



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

**O DIÁRIO DE GRUPO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NA  
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**ANDREIA FILIPA TAVARES MARTINS DA SILVA**

**JULHO, 2014**



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

**O DIÁRIO DE GRUPO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NA  
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob Orientação da Professora Mary Katherine Silva**

**ANDREIA FILIPA TAVARES MARTINS DA SILVA**

**JULHO, 2014**

## **Agradecimentos**

Ao meu marido, Nuno, que sempre acreditou em mim mesmo quando eu já pensava que seria um percurso difícil, ajudando-me a ultrapassar cada obstáculo e fazendo-me acreditar num dia de cada vez. Por todo o amor, disponibilidade e compreensão, por me ter ouvido e apoiado em todos os momentos. Obrigada por seres Único e Especial.

Aos meus sogros, que sempre se mostraram disponíveis, me apoiaram e acompanharam nos momentos de alegria, mas também nos de tristeza e angústia.

À minha amiga e madrinha Catarina Luís, pela preocupação, pelo apoio, encorajando-me a dar um passo de cada vez e a acreditar que um dia o sonho de ser educadora de infância seria real.

À minha orientadora da PPS, professora Kathy, pela disponibilidade, compreensão e apoio que se refletiram pela pessoa humana e profissional que é, encorajando-me e acreditando nas minhas potencialidades.

Às equipas educativas de Creche e Jardim de Infância, pelo profissionalismo com que me receberam, pelos conhecimentos que me transmitiram e pelos momentos de partilha que se revelaram enriquecedores neste meu processo de formação.

Às crianças que me proporcionaram momentos únicos e inesquecíveis, pela sua curiosidade e simplicidade. Por tudo o que me ensinaram, num processo onde todos aprendem e todos ensinam. E pela constante troca de afetos.

Às famílias das crianças, que me receberam de braços abertos. Em especial às famílias das crianças da Creche, com quem em tão pouco tempo estabeleci uma relação de proximidade e confiança.

Às minhas colegas de curso, mas acima de tudo amigas, Sara Sousa, Andreia Matos e Catarina Sabino, pelos momentos que vivenciámos, pelo vosso apoio e carinho. Também agradeço às minhas colegas de estágio, em especial à Joana Remédios pelas conversas matinais, apoio, partilha e espírito de entreajuda.

A todas as pessoas que direta e indiretamente passaram e participaram na minha formação e crescimento pessoal.

## **Resumo**

Intitulado “*O Diário de Grupo como instrumento mediador na resolução de conflitos entre pares*”, o presente relatório enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-escolar e é fruto da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida em dois contextos educativos: Creche e Jardim de Infância.

Este relatório tem como objetivo evidenciar a análise crítica, reflexiva e fundamentada da ação pedagógica realizada em Creche numa IPSS, durante o período de tempo de 6 a 31 de janeiro de 2014, com um grupo de 16 crianças entre os 16 e os 24 meses e em Jardim de Infância numa instituição privada, durante o período de tempo de 10 de fevereiro a 24 de maio de 2014, com um grupo de 20 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade.

Neste relatório é apresentada de forma crítica e reflexiva, um dos instrumentos reguladores utilizados pelo modelo pedagógico – Movimento da Escola Moderna (MEM) – o *Diário de Grupo*, como e de que forma é que este influencia a resolução dos conflitos interpessoais que surgem semanalmente, abordando o ambiente democrático e a participação cooperada das crianças nas situações problemáticas. Na exploração deste estudo do tipo qualitativo são apresentadas situações e atividades reais, que permitiram uma análise global do comportamento das crianças no ambiente educativo.

**Palavras-chave:** competências sociais, conflito, *Diário de Grupo*, participação cooperada, brincar/jogar.

## **Abstract**

This report entitled "*The Group Journal as mediating instrument in conflict resolution among peers*", was elaborated for the Masters in Preschool Education and is the result of Supervised Professional Practice carried out in two educational contexts: Nursery and Kindergarten.

This report aims to highlight the critical and reflective analysis of pedagogical activities held in a daycare IPSS (private social security institution) from January 6<sup>th</sup> to the 31<sup>st</sup> 2014 with a group of 16 children between the ages 16 and 24 months. The same analysis was held for the activities carried out in private kindergarten from February 10<sup>th</sup> to May 24<sup>th</sup> 2014 with a group of 20 children aged between 3 and 5 years old.

This report analyses how and in what way the use of The Group Journal, one of the regulating tools used by the Modern School Movement (MEM) pedagogical model, influences weekly interpersonal conflict resolution by addressing the democratic environment and the children's cooperative participation in difficult situations. Real situations and activities are presented in this qualitative study allowing for a global analysis of children's behavior in this educational environment.

**Keyword:** social skills, conflict, *Daily Group*, cooperative participation, play/play.

## **Índice Geral**

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
Índice de Quadros .....	v
Índice de Figuras .....	v
Índice de Anexos .....	vi
Lista de Abreviaturas.....	viii
Introdução.....	1
<b>Capítulo I – Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos.....</b>	<b>3</b>
1. Caracterização dos contextos socioeducativos – Creche e Jardim de Infância .....	3
1.1. Meio onde estão inseridas as instituições .....	3
1.2. Contextos socioeducativos.....	4
1.3. Equipa Educativa .....	6
1.4. Família das crianças.....	7
1.5. Grupo de crianças .....	9
1.6. Organização do tempo e espaço na sala de atividades.....	11
1.7. Intenções educativas das orientadoras cooperantes .....	13
<b>Capítulo II – Intenções para a Ação Pedagógica .....</b>	<b>15</b>
1. Fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	15
2. Identificação das intenções pedagógicas .....	18
<b>Capítulo III – Reflexão sobre a intervenção pedagógica .....</b>	<b>20</b>
1. O trabalho realizado com as famílias .....	20
2. O trabalho realizado com as equipas educativas .....	23
3. A organização do tempo e espaço na sala de atividades .....	23
4. As atividades.....	28
<b>Capítulo IV – Identificação da problemática mais significativa .....</b>	<b>32</b>
1. Contextualização da problemática - O <i>Diário de Grupo</i> como instrumento mediador na resolução de conflitos entre pares .....	32
2. O Pré-Escolar e o Desenvolvimento das Competências Sociais .....	33
2.1. Competências Sociais .....	34

2.2. Conflito Interpessoal .....	34
3. O ambiente educativo do JI - participação cooperada e o papel mediador do(a) educador(a) .....	35
3.1. Instrumentos Reguladores .....	37
4. Brincar e jogar – uma esfera de interações... estratégias de intervenção .....	39
4.1. Os Jogos – uma estratégia preventiva! .....	41
5. Metodologia – Investigação-Ação .....	43
5.1. Opção Metodológica .....	43
5.2. Sujeitos da Investigação .....	44
5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	44
<b>Capítulo V – Considerações Finais .....</b>	<b>45</b>
Referências Bibliográficas .....	47
Anexos .....	51

### **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos.....	10
Quadro 2 – Espaços dos contextos educativos.....	11
Quadro 11 – Intenções das educadoras.....	20
Quadro 12 – Intenções Pedagógicas.....	25

### **Índice de Figuras**

Figura 1. Acolher com o coração.....	21
Figura 2. <i>Jornal da Sala</i> .....	21
Figura 3. Tela da atividade “Espalhar a alegria” .....	21
Figura 4. Mistura de cores.....	24
Figura 5. Pintura do caracol.....	24
Figura 6. Movimento com lenços.....	24
Figura 7. Água tépida e gelo.....	25
Figura 8. Caixa das texturas.....	25
Figura 9. Túnel das texturas.....	25
Figura 10. Movimento no insuflável.....	25

Figura 11. Cores.....	26
Figura 12. Fisálias.....	26
Figura 13. Terra e formigas.....	26
Figura 14. Pinhas.....	27
Figura 15. Sopa de letras.....	27
Figura 16. Jogo das formas geométricas.....	27
Figura 17. Tabuleiro das contas.....	27
Figura 18. Jogo do galo.....	27
Figura 19. Atividade - “O pato e a água”.....	28
Figura 20. Teatro de sombras – “Violeta e Catarina”.....	30
Figura 21. Registo do livro.....	30
Figura 22. Maquete.....	31
Figura 23. Pictograma.....	31
Figura 24. Livro.....	31
Figura 25. Jogo do Semáforo.....	40
Figura 26. Jogo do Bowling.....	40
Figura 27. Jogo das Latas.....	40
Figura 28. Ficheiro do Jogo do Semáforo.....	41

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo A. Quadros.....</b>	<b>51</b>
Quadro A1 – Dados das famílias das crianças da Creche.....	52
Quadro A2 – Dados das famílias das crianças de JI.....	53
Quadro A3 – Dados das crianças de Creche.....	54
Quadro A4 – Dados das crianças de Jardim de Infância.....	55
Quadro A5 – Organização do espaço – áreas espaciais da Creche.....	56
Quadro A6 – <i>Dia tipo</i> na Creche.....	57
Quadro A7 – Organização do espaço - áreas espaciais do JI.....	58
Quadro A8 – <i>Dia tipo</i> no JI.....	60
<b>Anexo B. Notas de Campo.....</b>	<b>61</b>
Notas de Campo B1 – 7 de janeiro de 2014, Sala – <i>Magia</i> às 10H.....	62

Notas de Campo B2 – 7 de janeiro de 2014, Sala – <i>Magia</i> às 10H.....	63
Notas de Campo B2 – 11 de dezembro de 2013, Sala – <i>Magia</i> às 10H20min.....	63
Notas de Campo B3 – 13 de janeiro de 2014, Sala – <i>Magia</i> às 11H30min.....	64
Notas de Campo B4 – 31 de janeiro de 2014, Sala – <i>Magia</i> às 9H30min.....	65
<b>Anexo C. Plantas.....</b>	<b>66</b>
Anexo C. Planta C1 - Planta da Sala de Creche.....	67
Anexo C. Planta C2 - Planta dos espaços da Creche.....	68
Anexo C. Planta C3 - Planta da Sala de JI.....	69
Anexo C. Planta C4 - Planta dos espaços do JI.....	70
<b>Anexo D. Diário de Grupo.....</b>	<b>71</b>
Anexo D. Diário de Grupo.....	72
<b>Anexo E. Portefólios da PPS.....</b>	<b>80</b>
Anexo E. Portefólios da PPS.....	81

## **Lista de Abreviaturas**

<b>1º CEB</b>	1º Ciclo do Ensino Básico
<b>ATL</b>	Atividades dos Tempos Livres
<b>DSM IV TR</b>	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
<b>IPSS</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social
<b>JI</b>	Jardim de Infância
<b>MAPE</b>	Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MEM</b>	Movimento da Escola Moderna
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PAA</b>	Plano Anual de Atividades
<b>PCG</b>	Projeto Curricular de Grupo
<b>PE</b>	Projeto Educativo
<b>PPS</b>	Prática Profissional Supervisionada
<b>RI</b>	Relatório Interno

## **Introdução**

A Educação Pré-Escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (M.E., 1997, p. 17). *Lugar* onde os educadores de infância desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento equilibrado das crianças. A atenção dos educadores prende-se, por um lado, com as características das crianças, suas necessidades e interesses e, por outro, com os diversos estímulos que o ambiente educativo oferece. Enquanto estagiária/futura educadora como irei responder e contribuir para o desenvolvimento equilibrado de cada criança, atendendo aos dois enfoques supramencionados?

Este relatório resulta da minha Prática Profissional Supervisionada em dois contextos socioeducativos de Educação Pré-Escolar: Creche (0-3 anos) e Jardim-de-Infância (3-6 anos), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, acreditado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Reflete todo o meu percurso, em que me envolvi ao máximo na construção do significado desta longa caminhada, que foi sendo construída e vivenciada, ficando a certeza que aprendi muito e de que há ainda muito a percorrer e a aprender. Neste relatório é ilustrada de forma reflexiva a minha intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância, tendo sempre presente as especificidades de cada contexto.

