

A participação dada às crianças durante todo o processo, como um dos pilares fundamentais da MTP, tal como é referido por Araújo (2014), é na minha opinião fulcral para o desenvolvimento global das crianças, na medida em que permite que o grupo tenha voz, dê a sua opinião e partilhe os seus conhecimentos uns com os outros, tanto na definição do que querem descobrir como em toda a planificação do projeto, feita sempre em parceria com o/a educador/a. Araújo (2014) acrescenta que ao promover o total envolvimento das crianças, é atribuído um maior significado às aprendizagens, não sendo o trabalho imposto e havendo mais adesão, participação e motivação por parte de todos/as na aquisição de novas aprendizagens. Além disso, a planificação, na minha opinião, permite que as crianças definam o que querem saber, o que vão descobrir, como o vão saber, etc., estruturando o pensamento e as aprendizagens e aprendendo a escutar todas as vozes que têm uma ideia ou opinião válida a contribuir para o grupo. “Inicialmente as crianças escolheram divulgar apenas aos pais, mas depois o R. perguntou se podíamos

também divulgar às crianças da instituição. Assim, ficou decidido que iríamos divulgar às salas do pré-escolar e às famílias. (Nota de Campo N.º 220)”.

Em suma, o desenvolvimento de um projeto, tendo por base a MTP, foi uma aprendizagem fundamental para mim, uma vez que me permitiu compreender algumas abordagens que eu quero ter no futuro e outras com as quais não me identifico. Além disso, fez-me compreender ainda melhor que podemos não nos identificar na totalidade com um modelo, mas com alguns pilares que o mesmo tenha, seguindo ideias de vários modelos/abordagens e aplicando na prática. Relativamente ao projeto desenvolvimento, acredito que a pressão exercida sobre o seu desenvolvimento também tenha peso na opinião que fui desenvolvendo sobre a MTP e que com a prática possa vir a alterar o meu ponto de vista.

Reflexão 13 – Relação estabelecida com a E. e a construção de um portefólio

Durante os meses que estive na instituição foi-me solicitado que elaborasse um portefólio com uma criança da sala, com a qual desenvolvi uma relação mais próxima, pelo tipo de trabalho também realizado. Desta forma, a reflexão desta semana recai sobre a construção do portefólio e conseqüentemente a vinculação a essa criança.

De acordo com Silva e Craveiro (2014), o portefólio representa uma estratégia de avaliação autêntica, já que valoriza a criança como um ser único avaliando as suas competências e desenvolvimento em situações concretas, respeitando a sua realidade e contexto de vida singular. Este tipo de avaliação é, então: (i) direto, uma vez que decorre da observação participante, resultante do contacto com a criança; (ii) processual já que é realizado ao longo do processo de ensino e aprendizagem; (iii) interativo, dado que existe cooperação entre a criança e o observador e, ainda (iv) partilhado já que contempla a participação dos vários intervenientes envolvidos no processo educativo – criança, equipa pedagógica, família etc.

Ao longo da criação e construção do portefólio observei a evolução da E., estabelecendo uma relação com ela que foi sempre crescendo. Sendo o portefólio uma estratégia que necessita de observação participante como já foi referido, a minha presença constante e muito atenta em todos os momentos dinamizados pela E. promoveu entre nós entreajuda e fez com que a E. me visse como uma das figuras de referência da sala. “Eu e a E. fizemos um desenho em conjunto (Nota de Campo N.º 247 – 30/01/2024)”. Além disso, fiz também questão de participar em brincadeiras com a mesma que permitiu criar uma grande cumplicidade entre nós. Assim, fui ao encontro do que Villancha-Lyra, et. al. (2017) afirmam quando referem que o brincar é uma boa oportunidade de estreitar laços de confiança entre as crianças e os/as adultos/as, uma vez que permite às crianças compreenderem que além de se divertirem juntas, o/a adulto/a também cuida dela, protege e a ajuda ao longo do seu desenvolvimento. “Com a E. a A. e a J. estivemos a fazer jogos de mesa durante a manhã (Nota de Campo n.º 44 – 13/10/2023)”

A E. é uma criança alegre, carinhosa e principalmente curiosa o que me permitiu levar este trabalho com bastante entusiasmo, visto que todos os dias eram desafiadores. Ao longo deste período, aprendi com a E., principalmente em momentos de grande grupo, uma vez que tinha sempre algo a partilhar de forma bastante assertiva o que me levou a conhecer sempre mais dela todos os dias, valorizando o processo todo de aprendizagem e não apenas o resultado final. “As crianças partilham as profissões e a E. afirma querer ser igual ao pai. (Nota de Campo N.º 120 – 3/11/2023)”. Além disso, ela própria colaborou muitas das vezes, estando sempre bem disposta e questionando-me sempre “Joaninha, estás a fazer o quê?” e sorrindo. Desta forma, é possível verificar que as relações e as interações que a criança, neste caso a E., estabelece com adultos/as e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Silva et. al., 2016). Este foi sem dúvida um trabalho que me deu bastante prazer de realizar, estando dia após dias cada vez mais entusiasmada para o desenvolver e que me trouxe algumas ferramentas para dinamizar trabalhos semelhantes no futuro.

Não obstante da relação que criei com a E. posso afirmar que no geral criei uma boa relação com todas as crianças da sala, tendo sempre o cuidado de não excluir nenhuma criança, nem de fazer atividades ou brincadeiras apenas com a E., criando, desta forma, laços também fortes com as restantes crianças da sala, tentando abranger sempre uma ou duas nos momentos que dinamizei com o intuito de compreender o desenvolvimento e as aprendizagens da E. incluindo, posteriormente, no seu portefólio. Desta forma, apesar de me interessar bastante por esta ferramenta, concluo que pode não ser prático e fácil implementá-la individualmente para cada criança, especialmente como educadora responsável por gerir uma sala inteira. É desafiador manter um foco exclusivo numa criança quando a atenção precisa ser dividida por todo o grupo. Além disso, a realização de um portefólio individual para cada criança pode ser dificultada pela escassez de momentos individuais ou em pequenos grupos, uma vez que o tempo e os recursos são limitados. Como estagiária, tive o privilégio de poder desenvolver esses momentos em algumas ocasiões durante o dia que me permitiram experimentar a eficácia dessas interações mais direcionadas, mesmo que numa escala menor.

Relativamente à família da E., esta mostrou-se sempre bastante disponível em colaborar e criaram comigo uma relação de mútuo respeito e de cooperação no que diz respeito à minha relação com a E. e ao desenvolvimento do portefólio. Além disso, não colocaram nenhum entrave à criação deste documento deixando-me sempre muito à vontade e dando-me sempre feedbacks bastante positivos relativamente à forma como a E. se referia a mim em casa, com a família, mostrando sempre que a relação que estávamos a criar lhe era querida e importante. Desta forma, é possível afirmar que tal como Silva et. al. (2016) referem, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.

Terminada esta jornada com a E. creio que pude refletir, documentar e celebrar os seus progressos e conquistas, identificando as suas qualidades e as suas maiores necessidades. Durante todo este processo foi possível verificar uma enorme evolução nela, em todas as áreas e principalmente pude verificar a confiança e segurança que tinha em mim, tendo criado comigo um vínculo seguro. Ao longo do tempo fui sentido cada

vez mais que a E. se sentia valorizada e ouvida pela equipa da sala, incluindo eu e, principalmente, vi sempre motivação para novas aprendizagens. Obrigada pela generosidade e amizade que a E. me deu todos os dias, vou ter saudades.