Esta intervenção contou com o envolvimento e participação de um grupo de 16 crianças entre os 18 e os 24 meses, com quem realizei a PPS em Creche numa IPSS, durante o período de tempo de 6 a 31 de janeiro de 2014, e de um grupo de 20 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, com quem realizei a PPS em JI numa instituição privada, durante o período de tempo de 17 de fevereiro a 24 de maio de 2014, ambas as instituições situadas no concelho de Lisboa, em freguesias distintas.

Relativamente aos princípios éticos e deontológicos, estes foram garantidos ao longo de toda a prática profissional e mantidos no presente relatório, de forma a preservar a identidade e confidencialidade das crianças, suas famílias e centros educativos. O princípio da devolução da informação foi privilegiado no decorrer de toda a PPS, através da partilha de todo o trabalho desenvolvido, tanto no *Jornal da Sala* como nos placardes e paredes das salas de atividades e instituições.

Este relatório está organizado em **cinco capítulos** distintos, mas que se entrecruzam e relacionam, existindo um fio condutor: para além da reflexão sobre a ação, é transversal a todos os capítulos a visão de que as crianças são cidadãs ativas e dinâmicas no seu processo de aprendizagem.

No primeiro capítulo, “**Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos**”, é feita uma análise reflexiva de cada um dos contextos educativos – Creche e JI - onde se desenvolveu a PPS, tendo por base a caracterização dos meios, os contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias das crianças, o grupo de crianças, a organização do tempo e do espaço nas salas de atividades e as intenções educativas das educadoras cooperantes.

No segundo capítulo, “**Intenções para a ação pedagógica**”, são apresentadas e fundamentadas as minhas intenções para a ação pedagógica com cada grupo de crianças, tendo em consideração a caracterização realizada anteriormente.

No terceiro capítulo, “**Reflexão sobre a intervenção pedagógica**”, é apresentada uma análise reflexiva e crítica do trabalho realizado ao longo de toda a PPS, segundo quatro dimensões: o trabalho realizado com as famílias; o trabalho realizado com as equipas educativas; a organização do tempo e do espaço na sala de atividades e as atividades.

No quarto capítulo, “**Identificação da problemática mais significativa**”, é apresentada a problemática mais significativa que surgiu no decorrer da prática profissional em JI, mais concretamente: o *Diário de Grupo* como instrumento mediador na resolução de conflitos entre pares. Apresentando de forma contextualizada e fundamentada o tema e os vários momentos da intervenção Este capítulo encontra-se dividido em quatro partes: Contextualização da problemática; O Pré-Escolar e o Desenvolvimento das Competências Sociais; O ambiente educativo do JI - participação cooperada e o papel mediador do(a) educador(a); e Brincar e jogar – uma esfera de interações. Esta divisão pretende-se com o aprofundamento do tema, partindo do mais geral para o mais específico, realçando o trabalho desenvolvido com as crianças.

No quinto e último capítulo, “**Considerações finais**”, é feita uma síntese reflexiva e avaliativa da intervenção realizada nos dois contextos educativos, realçando a construção da minha identidade profissional.

## **Capítulo I – Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos**

Neste capítulo é apresentada a caracterização dos contextos socioeducativos – Creche e Jardim de Infância, a caracterização das respetivas equipas educativas, dos grupos de crianças e das suas famílias.

É igualmente apresentada uma análise reflexiva sobre das intenções e finalidades educativas das educadoras, bem como da organização dos espaços físicos, materiais e rotinas diárias.

### **1. Caracterização dos contextos socioeducativos – Creche e Jardim de Infância**

Enquanto futura educadora, torna-se fundamental caracterizar os contextos socioeducativos onde se desenvolveu a PPS. Compreender o meio envolvente, onde as crianças vivem e crescem (mundivivência), possibilita “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (Ferreira, 2004, p. 65). É importante o(a) educador(a) conhecer o contexto socioeducativo para adequar a prática à realidade educativa.

#### **1.1. Meio onde estão inseridas as instituições**

Os contextos socioeducativos onde realizei a minha PPS localizam-se no concelho de Lisboa, em zonas urbanas, movimentadas e acessíveis aos transportes.

Nas proximidades onde decorreu a prática educativa em contexto de Creche existem vários serviços, nomeadamente um hospital, um hipermercado, um estádio de futebol, cafés/pastelarias, comércio tradicional, papelarias/reprografias, escolas, uma universidade e um jardim público (espaços verdes). De acordo com a análise dos documentos estruturantes constatei que esta instituição estabelece parcerias com a comunidade: Centro de Saúde, Junta de Freguesia, Escolas Básicas do 1.º Ciclo e Universidade da área envolvente (PAA, 2013/2014).

Relativamente à instituição onde decorreu a prática educativa em contexto de JI, verifiquei que na zona circundante<sup>1</sup> existem vários serviços: comércio tradicional, cafés/pastelarias, papelarias/reprografias, um parque infantil vedado para segurança das crianças e um jardim público. Nas suas imediações encontra-se o Jardim Zoológico.

## 1.2. Contextos socioeducativos

O Quadro 1 – Esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos, caracterizar as especificidades de cada instituição, tanto ao nível da sua história, como da dimensão organizacional e jurídica.

**Quadro 1 - Esquematização da caracterização dos contextos socioeducativos.**

	Contexto de Creche	Contexto de Jardim de Infância
<b>História</b>	Fundada em 1976. Com novo espaço em 1994.	Fundada em 1968.
<b>Dimensão jurídica</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente a uma congregação de cariz religioso-católico difundida por todo o mundo. Tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social e pelo Ministério da Educação e Ciência.	Instituição Privada, com fins lucrativos. Tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência.
<b>Dimensão organizacional</b>	Direção assumida por três elementos: Psicóloga e duas Irmãs da congregação. Disponibiliza de quatro setores: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Serviços Especializados (Psicologia, Educação para Interioridade, Laboratório de Ciências, Biblioteca, Primeiros Socorros, Expressão Musical, Dança Criativa e Inglês);</li> <li>➤ Serviços de Apoio (Receção; Secretaria, Cozinha e Refeitório; Limpeza e Serviços Técnicos);</li> <li>➤ Creche (4 salas dos 4 aos 36 meses de idade);</li> <li>➤ Jardim de Infância (7 salas dos 3 aos 6 anos de idade).</li> </ul>	Direção assumida pelo Diretor e a Coordenação Pedagógica. Disponibiliza de quatro setores: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Serviços Especializados (Psicologia Educacional, Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica, Professores de Apoio e Atividades Extracurriculares);</li> <li>➤ Serviços de Apoio (Secretaria, Cozinha, Refeitório, Limpeza e Apoio Geral);</li> <li>➤ Jardim de Infância (3 salas dos 3 aos 6 anos de idade);</li> <li>➤ 1º Ciclo do Ensino Básico (5 salas dos 6 aos 10 anos de idade).</li> </ul>

*Fonte:* Elaboração própria: retirado de PP, 2013/2014; PCG, 2013/2014, PE, 2013/2014, RI.

<sup>1</sup> **Nota de Campo, 7 de março de 2014, Instituição - Movimento às 16H30min.**

No final de mais um dia de estágio, quando me dirigia para a saída da instituição, observei como é habitual os trabalhos expostos nos placards do corredor do jardim-de-infância. Os placards estão divididos pelas três salas da infantil. Num dos placards de uma sala estava exposto uma lista com fotografias de palavras que tinham recolhido numa visita ao bairro (comunidade).

A instituição onde decorreu a PPS em Creche existe desde 1976<sup>2</sup>, para dar resposta às necessidades da população das zonas envolventes, disponibilizando atualmente de duas valências – Creche com capacidade para acolher 57 crianças e JI com capacidade para acolher 116 crianças, com o seguinte horário de funcionamento: 2ª feira a 6ª feira das 8H00min às 18H30min.

Relativamente à instituição onde decorreu a PPS em JI foi fundada em 1968 por seis professores, sendo estes alguns dos fundadores do Movimento da Escola Moderna (MEM). Em 2000/2001, a instituição foi adquirida pelo atual diretor e é até hoje ano, dirigida pelo mesmo. Disponibiliza duas valências - JI com capacidade para acolher 75 crianças e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com capacidade para acolher 120 crianças, com o seguinte horário de funcionamento: 2ª feira a 6ª feira das 8H00min às 19H00min. A população atendida encontra-se, na sua maioria, na classe social média-alta.

Ambas as instituições apresentam características próprias ao nível dos espaços, na procura de condições que respondam às necessidades da comunidade escolar. No Quadro 2 – Espaços dos contextos educativos, referido seguidamente, estão descritos os espaços das duas instituições.

Os diferentes espaços, interiores e exteriores, exigem uma articulação e organização do tempo por parte das equipas educativas, de modo, a que todos desfrutem dos diferentes espaços. Por exemplo, na instituição onde decorreu a PPS em JI, a organização tempo-espaço articula-se entre as duas valências, para que o momento do recreio decorra em segurança existindo uma hora estipulada para cada valência.

**Quadro 2 – Espaços dos contextos educativos**

	<b>Contexto de Creche</b>	<b>Contexto de Jardim de Infância</b>
<b>Espaços físicos</b>	Um edifício com dois pisos: 4 salas de creche, 6 salas de jardim-de-infância, casas-de-banho, 1 praça (espaço interior de atividades), 1 refeitório, 1 ginásio, 1 sala polivalente, 1 biblioteca, 1 sala de interioridade, 1 sala de educadoras, 2 jardins exteriores com árvores e equipamento múltiplo.	Uma moradia com três pisos: 3 salas de jardim-de-infância, 5 salas de 1º CEB, casas-de-banho, 1 sala de expressão plástica, 1 sala de docentes, 1 espaço de centro de recursos, 1 pavilhão polivalente (refeitório e ginásio) e 1 espaço exterior (recreio) com árvores, horta pedagógica e equipamento lúdico de exterior.

*Fonte:* Elaboração própria: observação direta.

<sup>2</sup> A instituição foi fundada em 1976 para dar resposta às necessidades prioritárias da população envolvente, com três valências: creche, JI e incluía um setor de Atividades de Tempo Livre (ATL).

### 1.3. Equipa Educativa

Dizem-nos os autores, Hohmann e Weikart (2011) que no trabalho em equipa, os adultos “constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança” (p. 130). Assim se compreende o quanto é importante o trabalho em equipa.

Na Creche a equipa educativa é composta por uma educadora e três assistentes operacionais. Trabalham em conjunto desde o ano passado, de modo a dar continuidade ao trabalho com o grupo, acompanhando as crianças que transitaram para o ano/sala seguinte. Em parceria com a equipa educativa da sala, o professor de música da instituição dinamiza uma vez por semana, uma sessão de expressão musical com o grupo.

A equipa educativa de JI é composta por uma educadora e uma assistente operacional, que trabalham em conjunto há treze anos. À semelhança do contexto de Creche, também o professor de música e a professora de dança da instituição dinamizam sessões com as crianças. As sessões de expressão musical realizam-se semanalmente e as sessões de dança realizam-se alternadamente com as duas salas de jardim-de-infância, cerca de uma a duas sessões por mês a cada grupo do JI.

Em ambas as instituições, as equipas educativas realizavam reuniões periódicas (quinzenais na creche e semanais no JI), de forma a permitir uma melhor gestão do trabalho com o grupo das crianças, assim como ir ao encontro dos interesses e necessidades de todas as crianças. As educadoras também dispõem de um dia da semana para o atendimento aos pais<sup>3</sup>.

De acordo com o observado e vivenciado, em ambos os contextos educativos existe um clima harmonioso, democrático, de respeito e cooperação, pautado pelo espírito de equipa. É de salientar que o trabalho em equipa é visível dentro da sala de

---

<sup>3</sup> Nota de Campo, 4 de abril de 2014, Sala - *Exploradores às 16H10min*.

À 6ª feira, reúno com a educadora cooperante para falarmos sobre o trabalho desenvolvido no decorrer da semana, de algumas situações específicas e para planearmos a semana seguinte. Mas hoje só foi possível reunirmos pelas 17H30min, uma vez que, a educadora esteve a reunir com o encarregado de educação de uma das crianças do grupo. A disponibilidade da educadora para atender os pais de modo a atender às necessidades da criança e sua família são a meu ver fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

atividades, como, entre todos os profissionais das instituições, uma vez que, existe constante partilha de ideias e recursos<sup>4</sup>.

Deste modo, verifica-se que “a cooperação de todos estes adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças” (Post & Hohmann, 2003, p. 300).

#### **1.4. Família das crianças**

Segundo Ferreira (2006) a “infância contemporânea [compreende uma] complexa rede de interdependências . . . entre a família e instituições educativas, entre adultos e crianças” (p. 27). Assim, tornou-se importante conhecer melhor as crianças que integram os grupos com os quais decorreu a prática profissional, realizando “o primeiro retrato [das crianças] referenciando-as às suas famílias” (Ferreira, 2004, p. 66), uma vez que, “o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar” (Delors, 1999, p. 96).

Segundo os dados recolhidos (Anexo A. Quadro A1)<sup>5</sup> é possível constatar que a maioria das famílias das crianças da Creche apresenta uma estrutura nuclear moderna, segundo Ferreira (2004), diz respeito ao “agregado de pessoas com quem as crianças . . . vivem e que tutelam a sua educação” (p. 68). Para cinco famílias a criança inscrita na creche constituía o primeiro filho do casal. Salienta-se que uma das crianças pertence a uma estrutura familiar monoparental com guarda conjunta. Relativamente às habilitações académicas, um grupo maioritário apresenta o grau de licenciado(a) e, à data, todos se encontravam empregados.

Na Creche as famílias estabelecem uma relação muito próxima com a equipa educativa. Existe uma constante troca de informações que permite que as famílias estejam envolvidas no processo educativo dos seus filhos. As famílias também são

---

<sup>4</sup> Portefólio de Creche – Reflexão da atividade “O pato e a água”, pp. 57-58 “Os patinhos foram foco de atenção das crianças e dos adultos, gerando a interação entre salas. Durante a observação e exploração do pato, as crianças da sala – creche 1 e as crianças da sala 6 do jardim-de-infância vivenciaram o momento, explorando também os dois patinhos.” (excerto Reflexão da atividade “O pato e a água”)

<sup>5</sup> Anexo A. Quadro A1 – *Dados das famílias das crianças da Creche*, p. 52

convidadas a participar em atividades<sup>6</sup>, por exemplo, na semana de observação da PPS (época natalícia) os presépios expostos às portas das salas de atividades tinham sido construídos pelas famílias.

Relativamente às famílias das crianças de JI, segundo os dados recolhidos (Anexo A. Quadro A2)<sup>7</sup> estas apresentam, maioritariamente uma estrutura nuclear moderna (casal e dois filhos), no caso de seis famílias a criança é o único filho do casal, à exceção de duas famílias, sendo uma é composta pelo casal e três filhos e a outra pelo casal e quatro filhos. Salienta-se que duas crianças pertencem a famílias monoparentais com guarda conjunta. Relativamente à situação profissional, à data, todos se encontravam empregados.

Na sala de JI a interação com as famílias acontece através da circulação dos trabalhos realizados pelas crianças, permitindo desta forma a passagem dos saberes. As crianças têm a oportunidade de mostrar e explicar o trabalho (exemplo: projeto de pequeno grupo) que desenvolveram e o regresso à escola é acompanhado por comentários dos familiares. Os convites às famílias para irem à sala de atividades trabalhar com as crianças surge no espaço e tempo educativo, tendo em conta o trabalho desenvolvido pelas crianças, as profissões e os conhecimentos das famílias.

Ouvir as famílias, envolve-las no processo de ensino e aprendizagem, respeitá-las na sua individualidade e mantê-las informadas sobre o que se faz na creche e no jardim-de-infância torna-se benéfico e essencial para os dois contextos sociais (escola e família), pois “Os pais também se relacionam melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objetivos que os educadores tentam cumprir” (Portugal, 1998, p. 194).

---

**<sup>6</sup> Nota de Campo, 24 de janeiro de 2014, Sala – *Magia às 8H50min***

Na sala de atividades, convidei o Pai da Joana a participar no desafio que estava ao lado do dossiê de registo de entrada e saída das crianças. O Pai da Joana olhou para mim, depois olhou para a folha do desafio e leu. Voltou a olhar para mim e nesse instante a filha aproxima-se com um sorriso e um animal na mão. Verbalizei:

- “*Vais mostrar ao Pai a vaca!* [sorrindo] ”.

A Joana continuou a sorrir e dirigiu-se com o animal na mão para perto dos amigos e da assistente operacional que brincava com as crianças no chão da sala.

Pai – “ [voltou a olhar para mim] *Difícil!* ”

Eu – “*Pai, é só olhar para a sua menina, o seu tesouro!*”

Pai – [Olhou para a filha, depois para a folha e escreveu]

<sup>7</sup> Anexo A. Quadro A2 – *Dados das famílias das crianças de JI*, p. 53

## 1.5. Grupo de crianças

O grupo de crianças da Creche era constituído por dezasseis crianças (oito rapazes e oito raparigas) com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses (em janeiro de 2014). Quanto ao percurso institucional, “9 delas transitaram . . . e 7 começaram a frequentar a instituição“ (PCS, 2013/2014, p. 4) no presente ano letivo (Anexo A. Quadro A3)<sup>8</sup>.

Relativamente à dinâmica do grupo, verifiquei que era um grupo calmo, afetuoso, participativo (Anexo B. Notas de Campo B1 e B2)<sup>9</sup> e predisposto a receber novos desafios/atividades, apresentando desenvolvimentos e interesses diferentes.

As crianças do grupo “revelam originalidade na resolução de problemas. Através da tentativa erro, elas experimentam novos comportamentos até terem encontrado a melhor maneira de atingir um objetivo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 200). O interesse pelos jogos demonstrava a constante tentativa erro quando os tentavam resolver. Sendo isso visível, por exemplo, quando realizavam os jogos de encaixe e o cubo com formas para encaixar.

As relações afetivas e sociais eram recíprocas entre toda a equipa educativa e entre pares. As crianças reconheciam-se e um grupo maioritário identificava todos os elementos do grupo (crianças e adultos). Começaram a surgir as brincadeiras entre pares, algumas crianças realizavam a imitação de ações, transparecendo o “jogo de faz-de-conta simples, envolvendo pessoas ou situações imaginárias” (Papalia et al., 2001, p. 201). Mas, no geral, as interações entre pares predominavam pela disputa de brinquedos e objetos, marcadas pela fase do egocentrismo (dificuldade na partilha de brinquedos), imperando “as brincadeiras a sós ou com os adultos, na sala ou no exterior” (PCS, 2013/2014, p. 4).

É através das suas interações que se verifica o desenvolvimento da linguagem e da motricidade. Relativamente à linguagem “já [há crianças] a expressar-se oralmente com muita fluidez, outras dizem algumas palavras e outras, ainda, balbuciam sílabas e sons que os adultos tentam descodificar” (*Ibidem*, p. 5). Segundo as autoras, Papalia, Olds e Feldman (2001), nesta idade também é frequente as crianças reduzirem e/ou

---

<sup>8</sup> Anexo A. Quadro A3 – *Dados das crianças de Creche*, p. 54

<sup>9</sup> Anexo B. Notas de Campo B1 e B2 – *7 de janeiro de 2014, Sala – Magia às 10H*, pp. 62-63

ampliarem o significado das palavras (Anexo B. Notas de Campo B3)<sup>10</sup>. Quanto à motricidade, todas as crianças circulam autonomamente pelo espaço, uma “experiência motora [que] marca e modifica as percepções sensoriais” (*Ibidem*, p. 174) possibilitando a exploração e o crescente interesse na autodescoberta.

O grupo de crianças, com quem realizei a prática profissional em contexto de JI, era constituído por vinte crianças (onze rapazes e nove raparigas) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (em fevereiro de 2014). Quanto ao percurso institucional, oito crianças eram novas na instituição e doze já frequentavam no ano anterior (Anexo A. Quadro A4)<sup>11</sup>. No grupo existe uma criança com NEE (ao abrigo do Dec.- Lei 3/2008 – 7 de janeiro), apresentando alguma sintomatologia semelhante à de uma criança com Perturbação no Espectro do Autismo (DSM IV TR) que recebe apoio de uma educadora de ensino especial (1 vez por semana)<sup>12</sup>.

O grupo de crianças com idades heterogéneas inscreve-se numa das características do modelo pedagógico do MEM. Segundo Ferreira (2004) e da qual partilho a mesma opinião, existe uma “heterogeneidade interna das crianças” (p. 75), apresentando diferentes interesses, competências e necessidades. Esta característica visa “enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (Niza, 1992, citado por Folque, 2012, p. 53).

Relativamente à dinâmica do grupo, verifiquei que este era participativo, demonstrando interesse e motivação pelo desenvolvimento de atividades, projetos, novas experiências e brincadeira a pares. Um grupo de crianças que evidenciava vontade de aprender e responder às propostas que surgiam na vida quotidiana do grupo, principalmente “a partir da conversa de acolhimento da manhã [reunião], onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projectos de estudo” (Niza, 2013, p. 152). As aprendizagens tornam-se significativas para as crianças, na medida em que são as próprias crianças que constroem, com a colaboração da equipa educativa, o próprio conhecimento.

---

<sup>10</sup> Anexo B. Notas de Campo B3 – 11 de dezembro de 2013, Sala – Magia às 10H20min, p. 63

<sup>11</sup> Anexo A. Quadro A4 – Dados das crianças de Jardim de Infância, p. 55

<sup>12</sup> Informação recolhida na ficha individual da criança

De um modo geral, era um grupo sociável, mas é através das suas interações que é possível verificar alguma dificuldade na resolução dos conflitos, sendo estas situações maioritariamente mais observáveis no recreio, segundo Papalia et al. (2001), as crianças estão numa fase do “egocentrismo [que] é a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self . . . não conseguem considerar o ponto de vista dos outros” (p. 316). Quando surgem conflitos, estes são resolvidos através do diálogo entre as crianças envolvidas, sendo que, por vezes, os adultos podem ser os mediadores na resolução destes. Quando os conflitos não eram resolvidos, as crianças transportavam-nos para o *Diário de Grupo* e posteriormente eram discutidos em grande grupo, num ambiente democrático, na *Reunião de Conselho*<sup>13</sup> à sexta-feira.

Todas as crianças estabelecem uma relação muito próxima, visivelmente baseada na confiança, segurança e afeto com os dois adultos de referência, a educadora e a assistente operacional.

As crianças “além de todas as similitudes que possam partilhar . . . são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), pelo que é fundamental, a equipa educativa partir do conhecimento das crianças e da sua cultura.

## **1.6. Organização do tempo e espaço na sala de atividades**

No que respeita à estrutura da organização da sala de atividades de Creche (Anexo C. Planta C1 e C2)<sup>14</sup> esta estava organizada por três áreas espaciais: área de trabalho, área da casa e área dos jogos (Anexo A. Quadro A5)<sup>15</sup>. O facto de a sala apresentar três áreas, deve-se à importante fase do desenvolvimento motor da criança. Segundo a disposição espacial implementada, as crianças privilegiavam de mais espaço amplo para desenvolverem a sua coordenação motora. É fundamental proporcionar um ambiente seguro, uma vez que a criança desta faixa etária já se desloca autonomamente

---

<sup>13</sup> A *Reunião de Conselho* permite a gestão cooperada do currículo, onde todos, crianças e adultos da sala de atividades se reúnem, negociam, tomam decisões, planeiam e avaliam.

<sup>14</sup> Anexo C. Planta C1 e C2 – 1) *Planta da Sala de Creche* p. 67; 2) *Planta dos espaços*, p. 68

<sup>15</sup> Anexo A. Quadro A5 – *Organização do espaço – áreas espaciais da Creche*, p. 56

pelo espaço, explorando o ambiente. A criança na autodescoberta “aprende, através da experiência ou dos avisos da figura parental” (Papalia et al., 2001, p. 175) que existem movimentos/deslocamentos que são perigosos.