Reflexão 14 – Percurso na PPS

Terminada esta jornada na PPS posso dizer que todos os dias foram um desafio e que ao longo dos quatro meses muitas foram as aprendizagens que adquiri.

Quando iniciei o estágio, tinha baixas expectativas, uma vez que tinha sido colocada na minha terceira opção que ficava a duas horas de distância de casa de transportes. Além disso, na minha perceção, eu preferia a valência de creche à de jardim de infância, o que também influenciou a minha motivação inicial e as expectativas que eu tinha para a experiência que aí vinha.

Durante o estágio, entreguei-me num mundo de descobertas e desafios. Cada dia trouxe novas lições, não só para as crianças, mas principalmente para mim. Pude observar a incrível capacidade do grupo de adquirir conhecimentos, expressar-se de forma criativa e desenvolver o seu próprio pensamento. Tal como é referido por Silva et. al. (2016) observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem é uma estratégia fundamental de recolha de informação. Desta forma, anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão. Este foi um dos pontos a meu ver no qual tive mais dificuldades e que pretendo trabalhar a longo prazo de forma a poder evoluir.

Observei, também, como pequenos gestos de carinho e apoio podem fazer uma diferença significativa no dia a dia delas e no meu. Tive a oportunidade de desenvolver um projeto pensado e aplicado por mim, refletindo sobre as minhas práticas pedagógicas, identificando pontos fortes e fracos e tentando explorar diferentes formas de abordagens tendo em conta as necessidades de cada criança. Assim, pude refletir sobre as minhas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, podendo prever situações e

experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização (Silva et. al., 2016).

Além disso, tive a oportunidade de desenvolver atividades e projetos já pensados pela equipa de sala, fazendo-o muitas vezes em parceria com a educadora cooperante, ou desenvolvendo com as crianças alguns momentos assumindo a orientação dos mesmos.

Estes meses foram de altos e baixos e trouxeram momentos em que tive dificuldades em gerir as emoções e a pressão. No entanto, trouxe principalmente aprendizagens. Mais do que apenas adquirir habilidades práticas, o estágio proporcionou-me uma compreensão mais profunda sobre mim. Sobre mim enquanto pessoa e enquanto futura profissional. Sobre as inseguranças que evidenciei e que foram durante estes meses um entrave às práticas que quero desenvolver com as crianças. Um ponto que quero ter em atenção daqui para a frente, de confiar mais em mim e no que quero proporcionar em grupo. Desta forma, tenho que agradecer à equipa de sala que foram excecionais comigo do primeiro ao último dia, dando-me conselhos e apoiando-me sempre que estava mais em baixo.

Ao longo da prática profissional supervisionada, observando de perto profissionais de educação e integrando ao longo dos meses uma equipa educativa, foi-me possível refletir sobre que profissional quero ser no futuro. Assim, considero que um dos pilares fundamentais é a partilha e contacto entre os diferentes agentes educativos: equipa educativa, família e crianças, promovendo o diálogo, questionamento, partilhando ideias e vivências do quotidiano. Além disso, é importante promover oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver-se de forma holística, tornando-se cada vez mais autónoma, através de um ambiente repleto de ofertas.

Terminando este ciclo, levo comigo não apenas memórias incríveis e experiências enriquecedoras, mas também um profundo sentido de gratidão pela oportunidade de ter feito parte do desenvolvimento e aprendizagem destas crianças. Termino mais confiante de mim, a gostar mais de jardim de infância do que achava e profundamente grata por todos os momentos. Obrigada ao grupo por todo o amor e conhecimento que me deu e que trouxe comigo. Obrigada à C. por ter sido uma educadora cooperante inacreditável

que me acompanhou sempre acreditando em mim mesmo quando eu não acreditava.
Obrigada à A. por ter sido minha companheira e cuidar de mim de forma especial em todos os momentos que eu precisei.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Anjos, A. M., Amorim, K. S., Vasconcelos, C. R. F., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 513-522. <https://tinyurl.com/5aduwtnm>
- Araújo, J. D. A. B., Costa, R. R. A., & Frota, A. M. C. (2020). De chrónos à aión – onde habitam os tempos da infância? *Childhood & philosophy*, 17, 1-24. <https://tinyurl.com/2pnrytss>
- Araújo, C. F. B. G. (2014). *A Metodologia de Projeto como promotora de aprendizagem os alunos: uma abordagem a um curso profissional*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho).
- Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, 31(61), 213-222. <https://tinyurl.com/3urmeca3>
- Barros, S. (2021). Vamos (re)começar? O foco no bem-estar emocional das crianças em creche e em jardim de infância. *Primeiros Anos*. <http://primeirosanos.iscteiuil.pt/2021/09/15/bem-estar-emocional-das-criancas-em-creche-e-em-jardimde-infancia/>
- Coelho, A. S. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 98-103.
- Dias, I. S., Quaresma, A., Pinto, A., Carreira, A. P., Lemos, A. R., Bagagem, C., Oliveira, C., Salada, C., Couto, D., Fonseca, D., Rodrigues, E., Santos, J., Kowalski, I., Correia, S., & Fonseca, V. (2019). Interações entre pares na Creche. *Grupo Projeto Creche*.
- Farias, C. S., & Magalhães, C. (2017). Participação das crianças pequenas na creche por meio da organização do espaço. *Humanidades & Inovação*, 4(5), 151-159.
- Fochi, P. (maio de 2015). *Afinal o que fazem os bebês no berçário?* Penso Editora.
- Folque, M.A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escolar Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fuertes, M. (2020). Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias? Primeiros Anos. <https://tinyurl.com/md56jvbk>
- Lino, D. (2019). A importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento na infância. Primeiros Anos. <https://tinyurl.com/3zp7caw6>
- Lopes, L., Magalhães, C., & Mauro, P. (2003). Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 88-97.
- Loureiro, M. A. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? *Psicologia.pt*, 3(1), 1-16. <https://tinyurl.com/2p89946h>
- Martorell, G., Papalia, D., & Feldman, R. D. (2020). *O mundo da criança: da infância à adolescência*. AMGH Editora.
- Matos, S. (2014). *A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças*. Escola Superior de Educação de Lisboa
- Matos, C., Vicente, L., Alves, R., & Figueira, S. (2015). O Trabalho em equipa numa creche em Setúbal. *Mediações*, 3(1), 19-27. <https://tinyurl.com/4vd45akf>
- Molinero-Rubio, R. (2010). Efemérides para educar em valores. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-17. <https://bit.ly/3p2WUN1>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013) *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal.
- Peeters, J., Sharmahd, N., & Budginaité, I. (2015). Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification. *European Journal of Education*, 53, 46-57.
- Ramos, A. R. F., Lopes, K. C., & Martins, N. V. (2012). *A construção das noções espaço temporais na educação infantil: situações pedagógicas*. Parnaíba: Realize.