Relativamente aos materiais, brinquedos e jogos didáticos, nem todos estavam ao acesso das crianças, uma vez que se encontravam em cima de bancadas ao nível dos adultos. No entanto, as crianças não estavam privadas da exploração desses brinquedos, necessitando apenas da ajuda do adulto para os explorar, solicitando-os. O facto de não estarem todos os materiais acessíveis às crianças permite a rotatividade de materiais, facilita a arrumação da sala, de modo a que a criança se sinta capaz de realizar a tarefa, sendo uma das estratégias para promover o desenvolvimento da linguagem.

É de salientar, que além da sala de atividades, também existiam outros espaços frequentados pelas crianças com materiais adequados à sua idade, o que potenciava a autonomia (Anexo B. Notas de Campo B4)<sup>16</sup> e a exploração, tais como: a praça, o refeitório, o ginásio e o parque infantil exterior, constituindo-se este como um ambiente educativo com vários espaços e materiais estimulantes e proporcionadores experiências diversificadas.

A organização da rotina (Anexo A. Quadro A6)<sup>17</sup> revela-se muito importante “para as crianças uma vez que proporcionam diariamente a sequência de acontecimentos que elas seguem, compreendem e conseguem antecipar contribuindo para a sua autonomia e segurança” (PCS, 2013/2014, p. 12).

Por fim, a nível dos instrumentos reguladores da sala de atividades, existem quadros que registam a informação das crianças: o dossiê de registo de entradas e saídas (documento comprovativo, assinado pelos familiares com registo da hora), o quadro das fraldas e toalhetes (registra a falta de algum produto), o quadro dos esfínteres (higiene das crianças) e o quadro da medicação.

No que respeita à estrutura da organização da sala de atividades de JI (Anexo C. Planta C3 e C4)<sup>18</sup>, estava definida por seis áreas espaciais referidas (Anexo A. Quadro A7)<sup>19</sup>, como defende o MEM, com materiais ricos, variados e acessíveis às crianças. A

---

<sup>16</sup> Anexo B. Notas de Campo B4 – 13 de janeiro de 2014, Sala – Magia às 11H30min, p. 64

<sup>17</sup> Anexo A. Quadro A6 – Dia tipo na Creche, p. 57

<sup>18</sup> Anexo C. Planta C3 e C4 – 3) Planta da Sala de JI, p. 69; 4) Planta dos espaços, p. 70

<sup>19</sup> Anexo A. Quadro A7 – Organização do espaço - áreas espaciais do JI, pp. 58-59

organização do ambiente educativo da sala do JI permitia que as crianças realizassem as suas escolhas, tomassem decisões e realizassem várias explorações autonomamente.

Além da organização do ambiente, a rotina diária (Anexo A. Quadro A8)<sup>20</sup> “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Neste contexto, existia uma rotina bem definida, organizada pelos instrumentos reguladores, que segundo Folque (1999) “são facilitadores da organização democrática” (p. 9). Destacando-se o diário de grupo; a ata; o mapa das presenças; o quadro das tarefas (onde se registava quem eram os responsáveis por determinada tarefa); o plano das atividades (onde as crianças escolhiam e registavam as áreas em que iam trabalhar); o plano do dia (onde se registava as atividades e projetos) e o calendário.

As crianças e equipa educativa estão lado a lado para, em conjunto, “organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos” (Niza, 2013, p. 144). Num ambiente democrático e cooperativo, as atividades e projetos surgem ao ritmo das crianças.

### **1.7. Intenções educativas das orientadoras cooperantes**

A PPS nas duas valências, Creche e JI, decorreu em instituições educativas com intenções e finalidades diferentes. Tendo em conta a especificidade de cada contexto, é de salientar que, ambas as instituições assumem a imagem de criança-sujeito, “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), ativas e participativas com capacidade e autonomia para tomarem decisões, como tal, devem ser envolvidas no seu processo de aprendizagem.

Na Creche, a educadora não se orientava por um único modelo pedagógico, mas por um conjunto de princípios orientadores da sua ação pedagógica com as crianças, centrando-se em várias experiências-chave do modelo High Scope. No JI, a educadora regia-se pelo modelo adotado em toda a instituição, o MEM. O Quadro 3. Intenções das educadoras - referido seguidamente, estão descritas as intenções das educadoras

---

<sup>20</sup> Anexo A. Quadro A8 – *Dia tipo no JI*, p. 60

cooperantes para a sua ação pedagógica, que incluem uma visão da criança enquanto sujeito ativo e social e pertencente a uma democracia.

**Quadro 3. Intenções das educadoras cooperantes**

<b>Creche – sala <i>Magia</i></b>	<b>Jardim de Infância - sala dos <i>Exploradores</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprender sobre o mundo físico explorando objetos;</li> <li>➤ Promover a sua socialização e a aquisição de regras;</li> <li>➤ Promover as suas competências físicas e motoras;</li> <li>➤ Trabalhar e melhorar a autonomia de cada criança;</li> <li>➤ Facultar materiais de diversos formatos, tamanhos, texturas e cores vivas, diferenciáveis pelo tato e som que produzem, com o fim de proporcionar um desenvolvimento psicomotor adequado;</li> <li>➤ Criar situações de desenvolvimento da linguagem cantando músicas acompanhadas de gestos, verbalizando com as crianças em diversas situações, dizendo rimas e lengalengas;</li> <li>➤ Tornar a creche um prolongamento da família, levando-a a comunicar e a descobrir as aquisições dos seus filhos e fazendo-a participar na vida institucional;</li> <li>➤ Oferecer às crianças um dia estruturado com rotinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Promover o maior numero de experiencias educativas para cada criança individualmente, a pares e em grande grupo (ex. variação em numero e tipo de atividades e de projetos);</li> <li>➤ Promover o maior numero de interações entre os vários elementos do grupo, quer sejam na sala, quer no recreio; quer sejam no que diz respeito a interações de trabalho, quer no que diz respeito a interações ditas sociais;</li> <li>➤ Envolver o grupo na ultrapassagem das dificuldades de cada um, assim como no aproveitamento das capacidades de cada um em prol de todo o grupo.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria. Informações fornecidas pelas educadoras cooperantes.

Segundo as especificidades descritas da caracterização reflexiva de cada um dos contextos socioeducativos, no próximo capítulo são apresentadas e fundamentadas as minhas intenções para a ação pedagógica.

## Capítulo II – Intenções para a Ação Pedagógica

Este segundo capítulo encontra-se organizado em dois pontos: 1) Fundamentação das intenções para a ação pedagógica; e 2) Identificação das intenções pedagógicas.

### 1. Fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Atendendo aos princípios fundamentais da educação implementados pelas instituições, às intencionalidades e finalidades educativas definidas pelas educadoras cooperantes e à caracterização dos contextos e grupos de crianças, procurei delinear e articular as minhas grandes intenções para a ação pedagógica.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a educação deve estabelecer “uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática no processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” (M.E., 1997, p. 18). O(a) educador(a) é responsável pela organização prévia dos espaços, tempos e atividades, “visando a cooperação e a acção colectiva” (Ferreira, 2004, p. 98), uma relação multidirecional entre todos os autores e atores.

A organização do ambiente educativo assume extrema relevância, sendo o campo de ação dos adultos e das crianças que “permanentemente confrontado com interesses diferentes e desiguais, individuais e colectivos, de adultos e de crianças, consegue sobreviver como conjunto organizado.” (*Ibidem*). Atendendo ao supramencionado, o(a) educador(a) deve organizar-se segundo os princípios que norteiam a sua filosofia educativa e definir as suas intenções educativas segundo as características (gerais e específicas) do grupo de crianças. Neste sentido considerei essencial dar continuidade às intenções, princípios e valores que as educadoras cooperantes privilegiavam na sua ação educativa, respeitando o grupo e cada criança que o constituía, pois cada criança é um ser individual, com características únicas que as distinguem umas das outras.

O conhecimento da criança e o respeito pela sua individualidade é a base da minha intencionalidade educativa, pois considero que só conhecendo cada criança será

possível desenvolver uma prática de qualidade, onde a criança é o principal interveniente. É primordial “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (M.E., 1997, p. 25), para poder adequar a minha ação educativa às suas necessidades.

O processo de observar acompanhou-me no decorrer de toda a minha intervenção, servindo-me de instrumento de aprendizagem, análise, reflexão e avaliação. A observação “constitui . . . a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (*Ibidem*, p. 25). Todos os dias acontecia algo de novo, uma palavra, uma ação/progresso, uma brincadeira. Através da observação procurei analisar, descodificar e refletir quais os interesses e necessidades das crianças, de modo a adequar a minha intervenção para proporcionar aprendizagens ricas e diversificadas, tendo em conta as características de cada criança e do grupo.

Considero que o ato de observar, se revelou fundamental para poder planificar, uma vez que, “Uma observação é como uma fotografia – ela capta um momento no tempo.” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 42), possibilitando-me responder diariamente à individualidade de cada criança. Também Parente (s.d.) reforça a importância da observação, referindo que o(a) educador(a) necessita de “realizar observações significativas e escutar as crianças (...) para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família. Para além disso, observar e documentar permite aos educadores e outros profissionais construir relações com as crianças e famílias.” (p. 6).

Como referi anteriormente, ao respeitar e partir do conhecimento de cada criança e da sua evolução, estarei a reconhecer “o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (M.E., 1997, p. 25). Toda a intencionalidade educativa do(a) educador(a) e as suas propostas educativas devem ser bem estruturadas e refletidas “de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (M.E., 1997, p. 26), para que, no momento da sua concretização, seja possível, que todos os intervenientes estejam envolvidos, motivados e saíam mais enriquecidos.

Enquanto futura educadora, considero essencial o respeito, bem como, a transmissão de normas e valores, a promoção da interação social e de atos de cidadania, promovendo o respeito pela diferença e diversidade, numa perspectiva de escola inclusiva. Traço em mim, um perfil de educadora que procura “adoptar a prática de uma pedagogia . . . centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (M.E., 1997, p. 19), através de uma ação mediadora e dialógica.

Segundo Delors (1999) e corroborando com as suas palavras, a educação básica “é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender.” (p. 106). Neste sentido, considero fundamental, proporcionar um ambiente estruturado que permita o envolvimento de todos os atores sociais, no sentido de “haver uma preocupação de desenvolver o cidadão, para que aprenda a *participar na sociedade democrática* e “desenvolver um efectivo sentido de participação numa comunidade habilitadora” (Bruner, 1996:109).” (Folque, 2012, p. 37).

Importa ainda que o(a) educador(a) proporcione um ambiente educativo que acolha, escute e valorize a criança “contribui[ndo] para a sua auto-estima e desejo de aprender” (M.E., 1997, pp. 20-21). Citando Kuhlmann Jr (1999), a “educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas” (p. 60, citado por Coutinho, s.d., p. 3).

Atendendo ao Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância<sup>21</sup>, traço em mim o perfil de uma educadora moderada, sensível aos sentimentos da criança, preocupando-me com o seu bem-estar e valorizando as suas opiniões e escolhas. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “Quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa (...) tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objectivos.” (p. 64).

---

<sup>21</sup> Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto

A criança deve ser vista e reconhecida como sujeito ativo e dinâmico, envolvida no seu processo de aprendizagem, para isso, como referem os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), é necessário “permitir a cada criança ter influência no processo de tomada de decisão.” (p. 31), reconhecendo o seu direito de participação. Um dos princípios presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, consiste em compreender a criança como “sujeito e não como objecto do processo educativo” (M.E., 1997, p. 21), deste modo, considero fundamental que a criança seja valorizada e escutada. As crianças devem sentir prazer no processo de aprendizagem, deve existir autoestima e autoconfiança para se atingir o sucesso de todas as crianças.