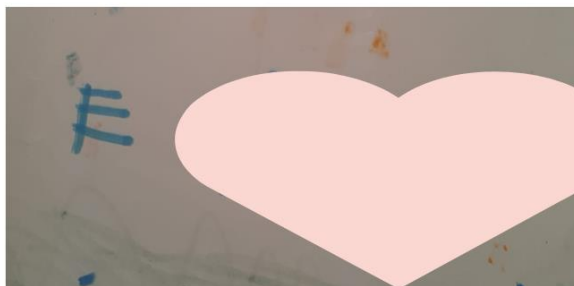
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25-30. <https://tinyurl.com/582b63f5>
- Santos, C. (2021). Quando as crianças brincam sozinhas. *Primeiros Anos*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2021/05/26/quando-as-criancas-brincam-sozinhas/>
- Santos, R. O., Quevedo, V. O. & Cárdbaba, N. S. (2023). Efemérides en la escuela. Análisis de celebraciones y festividades escolares desde la inclusión educativa. In K. Gajardo Espinoza & J. Cáceres-Iglesias (coords.). *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva*. (pp. 526-540). Octaedro, S.L.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância. Ministério da 99 Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://tinyurl.com/yekjwpjt>
- Silva, J. A. D., & Frezza, J. S. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. *Conjetura*, 15(1), 45-53.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero a-Seis*, 1(29), 33-53. <https://tinyurl.com/2p92cjwt>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://tinyurl.com/yb7t52u9>
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, 17-18, 141-156. <https://tinyurl.com/mr9kze5u>

- Souza, R. J., Hernandez, E. D. J. & Silva I. F. R. (2016). A organização do espaço escolar na educação infantil. *Revista Zero-a-seis*.
- Trepat, C. (2000). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Institut de Ciències de l'Educació.
- Torrado, I. (2018). Importância do brincar. Sociedade Portuguesa de Pediatria. <https://tinyurl.com/32yyasx9>
- Valencia, A. C. (2015). Las fiestas, los rituales y los simbolismos en las escuelas. *Praxis & Saber*, 6(12), 149-167.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Villachan-Lyra, P., Queiroz, E., Moura, R., & Gil, M. (2017). *Entendendo o desenvolvimento infantil: contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas*. Edições português.

5. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| ' ' | | ' ' |

PORTEFÓLIO DA E.





O PORTEFÓLIO

O Portefólio é um documento que espelha as aprendizagens e o desenvolvimento da criança e que permite ao educador planear e avaliar em conformidade com o que é documentado ao longo do tempo.

CHILDIARY (2023)

O PORTEFÓLIO

Além disso, resulta da compilação organizada, sistemática e intencional de evidências do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Permite avaliar a evolução da criança de forma autêntica promovendo reflexão.

Devem ser utilizadas:

Fotografias;

Trabalhos feitos pela criança - desenhos/trabalhos escritos;

Reflexões do/a adulto/a;

Evidências da aprendizagem da criança.

(SILVA & CRAVEIRO, 2014)

O desenvolvimento e as aprendizagens da Emília foram acompanhados tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).



As OCEPE “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas”. (Silva et. al., 2016, p.4)

As OCEPE dividem-se em:

Área de
Formação
Pessoal e
Social

Área de
Comunicação e
Expressão

Área do
Conhecimento
do Mundo

(SILVA ET. AL.,2016)



A E. TEM 4 ANOS É UMA CRIANÇA ALEGRE, DIVERTIDA, BEM-DISPOSTA E CURIOSA. O SEU FORTE É A COMUNICAÇÃO ORAL, SENDO QUE EXPRESSA MUITO BEM O QUE PENSA E AS SUAS EMOÇÕES.



A E.



GOSTA DE PARTICIPAR DE FORMA EMPENHADA EM TODAS AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELAS ADULTAS DA SALA, DE FAZER PINTURAS E DESENHOS E DE BRINCAR COM OS/AS AMIGOS/AS NAS VÁRIAS ÁREAS DA SALA. PRINCIPALMENTE NA CASINHA E NA GARAGEM.



ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

A E. é atualmente capaz de expressar as suas emoções, interagindo com os restantes elementos da sala, mostrando empatia, cooperação e comunicação com todos/as.

Ao longo do dia, a E. demonstra ser autónoma, realizando diversas atividades e tarefas, mostrando capacidade de tomar pequenas decisões. Além disso, demonstra evolução na utilização de estratégias na resolução de conflitos.

Durante os momentos de grande grupo, participa ativamente contribuindo com ideias e respeitando a opinião dos outros/as.



ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL



A E. mostra capacidade de cuidar de si e em responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar, mostrando conhecimento pelos momentos da rotina diária. Mostra preocupação com todos/as e consigo mesma alertando o/a adulto/a sempre que observa algum perigo.



Ao longo do dia, a E. mostra capacidade de tomar decisões seja nas atividades a realizar ou nos materiais a utilizar. Além disso, mostra compromisso com a tarefa que está a desenvolver, executando-a até ao fim, na maioria das vezes, de forma autónoma.

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL



A E. mostra-se sempre disponível para ajudar o/a adulto/a em pequenas tarefas do dia-a-dia, seja a pedido do/a mesmo/a ou de forma autónoma.



Ao longo do tempo mostra evolução nos momentos de conflito e de gestão de frustração, procurando formas de ultrapassar e melhorar, pedindo por vezes ajuda ao adulto/a para resolver as situações.

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL



A E. mostra entreatajuda e cooperação com o grupo estando sempre disponível e tomando iniciativa para ajudar os colegas.



Em grande grupo, a E. mostra respeito pelos/as outros/as, aguardando pela sua vez de falar/ou realizar a tarefa. Além disso, revela interesse e curiosidade pelo mundo que a rodeia e por aprender, colocando questões, expressando opiniões, partilhando ideias e contribuindo para a procura de soluções. Durante a planificação de atividades ou projetos, faz propostas e tem em conta as escolhas dos/as outros/as. Assim, colabora para o processo de aprendizagem de todos/as seja em grande ou pequeno grupo.

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL



A E. mostra valorizar quem a rodeia, valorizando traços da sua cultura familiar e reconhecendo os grupos sociais aos quais pertence. Demonstra prazer em realizar atividades e brincadeiras diversas tanto com os amigos como com os/as adultos/as de referência.

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

A E. mostra muito interesse em explorar formas de expressão artística como o desenho, a pintura ou a colagem, desenvolvendo a sua criatividade. Além disso, mostra bastante entusiasmo em representar papeis e expressar-se de forma dramática.

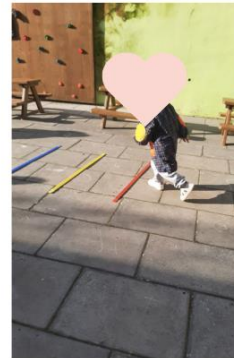
Ao longo do tempo demonstra cada vez mais interesse e curiosidade pelas letras e palavras, reconhecendo algumas e explorando-as.

A E. mostra ser capaz de expressar-se verbalmente comunicando o que sente de forma clara. Além disso, interpreta e compreende o que diz quem a rodeia.



ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA



A E. mostra gosto pelas atividades físicas, cooperando com os/as colegas e cumprindo as regras dos jogos. Além disso, mostra evolução em situações de movimento de deslocamento e equilíbrio como correr ou saltar e em movimentos de perícias e manipulação de bolas como transportar, lançar e receber.



ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

ARTES VISUAIS



"A mãe gosta de verde."

"O pai é mais pequeno."

"Esta é a barbinha do pai."

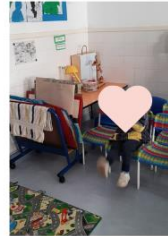
"Esta é a Joana."

A E. mostra prazer em explorar e utilizar diversas modalidades de expressão visual como a pintura, o desenho ou a colagem, recorrendo a elementos da linguagem plástica como as cores, as linhas ou as manchas. Além disso, é capaz de representar e recriar histórias, temas, animais ou pessoas utilizando diversos materiais. Ao longo das suas produções, dialoga sobre o que produz e emite algumas opiniões.



ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

TEATRO



Posição: A estrela

Posição: A ponte



A E. envolve-se cada vez mais em situações de jogo dramático quer seja pedido pelo/a adulto/a quer seja de forma espontânea. Além disso, recria e inventa histórias e diálogos, escolhendo adereços e explorando alguns recursos. Além disso, interessa-se por observar os/as colegas enquanto os/as mesmos/as desenvolvem pequenos teatros expondo a sua opinião sobre o mesmo.

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

MÚSICA



“O cabelo não é
preto é laranja,”



“O cãozinho é
tão lindo.”



“Eles comeram
o almoço.”



A E. inventa ambientes sonoros a partir de rimas e canções, interpretando com intencionalidade expressiva-musical. Além disso, canta e interpreta canções diversificadas, tendo em conta diversos estímulos.



ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

DANÇA



A E. mostra prazer em expressar-se através da dança realizando movimentos locomotores e não locomotores básicos, interpretando pequenas sequências, de forma coordenada. Além disso, recria movimentos a partir de temáticas que observa ou de personagens seja de forma individual ou a pares.

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL



"A menina que vivia nesta casa estava a chorar porque alguém a empurrou. Ela foi de comboio para a sua casa e foi com a sua avó. Ela foi dormir com o seu peluche. Ela de manhã foi para o parque e encontrou um sapo. Depois foi para casa e abriu com as chaves." (Emília sobre as imagens do tapete)



"É um convite para vocês."



"Esta és tu (Joana) e a tua trança."

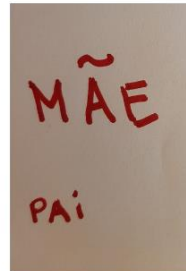
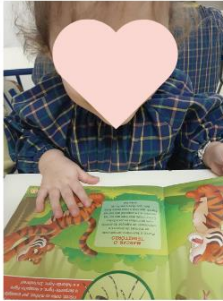


"De onde nascem os limões?
E.: Do limoeiro!
E o limoeiro é o quê?
E.: É uma árvore.
Temos que regar com um bocadinho de água."

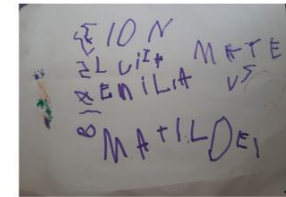
A E. mostra evolução na elaboração de frases completas, aumentando gradualmente a sua complexidade. Além disso, mostra capacidade para relatar acontecimentos, respeitando a sequência dos acontecimentos e utiliza a linguagem para várias funções, ouvindo os/as outros/as e respondendo de forma adequada, apresentando as suas ideias.

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

ESCRITA



A E. mostra vontade de ouvir histórias e de aprender a escrever, pedindo por vezes auxílio ao/a adulto/a para o fazer em situações concretas. Ao longo do dia, escreve pequenas palavras (ou usando garatujas) em brincadeiras ou explorações, distinguindo a escrita do desenho. Mostra evolução na identificação de algumas letras, reproduzindo-as, principalmente nas que correspondem ao seu nome, que reconhece na perfeição.



ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

MATEMÁTICA



A E. mostra evolução na contagem de números e na adição de objetos. Além disso, consegue identificar posições relativas como “ao lado”, “em frente”, “atrás”, “entre um e outro”, conseguindo seguir um percurso que lhe é descrito. No que diz respeito à medida, a Emília apresenta facilidade em indicar características como “mais pequeno”, “maior que”.



ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

A E. mostra cada vez mais interesse em explorar e compreender o mundo que a rodeia, observando e interagindo com o mesmo.

Além disso, mostra curiosidade colocando questões e procurando respostas através de experimentações e explorações, desenvolvendo o pensamento crítico.

A E. demonstra ter consciência ambiental e preocupação com a sustentabilidade, reconhecendo a importância de preservar e proteger o meio ambiente.



ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO



A E. mostra interesse e curiosidade pelo que a rodeia, observando e colocando questões de forma a encontrar explicações provisórias. Além disso, participa no planeamento e na implementação de atividades, demonstrando envolvimento nas explorações. Mostra preocupação com o meio ambiente e tem atitudes com o intuito de o preservar. Ao longo do tempo, começa a utilizar termos que identifiquem a passagem do tempo e a referir-se a acontecimentos passados de forma cada vez mais frequente.

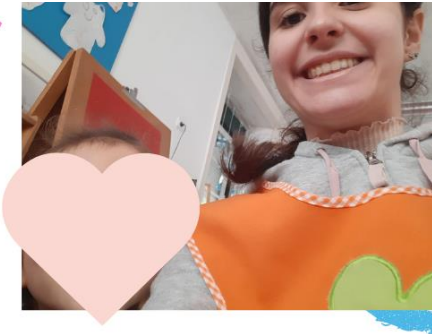
BRINCADEIRAS NAS ÁREAS



BRINCADEIRAS NO RECREIO



RESUMO



A E. mostra ser ao longo do dia uma criança bastante autónoma, desde momentos da rotina como as refeições e a higiene às atividades propostas e brincadeiras livres.

No que diz respeito à linguagem, a E. mostra um capital lexical extenso e variado visto que é capaz de verbalizar palavras que lhe permitam expressar-se, além de compreender com facilidade o que lhe é dirigido.

A E. mostra ter capacidade para explorar livre e autonomamente o espaço físico da sala e da instituição.

O desenho e a brincadeira livre, constituem um dos principais interesses da E., apesar de se mostrar sempre muito atenta e participativa nas atividades dinamizadas pelas adultas da sala, dando sempre ideias novas de forma a contribuir para as aprendizagens do grupo.

REFERÊNCIAS

Childiary (2023). *Afinal, o que é e o que não é um portfólio?* <https://childdiary.net/pt/o-que-e-e-nao-e-um-portfolio/>

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. Zero-a-Seis, 1(29), 33-53.* <https://tinyurl.com/2p92cjwt>

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://tinyurl.com/yb7t52u9>

ANEXO B - ENTREVISTA ÀS
EDUCADORAS
| ' ' | | ' ' |

Tema: Importância dos instrumentos de pilotagem para a aquisição de noções de tempo das crianças de jardim de infância

Objetivos gerais:

Compreender a importância dos instrumentos de pilotagem na apropriação das noções de tempo;

Compreender as concepções dos/as educadores/as de infância sobre a importância e desenvolvimento da noção de tempo com crianças de jardim de infância;

Identificar os principais instrumentos de pilotagem utilizados com vista ao desenvolvimento das noções temporais.