Assumindo a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (M.E., 1997, p. 17) torna-se necessário proporcionar um ambiente educativo com condições para o crescimento e desenvolvimento da criança. Para proporcionar uma intervenção de “qualidade!” em cada contexto socioeducativo, delineei intenções que têm como referência a minha filosofia educativa e as especificidades apresentadas na caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, no Capítulo I.

## **2. Identificação das intenções pedagógicas**

De acordo com o referencial teórico, apresentado anteriormente, e tendo em conta a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, o Quadro 4., apresentado seguidamente, descreve as intenções pedagógicas que delineei para o trabalho com as famílias; o trabalho com as equipas educativas; e a organização do tempo e do espaço na sala de atividades, sendo transversais aos dois contextos educativos. No mesmo quadro, apresento as intenções pedagógicas para as atividades com o grupo de crianças de Creche e com o grupo de crianças de JI.

**Quadro 4. Intenções Pedagógicas**

<b>O trabalho com as famílias</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer uma relação de proximidade com as famílias;</li> <li>➤ Contribuir para o envolvimento da família na vida institucional, valorizando todas as suas formas de participação e, respeitando os seus valores e crenças;</li> <li>➤ Contribuir para a relação escola/família através da partilha de informação.</li> </ul>	
<b>O trabalho com as equipas educativas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer relações calorosas e de confiança;</li> <li>➤ Integrar-me e contribuir para o trabalho em equipa.</li> </ul>	
<b>A organização do tempo e do espaço na sala de atividades</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contribuir com materiais que despoletem o interesse das crianças;</li> <li>➤ Proporcionar a autonomia no ambiente educativo;</li> <li>➤ Promover a relação entre pares (socialização) nos diferentes momentos da rotina.</li> </ul>	
<b>As atividades</b>	
<b>Creche</b>	<b>Jardim de Infância</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proporcionar o contacto com experiências sensoriomotoras;</li> <li>➤ Proporcionar o contacto com o mundo físico e a sua exploração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fomentar regras de convivência e o respeito pelo outro, contribuindo para as relações entre pares (socialização);</li> <li>➤ Fomentar a dinamização de jogos no recreio;</li> <li>➤ Proporcionar momentos de aprendizagem de pequeno e grande grupo, fomentando o espírito de cooperação;</li> <li>➤ Trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto.</li> </ul>

*Fonte:* Elaboração própria.

Depois de apresentadas as minhas intenções para a ação pedagógica para ambos os contextos educativos, no próximo capítulo apresentarei uma análise reflexiva da minha intervenção pedagógica em Creche e JI.

### Capítulo III – Reflexão sobre a intervenção pedagógica

Neste terceiro capítulo, a partir das intenções apresentadas no capítulo anterior, será apresentada de forma articulada uma análise reflexiva da minha intervenção pedagógica em Creche e JI, segundo quatro dimensões: 1) O trabalho realizado com as famílias; 2) O trabalho realizado com as equipas educativas; 3) A organização do tempo e do espaço na sala de atividades e 4) As atividades.

#### 1. O trabalho realizado com as famílias

No contexto de **Creche**, como as crianças ainda não comunicavam de forma explícita as suas vivências, estabeleci um primeiro contacto, através da minha apresentação às famílias das crianças. Articulei as minhas intenções com o Plano de Atividades da instituição, que tinha como temática “*Educar pela via do coração e do amor*”, e em cada trimestre o desafio de “viver essa temática a partir dos *slogans*: “**Acolher com o coração**”, no 1º trimestre “**Espalhar a alegria**”, no 2º trimestre; e “**Repartir o amor**”, no 3º trimestre” (PAA, 2013/2014).

Assim, através do *slogan* “**Acolher com o coração**” recorri a uma estratégia de interação com as famílias (ver *figura 1.*). Cada família levou um coração com um rolo de papel onde constava a minha apresentação e que pedia a participação das famílias. Em cada coração as famílias escreveram duas palavras que caracterizavam a criança, posteriormente voltaram a colocar o coração numa mola do grande coração. Esta estratégia promoveu de imediato uma relação de proximidade com cada família e final da intervenção, recebi um agradecimento que me deixou muito satisfeita (Anexo B. Notas de Campo B5)<sup>22</sup>.

De modo a responder às minhas intenções, dinamizei o *Jornal da Sala* (ver *figura 2.*) no placar da sala de atividade, como meio de comunicação escola-família. Segundo Brickman e Taylor (1996), “o painel como instrumento de participação dos pais . . . um exemplo dos esforços que se podem fazer para comunicar eficazmente com os pais” (p. 165). Este instrumento permitiu-me partilhar com as famílias a várias

---

<sup>22</sup> Anexo B. Notas de Campo B5 – 31 de janeiro de 2014, Sala – Magia às 9H30min., p. 65

notícias do trabalho realizado com os seus filhos durante o tempo da minha intervenção. Recorri ao registo fotográfico das crianças durante vários momentos da rotina e a uma pequena descrição do momento. Um espaço dedicado à partilha de acontecimentos, mas também aberto à participação das famílias na partilha de novidades, conquistas, peripécias dos seus filhos. Revelou-se um excelente meio de comunicação com as famílias e com toda a comunidade educativa.

Reconhecendo o quanto é importante participação das famílias, uma vez que “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola” (Zabalza, 1998, p. 55), tentei envolver ao máximo as famílias no contexto educativo, através da conversação diária no momento do registo de entrada e saída da criança na sala, da interação “Acolher com o coração”, da partilha e envolvimento no *Jornal da Sala* e também dinamizei uma atividade coletiva. De modo a não interferir no tempo das famílias, uma vez que demonstravam uma vida agitada, procurei escolher atividades que se ajustassem às famílias, como referido pelos autores, Brickman e Taylor (1996), “Qualquer que seja a estratégia adoptada, será necessário escolher actividades que se ajustem às situações das crianças e respectivas famílias” (p. 243). Como já estávamos no 2º trimestre, enquadrei a atividade ao respetivo *slogan* “**Espalhar a alegria**”, envolvendo as famílias, as crianças e a equipa educativa. Através da frase “**Com as nossas mãos espalhamos ALEGRIA, nesta escola crescemos com...**”, escrita numa folha e colocada ao lado do dossiê de registo de entradas e saídas das crianças, os familiares escreveram palavras que completavam a frase. Numa tela, crianças e adultos da sala realizaram a impressão da mão com tinta e entre as mãos escrevi as palavras dos familiares. No final a tela (ver *figura 3.*) esteve exposta ao lado do dossiê e posteriormente pendurada numa parede da sala de atividades.



Figura 1. “Acolher com o coração”.



Figura 2. *Jornal da Sala*.



Figura 3. Tela da atividade “Espalhar a alegria”.

Citando os autores Kruse (2005); Post & Hohmann (2003), ao “favorecer o envolvimento dos pais enquanto parceiros, assinala-se a relevância da criação de um ambiente recetivo para as famílias (...) [e estabelece-se] o encorajamento dos pais a participarem na vida da creche” (citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 70).

No contexto de **JII**, as minhas intenções com as famílias surgiram através de diferentes estratégias. Comecei por elaborar a minha carta de apresentação, colocando-a na porta da sala de atividades, dando-me a conhecer a todos os familiares e comunidade educativa. Também, diariamente através da conversação à porta da sala ou no espaço exterior (recreio) procurei criar e manter, uma relação com as famílias, partilhando acontecimentos/momentos, falando sobre as atividades desenvolvidas e transmitindo informações relevantes do seu educando.

Atendendo à caracterização do contexto socioeducativo, envolvi as famílias nos projetos que foram desenvolvidos na sala de atividades, adotando a visão das famílias como “parceiros nos projectos que estão a ser desenvolvidos” (Vasconcelos, 2009, p. 65). Solicitei a sua participação na fase da pesquisa do projeto “Os Dentistas”<sup>23</sup>, reconhecendo que as famílias “são fontes de informação e conhecimento” (Folque, 1999, p. 12) e na realização de uma atividade interativa sobre os dentes. As famílias foram também envolvidas, assim como toda a comunidade educativa, na fase da avaliação do projeto através de uma exposição com o trabalho desenvolvido e um livro de comentários. Através destas estratégias procurei “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (M.E., 1997, p. 22).

Com a realização do portefólio de aprendizagem com uma criança do grupo, estabeleci uma interação mais individualizada – adulto-criança-família. Um processo cooperativo que me permitiu envolver a família da criança na realização das atividades.

Segundo Parente (2010), “O portefólio permite tornar visíveis as aprendizagens das crianças para as próprias crianças e para o educador, mas também para todos os outros interessados no processo educativo da criança.” (p.36). Ao envolver e valorizar a participação da família no processo da aprendizagem, procurei contemplar a diversidade, o cruzamento e a complementaridade das informações da criança.

---

<sup>23</sup> Projeto desenvolvido durante a PPS em JII segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Relativamente à divulgação das atividades realizadas com o grupo de crianças decorreu no âmbito da estrutura organizacional que a educadora cooperante implementava, através da exposição dos trabalhos realizados pelas crianças no corredor na instituição. Os trabalhos eram acompanhados de um registo escrito e fotográfico, que resumia e ilustrava o processo, e normalmente acompanhado do registo das vozes das crianças. Esta foi uma estratégia regular durante a minha intervenção que me permitiu envolver as famílias e estabelecer uma relação de proximidade.

## **2. O trabalho realizado com as equipas educativas**

Quanto ao trabalho com as equipas educativas, considero que “a cooperação de todos . . . [os] adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças” (Post & Hohmann, 2003, p. 300).

Durante a intervenção em **Creche** e em **Jl**, as interações com as equipas educativas foram recíprocas, contínuas e dinâmicas. As duas intenções delineadas acabaram por se cruzar tornando-se indissociáveis. Estabeleci uma relação de proximidade através da conversação, da partilha de ideias e opiniões e na escuta dos saberes e conselhos para adequar a minha intervenção. As educadoras cooperantes demonstraram-se sempre disponíveis para esclarecer as dúvidas que foram surgindo no decorrer da PPS.

No contexto **Jl** semanalmente reunia com a educadora cooperante, no sentido de realizar a planificação conjunta para a semana seguinte. Em conjunto traçávamos estratégias para responder às necessidades e interesses do grupo, reconhecendo e valorizando o papel da assistente operacional. Neste sentido toda a gestão desenvolveu-se em parceria.

## **3. A organização do tempo e espaço na sala de atividades**

A **Creche** e o **Jl** constituem-se “como o privilegiado “lugar das crianças . . . pela sua multiplicidade de funções sociais, educacionais, políticas e, sobretudo, como espaço de socialização e aprendizagem” (Barbosa & Fochi, 2012, s.p.).

Considero que tanto a Creche como o JI, não são apenas como um *lugar* de prestação de cuidados, mas também um *lugar* de muitas aprendizagens que se tornam bastante significativas para o processo de educação ao longo da vida. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) "a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos do seu desenvolvimento." (p. 7).

Durante a PPS em Creche e em JI procurei proporcionar um ambiente estimulante e acolhedor, respondendo às necessidades e interesses das crianças, participando nos diferentes momentos da rotina dos grupos. Ao integrar-me no espaço e na rotina, possibilitou-me a organização do “tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e modificadoras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

No contexto de **Creche** a criança tem uma enorme necessidade de descoberta, “necessita de efectuar experiências sensoriais, sobretudo visuais e tácteis, bem como exercitações das suas capacidades motoras, pelo que os materiais empregues deverão oferecer estas possibilidades sem apresentar quaisquer dificuldades técnicas” (Sousa, 2003, p. 187). Neste sentido as minhas intenções surgiram articuladamente, através de diferentes atividades, por exemplo: a “mistura de cores” (ver *figura 4.*); “pintura do caracol” (ver *figura 5.*); “movimento com lenços” (ver *figura 6.*); a “água tépida e gelo” (ver *figura 7.*); a “caixa das texturas” (ver *figura 8.*); o “túnel das texturas” (ver *figura 9.*) e o “movimento no insuflável” (ver *figura 10.*). Todos estes materiais permitiram a exploração sensorial, promoveram a autonomia e a relação entre pares.