Bloco	Objetivos específicos	Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado• Garantir os procedimentos éticos	<ol style="list-style-type: none">1. Agradecer disponibilidade e a colaboração2. Apresentar os objetivos da entrevista, solicitando a sua contribuição para o estudo;3. Pedir a autorização para fazer a gravação áudio, garantindo o anonimato, a confidencialidade e o cariz exclusivamente investigativo dos dados recolhidos
A. Modelo pedagógico	<ul style="list-style-type: none">• Compreender que modelo pedagógico é desenvolvido/inspira a prática profissional do educador	<ol style="list-style-type: none">1. Desenvolve a sua prática profissional segundo algum modelo/abordagem específico(s)?2. O que é mais significativo, para si, nesse modelo/abordagem?

<p>B. Concepções sobre as noções de tempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que concepções têm os educadores sobre o desenvolvimento das noções de tempo com crianças em idade de jardim de infância; • Compreender como é desenvolvida a noção de tempo; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera importante o desenvolvimento das noções de tempo nas crianças em idade de jardim de infância? Justifique 2. Que tipo de atividades desenvolve para potencializar o desenvolvimento dessas noções de tempo das crianças?
<p>C. Instrumentos de pilotagem numa sala de jardim de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as concepções sobre “instrumentos de pilotagem” • Identificar quais os instrumentos implementados e utilizados em contexto de prática; • Identificar a importância atribuída a este recurso • Identificar vantagens e desvantagens dos instrumentos de pilotagem; • Compreender de que forma os instrumentos de pilotagem podem ser integrados e desenvolvidos numa sala de pré-escolar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que são para si instrumentos de pilotagem? 2. Qual a importância que os instrumentos de pilotagem apresentam na sua sala? Apresentam vantagens? E desvantagens? 3. Que instrumentos de pilotagem implementou na sua sala? Como os escolheu? 4. Como implementou e desenvolveu esses instrumentos com o grupo?

<p>D. Instrumentos de pilotagem na aquisição de noções de tempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a utilização dos instrumentos de pilotagem para a aquisição de noções de tempo; • Aferir a evolução de conhecimento sobre o tema; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que os instrumentos de pilotagem poderão ser uma estratégia de desenvolvimento das noções temporais? Justifique. 2. Se sim, quais as noções temporais que permitem desenvolver? Pode dar exemplos. 3. Como avalia a eficácia dos instrumentos de pilotagem na aquisição de compreensão das noções de tempo? Define indicadores de avaliação que ajudem na compreensão da evolução das noções temporais? 4. Pode dar-me um ou dois exemplos de situações em que a criança manifestou compreender noções temporais, através do manuseamento dos instrumentos de pilotagem?
<p>E. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

ANEXO C - ENTREVISTA À
EDUCADORA 1

| ' ' | | ' ' |

Entrevista Educadora 1

Modelo Pedagógico

1. Desenvolve alguma prática profissional segundo algum modelo/abordagem específico(s)?

Considero que todo o educador deve ser conhecedor de todos os modelos de conceção para a Educação Pré-Escolar / Pedagógica, sendo capaz de extrair deles o que considera ser mais proveitoso e enriquecedor das suas próprias práticas pedagógicas. Este conhecimento e adequação pedagógica devem ser flexíveis e abertos à comunidade educativa, partilhando experiências, sucessos e dificuldades, numa perspetiva de cooperação e trabalho de equipa com o restante corpo docente da Casa de Infância (CI).

2. O que é mais significativo, para si, nesse modelo/abordagem?

Considero que os vários modelos pedagógicos existentes se complementam, e procuro não basear a minha prática pedagógica num só, tentando diversificá-la e indo ao encontro dos aspetos com os quais melhor me identifico em cada um destes modelos e adequar procedimentos de acordo com as características do grupo.

Conceções sobre as noções de tempo

3. Considera importante o desenvolvimento das noções de tempo nas crianças em idade de jardim de infância? Justifique

Sim, pois já revelam factos passados, que já aconteceram, ou futuros, mas sem consciência do tempo em termos semanais.

4. Que tipo de atividades desenvolve para potenciar o desenvolvimento dessas noções de tempo das crianças?

Supostamente, mapas que incluam grelhas semanais ajudam na aquisição de noções temporais.

Instrumentos de pilotagem numa sala de jardim de infância

3. O que são para si instrumentos de pilotagem?

São mapas de registos nos quais as crianças podem planificar, gerenciar, refletir e, assim, avaliar as atividades em que participam durante o dia.

4. Qual é a importância que os instrumentos de pilotagem apresentam na sua sala? Apresentam vantagens? E desvantagens?

Os instrumentos de pilotagem permitem que as crianças tenham participação ativa no desenrolar de atividades e consigam, ao longo do tempo adquirir responsabilidade, autonomia e/ou qualquer outra noção dependendo do mapa utilizado.

5. Que instrumentos de pilotagem tem na sua sala? Como os escolhe?

Mapa de presenças, responsável e mapa do tempo

6. Como implementou e desenvolveu esses instrumentos com o grupo?

De acordo com as necessidades e interesses do grupo. Cabe ao educador perceber quais são as necessidades do grupo e arranjar estratégias para ir ao seu encontro.

Instrumentos de pilotagem na aquisição de noções de tempo

5. Considera que os instrumentos de pilotagem poderão ser uma estratégia de desenvolvimento das noções temporais? Justifique

Não podemos achar que os instrumentos de pilotagem, sejam eles quais forem fazem milagres e que de repente, as crianças apreendem noções rapidamente. Os instrumentos de pilotagem requerem bastante atenção e investimento, por parte do educador. Os instrumentos de pilotagem facilitam a compreensão de tempo se esse for o objetivo do mesmo e devem ser integrados de forma gradual.

6. Se sim, quais as noções temporais que permitem desenvolver? Pode dar exemplos?

Através das conversas em grande grupo, dando exemplos de que se calhar necessitamos de qualquer coisa que nos possa ajudar a resolver a situação. Remeto ao grupo a preocupação em resolver o problema. Registo as suas opiniões e posso também sugerir.

7. Como avalia a eficácia dos instrumentos de pilotagem na aquisição de compreensão de noção de tempo? Defina indicadores de avaliação que ajudam na compreensão da evolução das noções temporais?

Mapas de presença introduzindo grau de dificuldade ao longo do tempo.

8. Pode dar-me um exemplo de um momento em que observou que a utilização de um instrumento de pilotagem teve um impacto positivo na compreensão de tempo por parte de uma criança?

Os instrumentos de pilotagem não devem ser estanques e feitos pelos adultos. As crianças podem e devem ser ativas e participativas, sugerindo formas que sirvam os objetivos. Existe sempre interajuda entre os pares. Uma criança que já saiba utilizar e vai começando a ter noção, pode ensinar a outra que ainda não tem essa competência.

ANEXO D - ENTREVISTA À
EDUCADORA 2

| " | | | " |

Entrevista Educadora 2

Entrevistadora: Então desde já agradeço a sua disponibilidade e colaboração. Queria pedir autorização para fazer a gravação do áudio. Não vai haver identificação, os dados apenas serão utilizados para fins institucionais.

Educadora 2: Com certeza!

Entrevistadora: Então os objetivos desta entrevista são compreender as concepções dos educadores de infância sobre a importância e desenvolvimento da noção de tempo com crianças do Jardim de infância; compreender a importância dos instrumentos de pilotagem na apropriação das noções de tempo e identificar os principais instrumentos de pilotagem utilizados com vista ao desenvolvimento das noções temporais.

Educadora 2: OK tudo certo.

Entrevistadora: Então a primeira questão é, desenvolve a sua prática profissional segundo algum modelo ao abordagem específico?

Educadora 2: Não, não, acho que eu já tenho alguns anos de trabalho e nós temos que nos adequar aos espaços, à instituição que trabalhamos e sabemos também que nunca estamos sempre na mesma sala, fazemos uma circulação tanto da Valência de creche como de Jardim de infância, ou seja, um modelo implica um espaço em que a gente trabalhe e esteja sempre aparentemente em evolução como modelo e isso não permite. Eu pessoalmente tanto adequo-me ao Movimento da Escola Moderna como Montessori, como Reggio Emilia, como High-Scope, Aprendizagem Ativa. A aprendizagem pela criança em ação, em metodologia de projeto é aquilo que me move, não tenho assim um modelo específico.

Entrevistadora: O que é que é mais significativo para si nesses modelos que referiu?

Educadora 2: A criança possa ser envolvida no seu crescimento e na sua aprendizagem.

Entrevistadora: Considera importante o desenvolvimento das noções de tempo nas crianças em idade de jardim de infância?

Educadora 2: A noção de tempo é extremamente importante aliada também a noção de espaço. Agora essa noção de tempo na criança cresce com ela se calhar porque a noção de tempo está aliada muito às noções psicomotoras: o meu o corpo no espaço o meu o corpo no tempo e está aliada também a noções da linguagem, no seu desenvolvimento da sua linguagem e aliada também a noções da matemática, portanto as noções de tempo são extremamente importantes e tão adequadas e acompanham o desenvolvimento psicológico e noção de corpo que criança tem.

Entrevistadora: Que tipo de atividades desenvolve para potenciar o desenvolvimento dessas noções de tempo das crianças?

Educadora 2: Jogo, movimento, linguagem, conversar e as histórias.

Entrevistadora: O que são para si instrumentos de pilotagem?

Educadora 2: São instrumentos reguladores de avaliação, de despiste, de avaliação. Permite avançar para outras etapas.

Entrevistadora: Qual a importância que estes instrumentos apresentam na sua sala?

Educadora 2: Ora nós temos um instrumento de tempo, por exemplo, quadro das presenças, vai surgir o quadro do tempo, a marcação do tempo, mas são coisas que também já estão a ser conversadas e eles no ano passado em creche tinham um simples quadro de tempo com imagens verdadeiras de sol, de chuva e isso. E temos os quadros dos aniversários porque o crescimento deles também passa por essa noção de tempo, eu tenho 3 anos e vou fazer 4.

Entrevistadora: Acha que apresentam vantagens ou desvantagens?

Educadora 2: Super! Muitas! Muitas vantagens, porque a criança aprende a mexer não é a falar, aprende a fazer. Estas noções têm que passar pela sua mão, pela sua parte

corporal para sentir o que é o Hoje, o que é o Agora, o que o Amanhã, o Antes ou Depois, do seu último...

Entrevistadora: Já referiu que instrumentos e pilotagem tem na sua sala, mas como é que os escolheu?

Educadora 2: São coisas que surgiram através deles, de conversas com eles, porque as presenças, por exemplo, têm associado a fotografia da família: eu vou para casa para ao pé da minha mãe e do meu pai e eu vou para a escola para ao pé dos meus amigos de manhã. Portanto é um cartãozinho que saltita conforme chegam ou se vão embora fazem essa marcação de finalizou a rotina deles do dia. Nestas idades assim como um bocadinho na creche já a noção de tempo e de rotina é muito importante para a criança em termos de segurança: eu saber que depois do lanche está quase a chegar a minha mãe ou o pai, que é onde circula todas as noções afetivas, todo o mundo dela gira aqui à volta da família. Ela ter esta segurança que depois de, é importante.

Entrevistadora: E como é que implementou e desenvolveu esses instrumentos?

Educadora 2: Cresceu com eles, era o que estava a dizer, no ano passado quando eram pequeninhos se calhar tinham um mapa dos aniversários, é uma coisa muito importante, eles gostam muito de cantar os anos, de comer o bolo com os amigos e este ano questionou se; então onde é que... houve um que fez anos logo em setembro e onde é que está o nosso cartaz de aniversário e foi construído com eles, as famílias fizeram a decoração de um bonequinho nós só entregamos a fotografia deles, fizeram a roupa coisa é numa zona de passagem de casa de banho todos os dias visitam, todos os dias passam, as mãos deles dizem 1 ou 2 ou 3 num cartãozinho, um cartãozinho que diz 2 ou 3 anos e conforme fazem anos esse cartãozinho muda, mas é por eles as fotografias do 2 e 1 da mão foi feita por eles é uma criança que troca a fotografia. Eles têm a maior envolvimento nesses quadros, ou seja, todos eles são significativos para eles.

Entrevistadora: Então considera que os instrumentos de pilotagem poderão ser uma estratégia de desenvolvimento das noções temporais?

Educadora 2: Super digo 100%. Concordo 110%, rebenta a escala.

Entrevistadora: Então quais as noções temporais que permitem desenvolver?

Educadora 2: Ainda no outro dia uma criança disse à hora do lanche, naquelas reflexões que de repente, fora do contexto, e disse eu tenho 3 anos e eu vou fazer 4 porque sabe com o quadro e há toda uma sequência e, portanto, eles falam nisso. E eu vou à minha mãe, adeus mãe, quando estão a colocar o cartão, adeus mãe, adeus pai, olá mãe, eles fazem esta conversa. A marcação do tempo irá surgir juntamente com as tarefas que é semelhante ao ano passado. O primeiro período foi dado mais a esta parte afetiva, à família, os meus anos e agora irá surgir o tempo também nessa sequência de tarefas e tempo associado..., mas as crianças... é definida a tarefa de cuidar dos animais, ser o amigo do comboio, marcar o tempo e tudo isso... e hoje quem é? Hoje como está o tempo? Ontem como é que esteve? Amanhã se calhar não podemos ir passear se calhar vai chover. As noções de tempo estão na linguagem do nosso dia a dia.

Entrevistadora: Então como é que avalia a eficácia dos instrumentos de pilotagem na aquisição de compreensão das noções de tempo?

Educadora 2: Ajuda imenso, mas complementando com a linguagem, com as histórias, com as conversas, com os planeamentos, do dia a dia.

Entrevistadora: Pode-me definir alguns indicadores de avaliação que ajudem na compreensão da evolução das noções de tempo?

Educadora 2: Os indicadores que eles nos podem dar é a linguagem que eles nos transmitem sobre aquilo que estão a fazer, a experienciar, ou o que viveram. É a conversa, aqui nestas idades é o que eles nos dizem, o que eles nos falam, o que sabem.

Entrevistadora: Pode então dar-me um ou dois exemplos de situações em que a criança manifestou compreender estas noções através por exemplo do manuseamento dos instrumentos?

Educadora 2: Por exemplo, essa criança que eu acabei de dizer tenho 3 e vou fazer 4 assim à hora do almoço assim fora do contexto, fora de tudo, é o dia a dia.

Entrevistadora: De momento recorda-se mais alguma coisa que considere pertinente em relação a estes aspetos abordados?