Figura 4. “Mistura de cores”.



Figura 5. “Pintura do caracol”.



Figura 6. “Movimento com lenços”.



Figura 7. “Água tépida e gelo”.



Figura 8. “Caixa das texturas”.



Figura 9. “Túnel das texturas”.

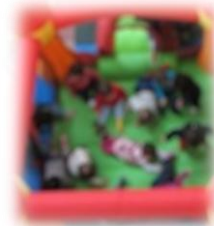


Figura 10. “Movimento no insuflável”.

No decorrer da minha intervenção em **Creche** proporcionei momentos de brincadeira entre as crianças, por exemplo, que duas crianças pudessem explorar, desfrutar e partilhar um brinquedo (exemplo: cubo com encaixes). Os momentos que são partilhados com os pares, as crianças aprendem a partilhar, a viver em comunidade.

Foi bastante gratificante colocar-me ao nível das crianças e interagir nas suas brincadeiras, envolvendo-nos em momentos calorosos e de aprendizagem. Brincar é, por excelência, um meio de estabelecer relações sociais. O momento de prestação de cuidados também se revelou um ótimo momento de interação com cada uma das crianças, permitindo-me a interação individualizada.

Através das minhas ações procurei ser um modelo para as crianças, oferecendo-lhes afetividade e equilíbrio, criando uma relação de confiança num ambiente educativo seguro, caloroso, responsivo, saudável e adequado para o seu desenvolvimento. Como refere Barbosa (2010), “A responsabilidade, a competência, a formação dos gestores, professores [, educadores] e demais profissionais precisam também estar vinculadas à delicadeza, à ternura, à empatia e à capacidade comunicativa.” (p. 6). Ao estar envolvida diariamente nas rotinas do grupo, as crianças estabeleceram relações comigo, partilhando de forma espontânea os seus desejos, sentimentos e saberes. A interação, como referido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “está profundamente relacionada com a questão da vinculação . . . [a] centralidade da vinculação para o bem-estar físico e psicológico da criança e a sua identidade” (pp. 18-19).

No contexto de **J1**, como supramencionado, integrei-me no espaço e rotina do grupo. Atendendo ao modelo pedagógico (MEM) implementado na sala de atividades, a minha intervenção assumiu uma dinâmica diferente do contexto de Creche, pois

considero fundamental que o(a) educador(a) adeque a sua intervenção pedagógica à realidade educativa.

Segundo Cardona (1992) “no Jardim-de-infância, as salas são geralmente organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de actividades . . . [através da oferta de] um ambiente rico e estimulante” (pp. 136-137). Neste sentido, através da constante observação que me permitiu avaliar os interesses e necessidades do grupo, procurei contribuir com materiais que despoletassem o interesse das crianças, por exemplo: as “cores” (ver *figura 11.*, exploração de cores (primárias, secundárias e terciárias) através do papel celofane); as “fisálias” (ver *figura 12.*, surgiu no âmbito de um projeto “Estações do Ano, árvores e frutos”); uma caixa transparente com terra e formigas (ver *figura 13.*, permitiu a observação direta e o contacto com a ciência natural); o registo fotográfico semanal de duas árvores (figueira e pessegueiro) da minha casa; o “livro das folhas” (através de uma folha de uma árvore e da criatividade, cada criança construiu uma página do livro); pés de alfaces, de couve e de tomateiros que as crianças plantaram na horta pedagógica; as “pinhas” (ver *figura 14.*, permitiu a exploração e o contacto com a ciência natural); a “sopa de letras” (ver *figura 15.*, construída por mim e permitiu a exploração das letras e das palavras); o “jogo das formas geométricas” (ver *figura 16.*, construído por mim e permitiu a exploração das formas geométricas); o “tabuleiro das contas” (ver *figura 17.*, construído por mim e permitiu a exploração dos números); e o “jogo do galo” (ver *figura 18.*, construído por mim e permitiu a interação entre pares através das formas geométricas). Todos estes exemplos de materiais surgiram como promotores de novas aprendizagens.



*Figura 11.* “Cores”.



*Figura 12.* “Fisálias”.



*Figura 13.* “Terra e formigas”.



*Figura 14.* “Pinhas”.

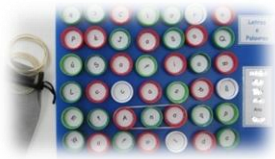


Figura 15. "Sopa de letras".



Figura 16. "Jogo das formas geométricas".



Figura 17. "Tabuleiro das contas".



Figura 18. "Jogo do galo".

A organização do trabalho foi planeada com as crianças com o recurso aos *instrumentos de pilotagem* presentes na sala, que permitem que as crianças “participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho” (Folque, 1999 p. 6). Os dias da semana estavam bem definidos, permitindo que as crianças se situassem na programação diária “– organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível” (Post & Hohmann, 2003, p. 197). Mesmo existindo uma rotina diária bem definida, a organização dos dias não assumiam uma dimensão rígida (Vasconcelos, 1997), prevaleceu a flexibilidade, para que os dias se pautassem pela existência de aprendizagens significativas, mediadas em parceria (eu, educadora cooperante e assistente operacional), que respondessem aos interesses e necessidades das crianças.

Através do *Diário de Grupo*, um dos *instrumentos de pilotagem* do MEM, que regula os incidentes da semana e auxilia na planificação de atividades e projetos propostos por qualquer elemento da equipa educativa. Todos os incidentes (“não gostei”, “gostei”), registos (“o que fizemos”) e propostas (“proponho”) eram analisados e discutidos no momento do *Conselho Semanal* de 6<sup>a</sup> feira, uma vez que o modelo pedagógico MEM declara que “o poder da tomada de decisões e sua regulação é partilhado pelo grupo” (Folque, 1999 p. 6). No próximo capítulo, ao descrever a problemática mais significativa para mim, aprofundarei este instrumento regulador que ajuda a regular, planear e avaliar.

#### 4. As atividades

No contexto de **Creche**, atendendo às necessidades e interesses das crianças, foram realizadas atividades e experiências que culminaram em momentos de aprendizagem significativa, num ambiente rico e estimulante. A criança tem uma enorme necessidade de descoberta, neste sentido as atividades centraram-se nas experiências sensoriomotoras.

Através das atividades espontâneas e orientadas proporcionei às crianças novas descobertas, que resultaram na aquisição de novos conhecimentos. O mundo animal esteve no centro de interesse das crianças. Estas demonstravam diariamente empatia, curiosidades e saberes relativamente a diversos animais, através de livros e brinquedos didáticos, por exemplo: os animais e a quinta.

Segundo Stern (1974) “certos temas (a casa, o barco, o Sol, a árvore, a flor...) são como os signos de um vocabulário figurado e aparecem centos de vezes nas formas próprias de cada criança, ou de cada fase da criança. É necessário não ver na repetição de um tema falta de fantasia, de ideias ou de imaginação.” (p. 17). Partilhando da ideia do autor, passei dos livros, brinquedos e músicas para o contacto direto com alguns animais, criando condições pedagógicas e promovendo aprendizagens significativas. O contacto com os caracóis, os patos (ver *figura 19.*) e o coelho, revelaram-se verdadeiros momentos de observação, aprendizagem sensorial e de partilha.



*Figura 19.* Atividade - “O pato e a água”.

No contexto de **Jl**, as atividades desenvolvidas abrangeram de forma transversal todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar (OCEPE). Desenvolveram-se

atividades que envolveram as diferentes dinâmicas de trabalho – individual, pequeno e grande grupo – num ambiente democrático e de cooperação.

A flexibilidade da rotina permitiu-me organizar momentos de trabalho individual e de pequeno grupo com as crianças. O facto de ter tempo para prestar o apoio necessário às características e necessidades individuais das crianças (diferenciação pedagógica) revelou-se bastante significativo, para que as crianças ultrapassassem as suas dificuldades.

Através da partilha de experiências, interesses e objetos, escutei e valorizei cada criança proporcionando-lhes momentos de aprendizagem. Partindo do conhecimento de cada criança foram desenvolvidas atividades e projetos. Os acontecimentos do dia-a-dia e as atividades/projetos despoletam diversas situações para desenvolver o conhecimento das crianças. A título de exemplo, na resolução da sopa de letras que construí para o grupo, articulei o domínio da linguagem oral e da escrita através da descoberta dos nomes, reconhecimentos de algumas letras e noção do princípio e fim do nome, com o domínio da matemática através da contagem do número de letras que constituem o nome (palavra). Esta atividade surgiu do interesse das crianças pelos nomes dos elementos do grupo e pela contagem, um raciocínio que realizam em diferentes situações do dia-a-dia.

A observação constante e atenta, assim como a relação de proximidade com todo o grupo permitiu avaliar os seus interesses e necessidades e contribuir diariamente para o processo de aprendizagem com diferentes atividades, por exemplo: o “teatro de sombras – Violeta e Catarina” (ver *figura 20.*, envolveu diferentes áreas de conteúdo: formação social e pessoal, expressão e comunicação (dramática, plástica e musical; linguagem oral e abordagem à escrita; matemática) e conhecimento do mundo); e o “registo do livro” (ver *figura 21.*, envolveu diferentes áreas de conteúdo: formação social e pessoal, expressão e comunicação (plástica; linguagem oral e abordagem à escrita; matemática) e conhecimento do mundo). É ainda de salientar que todas as atividades/projetos foram desencadeados pelos interesses e necessidades demonstradas pelas crianças.



Figura 20. “Teatro de sombras – Violeta e catarina”.

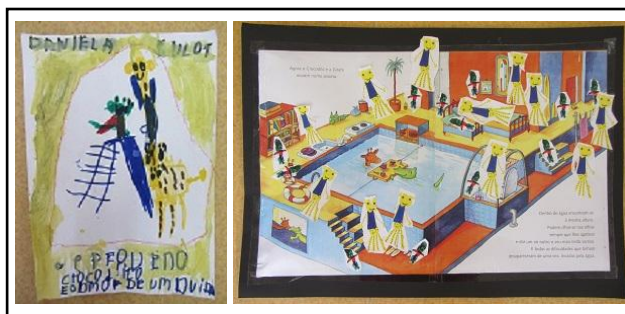


Figura 21. “Registro do livro”.

Relativamente às sessões de expressão motora (educação física), o desenvolvimento destas incidiu no subdomínio dos jogos. A dinamização de jogos coletivos esteve diretamente relacionado com a problemática, que explorarei mais à frente.

Na abordagem à metodologia de trabalho de projeto, as crianças estão envolvidas num “encadeamento de atividades . . . que, no seu conjunto, permitem dar resposta a determinado problema ou questão” (Niza, 1996 citado por Folque, 2012, p. 60).

O projeto intitulado “Os Dentistas” desenvolveu-se num processo que envolveu três fases, as crianças envolveram-se numa dinâmica de trabalho de grupo – união, entajuda, partilha do saber coletivo e das descobertas, e a construção gradual de um conhecimento individual e coletivo. A partilha permitiu que as crianças vivenciassem inúmeras oportunidades de aprendizagem. Com o desenvolvimento do projeto, as crianças assumiram-se como sujeitos integrantes na construção dos seus próprios conhecimentos, demonstrando autonomia e vontade de investigar, levantando hipóteses, analisando e verificando as informações. No âmbito do projeto realizaram-se diferentes atividades, que permitiram uma aprendizagem transversal, abrangendo diferentes áreas de conteúdo, por exemplo: a construção de maquetes e instrumentos do dentista (ver *figura 22*. “maquete”), uma visita de estudo a uma clínica dentária, a construção de um pictograma (ver *figura 23*. “pictograma”) e de um livro (ver *figura 24*. “livro”).



Figura 22.  
"Maquete"



Figura 23.  
"Pictograma"



Figura 24. "Livro"

Em suma, toda a minha intervenção teve por base as minhas intenções articuladas com a caracterização dos contextos socioeducativos. No decorrer da intervenção pedagógica fui adaptando as estratégias de intervenção, adequando-as às situações emergentes de ambos os grupos.