Educadora 2: Não, é um crescimento... Noções no Jardim de infância se calhar... crianças que saíram dos 3 anos ainda estão na idade sensorial porque isto depois Piaget diz essas coisas, a construção do tempo e essas coisas surgem com as idades não é. E, portanto, tem a ver muito com a criança situar-se no seu corpo, situar-se no seu espaço e tempo, tem que ter uma noção de corpo para dizer agora, amanhã e depois situar-se.

Entrevistadora: Obrigada pela sua disponibilidade.

Educadora 2: De nada, obrigada.

ANEXO E - ENTREVISTA À
EDUCADORA 3

| " | | " |

Entrevista / Respostas à Educadora 3

Fevereiro 2024

Bloco	Questões	Respostas
1. Modelo pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolve a sua prática profissional segundo algum modelo/abordagem específico(s)? 2. O que é mais significativo, para si, nesse modelo/abordagem? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A minha prática educativa não se baseia apenas num modelo educativo, ainda que tenha muita influência a metodologia de trabalho de projeto. 2. É realizada uma escolha criteriosa e adaptada ao grupo de crianças, adequando as escolhas aos interesses das crianças.
2. Noções de tempo nas crianças de jardim de infância	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera importante o desenvolvimento das noções de tempo nas crianças em idade de jardim e infância? Justifique 2. Que tipo de atividades desenvolve para potenciar o desenvolvimento dessas noções de tempo das crianças? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aos 5/ 6 anos a criança tem uma consciência crescente da noção de tempo. Regulam-se pelas rotinas e pelos dias da semana. 2. O mapa do tempo, o mapa das presenças, o calendário, as conversas em que se antecipam atividades ou a sequência dos dias da semana e se aborda quantos dias faltam para o fim de semana. Ligação do dia da ginástica ao primeiro dia da

		semana e os desenhos que podem levar para casa à 6ªfeira.
3. Instrumentos de pilotagem numa sala de jardim de infância	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que são para si instrumentos de pilotagem? 2. Qual é a importância que os instrumentos de pilotagem apresentam na sua sala? E as vantagens? Encontra desvantagens? 3. Que instrumentos de pilotagem tem na sua sala? Como os escolhe? 4. Como implementou e desenvolveu esses instrumentos com o grupo? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os instrumentos de pilotagem têm diferentes funções no trabalho da sala, são elas de planeamento, de avaliação e de registo. Permitem fixar objetivos. 2. É uma vantagem no sentido em que são reguladores do tempo, são organizadores, antecipam atividades, regulam o grupo. 3. Mapa das tarefas, mapa de presenças mensal, calendário, mapa do tempo e mapa dos aniversários. 4. Podem surgir por parte das crianças ou por sugestão da educadora. Os instrumentos de trabalho podem também ser introduzidos em grande grupo, segundo as sugestões e interesses das crianças, avaliando a cada momento a pertinência dos mesmos.
4. Instrumentos de pilotagem na	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que os instrumentos de pilotagem poderão ser uma estratégia de desenvolvimento das noções temporais? Justifique 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, fazem contagens, antecipam atividades... 2.

<p>aquisição de noções de tempo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Se sim, quais as noções temporais que permitem desenvolver? Pode dar exemplos. 3. Como avalia a eficácia dos instrumentos de pilotagem na aquisição de compreensão de noção de tempo? Define indicadores que ajudem na compreensão da evolução das noções temporais? 4. Pode dar-me um ou dois exemplos de situações em criança manifestou compreender noções temporais, através do manuseamento dos instrumentos de pilotagem? 	<ol style="list-style-type: none"> 3. São uma ferramenta que os orienta em termos temporais, verificação de datas, sequência dos dias, quantos dias ainda faltam para... dias representativos para eles. 4. Mapa das tarefas é preenchido ao início da manhã. As crianças sabem que algumas tarefas devem ser realizadas logo no início da manhã (atualização da data, alimentar o peixinho da sala, distribuir a fruta e levar a taça para a cozinha) e já verifiquei que algumas crianças se esquecem de fazer a tarefa que escolheram e as outras alertam-nas do não cumprimento das mesmas, numa conversa natural e informal. Perto de datas significativas, as crianças contavam pelo mapa das presenças quantos dias ainda faltavam para essa data.
-------------------------------------	--	---

ANEXO F - ANÁLISE
CATEGORIAL ÀS EDUCADORAS

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Número de Frequência
Modelo Pedagógico	Conceções	Recurso a diferentes modelos e abordagens	<p>“Considero que todo o educador deve ser conhecedor de todos os modelos (...), sendo capaz de extrair deles o que considera ser mais proveitoso e enriquecedor (...).” (E1)</p> <p>“Considero que os vários modelos pedagógicos existentes se complementam (...).” (E1)</p> <p>“É realizada uma escolha criteriosa e adaptada ao grupo de crianças, adequando as escolhas aos interesses das crianças.” (E3).</p> <p>“A minha prática educativa não se baseia apenas num modelo educativo (...).” (E3).</p>	4
		Movimento da Escola Moderna	“Eu pessoalmente tanto adequo-me ao Movimento da Escola Moderna (...).” (E2).	1
		Montessori	“(…) como Montessori (...).” (E2).	1
		Regio Emilia	“(…) como Régio Emilia (...).” (E2).	1
		High-Scope	“(…) como High-Scope” (E2).	1
		Aprendizagem Ativa/ Metodologia de trabalho de projeto	<p>“(…) Aprendizagem Ativa (...) A aprendizagem pela criança em ação, em metodologia de projeto (...).” (E2).</p> <p>“A criança possa ser envolvida no seu crescimento e na sua aprendizagem.” (E2).</p>	3

			“(…) ainda que tenha muita influência a metodologia de trabalho de projeto.” (E3).	
		Noção de tempo aliada a outras noções	<p>“A noção de tempo é extremamente importante aliada também a noção de espaço. Agora essa noção de tempo na criança cresce com ela (…)” (E2)</p> <p>“(…) está aliada muito às noções psicomotoras: o meu o corpo no espaço, o meu o corpo no tempo, e está aliada também a noções da linguagem (…)” (E2).</p>	2
		Rotinas	<p>“Sim, pois já revelam factos passados, que já aconteceram, ou futuros, mas sem consciência do tempo em termos semanais.” (E1)</p> <p>“(…) porque o crescimento deles também passa por essa noção de tempo, eu tenho 3 anos e vou fazer 4.” (E2).</p> <p>“Ligação do dia da ginástica ao primeiro dia da semana e os desenhos que podem levar para casa à 6ªfeira.” (E3).</p> <p>“Aos 5/ 6 anos a criança tem uma consciência crescente da noção de tempo. Regulam-se pelas rotinas e pelos dias da semana. (E3)”</p>	4
	Atividades e instrumentos potenciadores	Mapas	<p>“(…) mapas que incluam grelhas semanais ajudam na aquisição de noções temporais.” (E1).</p> <p>“O mapa do tempo, (…)” (E3).</p>	5