No capítulo seguinte, é descrita a problemática que considerei mais significativa da PPS, apresentando literatura referente ao tema e a minha intervenção.

## Capítulo IV – Identificação da problemática mais significativa

Neste quarto capítulo é explanada a problemática mais significativa que surgiu no decorrer da prática profissional em JI, mais concretamente: o Diário de Grupo como instrumento mediador na resolução de conflitos entre pares. Durante a investigação despoletou o interesse em saber de que modo e qual a influência de um dos instrumentos reguladores do MEM na resolução dos conflitos entre as crianças. Apresentarei de forma contextualizada e fundamentada o tema e os vários momentos da intervenção, em quatro partes: 1) Contextualização da problemática; 2) O Pré-Escolar e o Desenvolvimento das Competências Sociais; 3) O ambiente educativo do JI - participação cooperada e o papel mediador do(a) educador(a); e 4) Brincar e jogar – uma esfera de interações.

### 1. Contextualização da problemática - O Diário de Grupo como instrumento mediador na resolução de conflitos entre pares

No decorrer da prática profissional em JI surgiu uma problemática mais significativa – **a gestão de conflitos**.

Desde a primeira semana de intervenção em JI, pude observar como é que os conflitos eram resolvidos num ambiente democrático, onde a criança era vista como sujeito ativo, participativo no seu processo de aprendizagem e responsável pelas suas decisões, como refere Delors (1999), “A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir.” (pp. 91-92).

Neste sentido, a minha intervenção direcionou-se em vários momentos para a promoção da relação entre pares e no respeito pelas regras de convivência no grupo. A escolha desta problemática teve como objetivo a procura de respostas para uma das fragilidades demonstradas pelo grupo, os **conflitos interpessoais no recreio**.

## 2. O Pré-Escolar e o Desenvolvimento das Competências Sociais

A educação pré-escolar,

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, M.E., 1997, p. 15).

A educação pré-escolar, de acordo com a legislação em vigor, tem como princípios gerais o desenvolvimento da criança a nível pessoal e social, numa perspectiva de educação para a cidadania, bem como, a sua inserção em grupos sociais, promovendo o respeito pela pluralidade de culturas e, conseqüentemente, a tomada de consciência como membro de uma sociedade.

Enquanto futura educadora e pela experiência vivenciada ao longo da minha PPS<sup>24</sup>, considero que a frequência da criança num contexto educativo (creche e JI) proporciona o convívio entre pares, um leque alargado de experiências, estimulando e desenvolvendo uma diversidade de competências na criança.

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais com a sociedade, sendo essencial a elaboração de regras em conjunto que promovem o respeito pelo outro. Segundo Vasconcelos (2007) a educação pré-escolar constitui-se como um espaço promotor da socialização, lugar onde as crianças se desenvolvem “a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, [e] prepara-as para uma efetiva prática de cidadania.” (p. 113).

---

<sup>24</sup> PPS em Creche decorreu de 6 a 31 de janeiro e a PPS em JI decorreu de 10 de fevereiro a 24 de maio.

## **2.1. Competências Sociais**

Definir competências sociais não se apresenta tarefa simples, apresentando uma variedade de definições mas, segundo Formosinho (2006), “envolve a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas.” (p. 13). Portugal e Laevers (2010) definem-nas como a “capacidade de compreender os sentimentos, intenções, percepções e pensamentos de outras pessoas, bem como os próprios.” (p. 49).

De acordo com Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006) são um “conjunto de comportamentos, quando utilizado adequadamente, permite que o indivíduo inicie e mantenha relações sociais positivas, contribui para a aceitação pelos pares e para a adaptação satisfatória à escola e permite ao sujeito lidar de forma eficaz e adaptativa com o contexto social alargado.” (p. 14).

Com a análise do referencial teórico é possível constatar, que apesar da multiplicidade de definições relativamente ao que são as competências sociais, fica explícito que sem o desenvolvimento das mesmas, não é possível existir uma plena integração e convivência na sociedade. Considero que o não desenvolvimento das competências sociais poderá acarretar consequências que poderão conduzir ao sentimento de inadaptação social, à existência de conflitos interpessoais ou até mesmo à exclusão social.

## **2.2. Conflito Interpessoal**

Compreender o conceito de conflito no contexto educativo, implica necessariamente, compreender a criança de forma a perceber quais as causas que a levam a ter tal comportamento. Os conflitos “são elementos constituintes da realidade humana . . . [e] não podemos existir sem conflitos porque eles fazem parte da natureza humana e social” (Silva, 2010, p. 8).

Existem diferentes perspetivas do conflito, podendo assumir uma visão negativa quando “predomina a concepção tradicional de conflito . . . que o associa a algo negativo, indesejável, sinónimo de violência, disfunção ou patologia e,

consequentemente a, algo que é preciso corrigir e, sobretudo, evitar” (Jares, 2002, p. 17) ou uma visão positiva quando se reconhece que “a chave não está na eliminação do conflito, mas na sua regulação e solução justa e não violenta: ‘temos de procurar, aprender e praticar métodos não de eliminar o conflito, mas de o regular e encaminhar para resultados positivos’ (Lederach, 1985:1)” (*Ibidem*, p. 34).

Enquanto futura educadora, torna-se fundamental reconhecer segundo uma perspectiva pedagógica e desenvolvimental, o conflito como “um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais” (*Ibidem*, p. 34).

Considero necessário compreender a criança e para que este seja um processo o mais completo possível é fundamental reconhecer o papel da criança como sujeito consciente do seu processo de aprendizagem, com voz e poder de decisão. Como referido por Silva (2010), “os contextos educativos e os seus actores têm um importante desafio: o de trabalhar e integrar as potencialidades dos conflitos, que são inerentes às interações humanas, não apenas numa perspectiva resolutiva . . . mas também numa perspectiva preventiva e criativa (...) que favoreça a aprendizagem de valores, atitudes e comportamentos como a colaboração, a autonomia, o diálogo, a participação, a tolerância e a responsabilidade” (p. 9).

Por último importa salientar, que as crianças aprendem, de forma gradual “como se devem comportar com as outras pessoas, em resultado da forma como os outros se comportam em relação a elas” (Roberts, 2005, p. 147). Atendendo a esta linha de pensamento, torna-se necessário conhecer o quanto é importante “meio social dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (Jares, 2002, p. 94).

### **3. O ambiente educativo do JI - participação cooperada e o papel mediador do(a) educador(a)**

A construção de aprendizagens deve ser feita mediante processos cooperativos, onde todos ensinam e todos aprendem, práticas democráticas onde se destaca a comunicação e a negociação entre adultos e crianças. O modelo pedagógico – Movimento Escola Moderna (MEM), centra os objetivos educativos no modelo participativo, como refere Oliveira-Formosinho (2007b),

a imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem . . . como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação . . . . é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender. (p. 22-24, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 19-20).

Uma estrutura de trabalho cooperativo apoiada por instrumentos e momentos de apoio à regulação do trabalho, onde todos são corresponsáveis pelo sucesso do grupo. “Aprender a cooperar, a viver em conjunto, não é apenas interiorizar bons sentimentos, também exige competências.” (Perrenoud, 2002, p. 109). Em todos os momentos do dia (rotina) valoriza-se o respeito, a partilha, num ambiente democrático e de participação direta na organização e gestão do currículo e da escola (comissão). Assim, a educação pré-escolar assume-se como um contexto de socialização, da qual resultam normas e regras. Segundo as OCEPE, “A participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito . . . . A organização democrática do grupo constitui a base da área de Formação Pessoal e Social” (M.E., 1997, p. 37).

Este modelo pedagógico assume uma perspetiva social, “em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, *dentro de parâmetros históricos e culturais* . . . a aprendizagem [é] feita através de interações socioculturais enriquecida por adultos e pares, é o impulsionador do desenvolvimento.” (Folque, 1999, p. 5). González (2003) salienta,

um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma acção democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projectos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa) para explicitação de “contratos” entre

professores e alunos, a partir de saberes extra-escolares radicados na vida dos educandos e das suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social. (p. 38).

Enquanto futura educadora e assumindo uma perspectiva socioconstrutivista, considero fundamental o papel mediador do(a) educador(a), os diálogos interativos, por outras palavras, o colocar andaimes que permitam o desenvolvimento do pensamento da criança.

Na resolução de conflitos, segundo Boqué (2008), “o mediador encontra-se entregue no processo – ainda que não no conflito – e a sua principal preocupação consiste em conseguir a horizontalidade do intercâmbio comunicativo” (p. 25). O(a) educador(a) ao assumir um papel mediador estará a garantir a oportunidade de cada criança de se explicar, implicando a participação e a escuta dos sujeitos envolvidos. Assumindo esta linha de pensamento e corroborando com o referido por Vygotsky (1978), a “língua [assume-se] como o “instrumento dos instrumentos” . . . instrumento psicológico para organizar o pensamento e regular o comportamento (reflectir, . . .)” (citado por Folque, 2012, p. 67).

De acordo com o Decreto-Lei 241/2001, onde é aprovado o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, uma das funções do educador é conceber e desenvolver um currículo integrado e transversal, que valoriza os saberes e vivências da criança.

### **3.1. Instrumentos Reguladores**

Os “instrumentos de regulação” (Folque, 1999, p. 8) são importante na vida quotidiana das crianças, uma vez que são o meio pelo qual as crianças se organizam, segundo a autora supracitada, são “um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo” (*Ibidem*, p. 8); Vasconcelos (1997), também defende a mesma ideia, salientando que “são os instrumentos de trabalho que organizam a vida na sala de atividades” (p. 111).

Ao longo da minha prática, apercebi-me da importância do *Diário de Grupo*<sup>25</sup>, um dos instrumentos reguladores do modelo pedagógico MEM, referido por Folque (2012) tratando-se este “do registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar . . . No fim da semana, durante a Reunião de Conselho de sexta-feira, os conteúdos do “Diário” são analisados e discutidos por todo o grupo.” (p. 56).

No *Diário de Grupo* registam-se as ocorrências mais significativas que surgiram no decorrer da semana. Este instrumento divide-se em quatro colunas “Não Gostei”, “Gostei”, “Fizemos” e “Proponho”. Para a presente investigação foquei-me nas duas primeiras colunas que “dizem respeito às relações sociais que se estabelecem no grupo, uma vez que nelas, se registam respectivamente, os juízos sobre situações de interação social gratificantes e sobre problemas e conflitos” (Vieira, 2007, p. 37).

Desde o início da PPS em JI que me apercebi que as crianças recorriam ao *Diário de Grupo* como uma estratégia para resolver os conflitos, apercebendo-me também que os incidentes registados estavam maioritariamente relacionados com o recreio. Na *Reunião de Conselho*, à sexta-feira, procedia-se à leitura do *Diário de Grupo* e os incidentes eram analisados em grupo, num ambiente democrático. No Conselho todos (crianças e adultos) tinham o direito de participar, partilhando ideias e sugestões para a resolução das ocorrências.

O *Diário de Grupo* “assume uma função de prevenção de comportamentos menos positivos ao nível da interação social”, como um “termómetro moral” (Niza, 1991, p. 5), ao revelar o clima emocional de relações, de regras e de valores que um

---

<sup>25</sup> **Nota de Campo, 21 de fevereiro de 2014, Sala - Exploradores às 14H50min**

É 6ª feira e as crianças estão num momento coletivo, com as cadeiras dispostas em círculo, ao redor das mesas. Duas crianças assumem a sua tarefa de presidentes, atribuindo a palavra aos colegas. Este momento é designado por *Conselho*, onde se realiza a leitura do *Diário de Grupo* (“Gostei”, “Não Gostei”, “Fizemos” e “Proponho”). Todos, crianças e adultos, conversam sobre os comportamentos das crianças que foram registados durante a semana (críticas positivas e negativas). Através do diálogo, onde a educadora assume um papel mediador, tentam criar regras de convivência, como viver em grupo de modo a respeitar os outros e a si próprios. Quando se revela uma necessidade emergente para a convivência em grupo, as crianças comprometem-se perante o grupo e fica registado na *Ata*.

grupo experimental ao longo do tempo” (Vieira, 2007, pp. 37-38). O *Diário de Grupo* assume-se como um importante instrumento pedagógico de iniciação à vida democrática (Niza, 1991), verificando-se assim, a sua importância como instrumento regulador de conflitos interpessoais.