			<p>“(…) o mapa das presenças (…)” (E3).</p> <p>“(…) o calendário, (…)” (E3).</p> <p>“(…) ou a sequência dos dias da semana e se aborda quantos dias faltam para o fim de semana.” (E3).</p>	
		Momentos em grande grupo	<p>“Jogo, (…)” (E2).</p> <p>“(…) movimento, (…)” (E2).</p> <p>“(…) e as histórias.” (E2).</p> <p>“(…) linguagem, conversar (…)” (E2).</p> <p>“(…) as conversas em que se antecipam atividades (…)” (E3).</p>	5
Instrumentos de pilotagem	Significado	Intencionalidade	<p>“São mapas de registos nos quais as crianças podem planificar, (…)” (E1).</p> <p>“Os instrumentos de pilotagem têm diferentes funções no trabalho da sala, são elas de planeamento, de avaliação e de registo. Permitem fixar objetivos.” (E3).</p> <p>“São mapas de registo (….) podem planificar, gerenciar, refletir (….)” (E3).</p> <p>“São instrumentos reguladores de avaliação, de despiste, (….)” (E2).</p>	4
		Avaliação	<p>“(…) assim, avaliar as atividades em que participam durante o dia.” (E1).</p>	3

			“São instrumentos reguladores de avaliação, (...) de avaliação. Permite avançar para outras etapas.” (E2). “têm diferentes funções (...) de avaliação (...)” (E3).	
Importância	Participação ativa		“Os instrumentos de pilotagem permitem que as crianças tenham participação ativa no desenrolar de atividades (...)” (E1).	1
	Responsabilidade		“(...) e consigam, ao longo do tempo adquirir responsabilidade (...)” (E1).	1
	Autonomia		“(...) autonomia e/ou qualquer outra noção dependendo do mapa utilizado.” (E1).	1
Vantagens	Saber fazer		“(...) porque a criança aprende a mexer não é a falar, aprende a fazer. Estas noções têm que passar pela sua mão pela sua parte corporal para sentir o que é o Hoje, o que é o Agora, o que o Amanhã, o Antes ou Depois, do seu último.” (E2).	1
	Regulação		“(...) que são reguladores do tempo, são organizadores, antecipam atividades, regulam o grupo.” (E3).	1
Instrumentos integrados na vida em grupo	Mapa de presenças		“Mapa de presenças, (...)” (E1). “(...) quadro das presenças (...)” (E2). “(...) mapa de presenças mensal, (...)” (E3).	3
	Responsável da sala		“(...) responsável (...)”. (E1).	1

		Mapa do tempo	“(…) e mapa do tempo.” (E1). “(…) nós temos um instrumento de tempo (…)” (E2). “(…) mapa do tempo (…)” (E3).	3
		Mapa dos aniversários	“E temos os quadros dos aniversários porque o crescimento deles também passa por essa noção de tempo, eu tenho 3 anos e vou fazer 4.” (E2). “(…) e mapa dos aniversários.” (E3).	2
		Mapa das tarefas	“Mapa das tarefas, (…)” (E3).	1
		Calendário	“(…) calendário, (…)” (E3).	1
	Implementação	Necessidades e interesses do grupo	“De acordo com as necessidades e interesses do grupo. Cabe ao educador perceber quais são as necessidades do grupo e arranjar estratégias para ir ao seu encontro.” (E1). “são coisas que surgiram através deles (…)” (E2). Podem surgir por parte das crianças ou por sugestão da educadora. (….) segundo as sugestões e interesses das crianças, (…)” (E3).	3

Instrumentos de pilotagem na aquisição de noções de tempo	Instrumentos de pilotagem como estratégia	Intencionalidade	<p>“Sim, fazem contagens, antecipam atividades” (E3).</p> <p>“Os instrumentos de pilotagem requerem bastante atenção e investimento, por parte do educador. (...) facilitam a compreensão de tempo se esse for o objetivo do mesmo e devem ser integrados de forma gradual.” (E1).</p>	2
		Noções temporais desenvolvidas	<p>“Através das conversas em grande grupo, dando exemplos de que se calhar necessitamos de qualquer coisa que nos possa ajudar a resolver a situação. Remeto ao grupo a preocupação em resolver o problema.” (E1).</p> <p>“(…) e disse eu tenho 3 anos e eu vou fazer 4 porque sabe com o quadro e há toda uma sequência e, portanto, eles falam nisso. E eu vou à minha mãe, adeus mãe, quando estão a colocar o cartão, adeus mãe, adeus pai, olá mãe, eles fazem esta conversa (...)” (E2).</p> <p>“São uma ferramenta que os orienta em termos temporais, verificação de datas, sequência dos dias, quantos dias ainda faltam para...dias representativos para eles.” (E3).</p>	3
		Estímulo a outras áreas de desenvolvimento	<p>“Ajuda imenso, mas complementando com a linguagem, com as histórias, com as conversas, com os planeamentos, do dia a dia.” (E2).</p>	5

			<p>“(…) é a linguagem que eles nos transmitem sobre aquilo que estão a fazer, a experienciar, ou o que viveram. É a conversa, aqui nestas idades é o que eles nos dizem, o que eles nos falam, o que sabem.” (E2).</p> <p>“(…) As crianças podem e devem ser ativas e participativas, sugerindo formas que sirvam os objetivos. Existe sempre interajuda entre os pares. Uma criança que já saiba utilizar e vai começando a ter noção, pode ensinar a outra que ainda não tem essa competência.” (E1).</p> <p>“(…) tenho 3 e vou fazer 4 assim à hora do almoço assim fora do contexto, fora de tudo, é o dia a dia.” (E2).</p> <p>“Perto de datas significativas, as crianças contavam pelo mapa das presenças quantos dias ainda faltavam para essa data.” (E3).</p>	
--	--	--	---	--

		Execução	“Mapa das tarefas é preenchido ao início da manhã. As crianças sabem que algumas tarefas devem ser realizadas logo no início da manhã (atualização da data, alimentar o peixinho da sala, distribuir a fruta e levar a taça para a cozinha) e já verifiquei que algumas crianças se esquecem de fazer a tarefa que escolheram e as outras alertam-nas do não cumprimento das mesmas, numa conversa natural e informal.” (E3).	1
--	--	----------	---	---

Barros, S. (2021). Vamos (re)começar? O foco no bem-estar emocional das crianças em creche e em jardim de infância. Primeiros Anos. <http://primeirosanos.iscteiul.pt/2021/09/15/bem-estar-emocional-das-criancas-em-creche-e-em-jardimde-infancia/>

Martorell, G., Papalia, D., & Feldman, R. D. (2020). O mundo da criança: da infância à adolescência. AMGH Editora.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://tinyurl.com/yb7t52u9>

ANEXO G - CARTA DE
APRESENTAÇÃO

| " ' | | ' |



Joana Santos

ESTAGIÁRIA DA SALA C2 - ESCOLA
SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

CONTACTOS ✉ 2022337@alunos.eselx.ipl.pt

Famílias da sala C2,

O meu nome é Joana Santos, tenho 22 anos e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, foi-me proposto a realização de um estágio em contexto de Pré-Escolar e candidatei-me à [REDACTED], tendo sido acolhida na sala C2. Deste modo, estarei convosco entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, período no qual pretendo não só acompanhar o desenvolvimento de todas as crianças que integram a sala como também dinamizar momentos, situações e propostas promotoras do mesmo e de aprendizagens significativas. Espero estar à altura deste desafio. Alguma questão ou sugestão não hesitem em partilhar! Estarei sempre disponível.

Muito obrigada,