Num dos momentos de resolução de conflitos, que emergiu da leitura do *Diário de Grupo* uma das crianças sugeriu a realização de uma lista com jogos, como estratégia sugerida pela mãe, para evitar os conflitos no recreio. O grupo demonstrou entusiasmo pela ideia, várias crianças, naquele momento (*Reunião de Conselho*) queriam partilhar ideias, mas após unanimidade do grupo, foi escrito no *Diário de Grupo*, na coluna do *Proporho*, a proposta de realizar uma lista de jogos. Através deste interesse comum do grupo, procurei através do brincar e do jogar promover “aprendizagens plurais, através . . . relações interpessoais, estilos de interação e da interação com” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 33) os pares, adultos e com as crianças da instituição.

#### **4. Brincar e jogar – uma esfera de interações... estratégias de intervenção**

Enquanto futura educadora, considero as crianças “como cidadãos em crescimento . . . [e importa] considerar as escolas como lugares em que as crianças podem descobrir o mundo e ser apoiadas na construção de significados” (Folque, 2012, p. 36). A convicção de que a criança é um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e que o JI é um lugar de socialização, desenvolvimento e aprendizagem, orientou-me para a resolução dos conflitos entre pares segundo uma perspetiva preventiva e criativa.

Segundo Formosinho (1996), “A forma como os professores [/educadores] planificam e dispõem o ambiente e as actividades lúdicas influencia as oportunidades das crianças de adquirir e praticar competências sociais.” (p. 43). Corroborando com as palavras da autora, atendendo aos interesses e necessidades do grupo, e por considerar fundamental o desenvolvimento das competências sociais, proporcionei oportunidades para as crianças interagirem socialmente através dos jogos.

Brincar e jogar constitui uma “forma fluente de construção social dos seus mundos de criança, pela *participação em actividades situadas no contexto social*.”

(Ferreira, 2004, p. 198). Como refere a mesma autora, “*Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.*” (p. 199). Para Niza (2011), “brincar se constitui como actividade mediadora no desenvolvimento humano” (Niza citado em por Folque, 2012, p. 29).

A esfera de interações das crianças, envolvida pelo jogo e pelo brincar, foi alvo de uma constante observação atenta e curiosa que me permitiu registar a espontaneidade e criatividade na criação de momentos coletivos, que serão exemplificados no próximo ponto – Os Jogos. Considerei importante reconhecer os jogos e as brincadeiras como “dispositivos pedagógicos (que a par de permitirem aceder ao conhecimento de alguns hábitos culturais dos grupos presentes, podem contribuir para um simultâneo reforço da auto-imagem pessoal e grupal e para a aquisição de saberes curriculares) (Cortesão, et al, 1995)” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 19).

Numa perspetiva preventiva e criativa, considerando a estratégia sugerida por uma mãe e o interesse de todo o grupo tracei estratégias de intervenção que se refletissem no recreio. Neste sentido, desenvolveram-se nas sessões de expressão motora, jogos coletivos (ver *figura 25.*, exemplo do “jogo do semáforo”) previamente planeados em parceria com as crianças, também foram construídos jogos para o recreio (ver *figura 26.*, “jogo do bowling” construído pelas crianças, e *figura 27.*, “jogo das latas” construído por mim para o grupo) e um ficheiro de jogos para a sala (ver *figura 28.*, “ficheiro do jogo do semáforo”), com o nome do jogo, a sua explicação (vozes das crianças) e respetiva ilustração gráfica (desenhos das crianças e fotografias).



Figura 25. “Jogo do Semáforo”



Figura 26. “Jogo do Bowling”

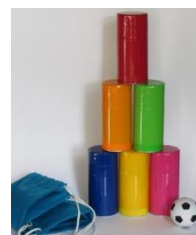


Figura 27. “Jogo das Latas”



Figura 28. “Ficheiro do Jogo do Semáforo”

Como os conflitos entre pares não surgiam apenas com as crianças da sala, mas maioritariamente, com as crianças da restante comunidade educativa (Anexo D. Diário de Grupo)<sup>26</sup>, elaboraram-se regras para a utilização dos jogos construídos. Esta última estratégia que abrangia toda a comunidade escolar, por questões temporais, não consegui dinamizar, no entanto, a educadora cooperante ficou com as regras elaboradas para levar a conselho científico para serem debatidas e aprovadas por toda a equipa educativa da instituição.

De seguida apresentarei a dinâmica desenvolvida na minha PPS em JI, por outras palavras, os jogos como estratégia para promover a interação social e prevenir a conflitualidade no recreio.

#### 4.1. Os Jogos – uma estratégia preventiva!

O recreio é um *lugar* que segundo Sarmiento (2000), “aprende-se uma linguagem que integra a palavra e o corpo e determina tanto as regras do jogo como as da socialização infantil” (p. 5). No recreio proporcionaram-se, através dos jogos, diferentes momentos de interação social com as crianças da sala e também com as restantes equipas do JI, envolvendo as crianças e adultos das três salas de JI<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Anexo D. *Diário de Grupo*, pp. 72-79

<sup>27</sup> **Nota de Campo, 23 de abril de 2014, Recreio às 10H45min**

No recreio da manhã proporcionou-se um momento coletivo com alguns elementos das três salas do JI, a dinamização do jogo do semáforo.

Através da minha ação pedagógica procurei proporcionar jogos que levassem as crianças a sentir prazer na interação com os pares. As crianças ao se sentirem aceitas e inseridas no grupo, seguras e capazes de promover interações prazerosas, estariam aptas a dinamizar espontaneamente momentos relacionais, acordando entre pares a dinâmica e definindo as regras de convivência/sociais.

No recreio, as crianças além dos jogos que foram dinamizados no sentido de criar momentos lúdicos e coletivos<sup>28</sup>, também interagiram socialmente, através de brincadeiras livres e espontâneas, por exemplo o *Jogo do comboio*<sup>29</sup> e o *Jogo das faltas*<sup>30</sup>.

---

**<sup>28</sup> Nota de Campo, 25 de março de 2014, Recreio às 15H40min**

Após o lanche fomos para o recreio e o Mateus, o Ricardo, o Gustavo e o Luís dirigiram-se a mim e pediram para brincar com eles às corridas e para eu ser o árbitro.

Eu – “*Como é que querem a contagem? 1, 2, 3 ou 3, 2, 1?*”

Todos – “*3, 2, 1.*”

As crianças demonstraram prazer na brincadeira e durante as corridas, outras crianças foram-se inserindo no jogo, resultando em momento de interação social entre as várias crianças.

**Nota de Campo, 22 de abril de 2014, Recreio às 10H40min**

No recreio da manhã observei que a Débora e a Sara brincavam ao jogo “1, 2, 3 macaquinho do chinês”

**Nota de Campo, 23 de abril de 2014, Sala – Exploradores às 13H30min**

No regresso da hora do almoço o Ricardo chegou à sala de atividades com uma respiração que apresentava cansaço, questionei-o “*estás cansado?*”, respondendo-me “*sim...estive a correr. A jogar ao jogo da apanhada!*”

**<sup>29</sup> Nota de Campo, 20 de março de 2014, Recreio às 10H45min**

No recreio um grupo de cinco crianças da sala (Mateus, Clarisse, Gustavo, Luís e a Vanessa) brincavam em conjunto, aproximei-me e perguntei-lhes ao que estavam a brincar, ao qual me responderam “*ao jogo do comboio*”. Expressei contentamento “*auuuu, também posso brincar com vocês?*”, responderam-me que “*sim*”. Eu era a estação onde o comboio parava para deixar passageiros ou mercadoria. A alegria que a brincadeira transparecia despoletou o interesse de outras crianças das diferentes salas do jardim-de-infância. O brincar e os jogos estimulam as relações sociais.

**<sup>30</sup> Nota de Campo, 21 de março de 2014, Recreio às 10H40min**

No recreio, um grupo de cinco crianças da sala (Mateus, Ricardo, Gustavo, José e o Vítor) brincava em conjunto. Observei a dinâmica das suas interações, apercebendo-me que brincavam demonstrando prazer. Aproximei-me e perguntei-lhes ao que estavam a brincar, ao qual me responderam “*jogo das faltas*”. Perguntei-lhes “*também posso jogar?*”, responderam-me que “*sim*”. O jogo consistia em fingir que fazíamos faltas como os jogadores de futebol, mas tinham uma regra, tinha de ser sem magoar.

Durante a brincadeira, quando me fizeram uma falta, simulei que me tinha magoado “*ai, ai, aiii, falta... preciso de um médico* [agarrando-me a uma perna]”, o José aproximou-se e fez de conta que era um médico, tocou-me na perna e disse “*já estás boa*”. No final sentámo-nos e o José e o Ricardo disseram que iam eleger quem ganhava o jogo. Decidiram que tínhamos de escolher um número de 0 a 20. O Mateus escolheu o N.º15, eu escolhi o N.º18, o Gustavo o N.º20 e o Vítor o N.º 10. Os dois reuniram e decidiram em voz baixa, depois disseram que quem tinha ganho era o N.º18. Fiz uma festa, saltando e todos festejaram comigo.

Momentos de convívio, vivenciados com prazer e com a ausência de conflitos entre pares.

Através das interações observadas e registadas é possível realçar o quanto o brincar e jogar são importantes para o desenvolvimento das relações sociais das crianças. Apesar do pouco tempo de intervenção, pude verificar e constatar, através das interações das crianças no recreio e também através da ausência de incidentes críticos no Diário de Grupo, que as crianças desenvolveram a interação social no recreio. Como referido por Folque (2012), “a preocupação da criança em manter relações e ter êxito no jogo colaborativo leva-a a negociar, cooperar e a procurar um equilíbrio de muitas maneiras” (p. 97). Neste sentido os jogos podem ser considerados uma possível estratégia pedagógica, para resolver os conflitos entre pares, segundo uma perspetiva preventiva e criativa. Também Niza (2011), refere que “o brincar e os jogos são uma porta de entrada nas culturas dos povos e na imaginação criadora, mas são fundamentalmente um percurso socializador de renúncia à impulsividade na infância” (Niza citado em Folque, 2012, p. 29).

Como futura educadora, considero que os educadores devem ter consciência da diversidade de estratégias que poderão ser implementadas para desenvolver as competências sociais. Ao adequar a nossa prática pedagógica ao contexto educativo, ao reconhecer a criança como sujeito ativo, dinâmico e participativo, respondendo aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo, estaremos a contribuir para uma educação de qualidade.

## **5. Metodologia – Investigação-Ação**

### **5.1. Opção Metodológica**

Para a elaboração do presente relatório, optei pela realização de um estudo assente numa metodologia qualitativa, que me permitiu entrar “no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2011, p. 16), pelo paradigma interpretativo, pois “para explicar o mundo social e educativo há que ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana.” (Usher, 1998, citado por Coutinho, 2011, p. 16). Considerei pertinente a opção por uma investigação qualitativa porque, esta possibilitou-me através do contacto direto com o ambiente habitual de

ocorrência de conflitos, obter dados “ricos em pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 2011, p. 16).

Ao longo da investigação adotei uma atitude de educadora-investigadora, porque o docente, do século XXI deve assumir uma postura de docente-investigador (Cortesão & Stoer, 1997), refletindo sobre a “sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Coutinho, 2011, p. 313).

## **5.2. Sujeitos da Investigação**

A investigação-ação decorreu na valência de JI, na *Instituição Movimento*, mais concretamente na *Sala dos Exploradores*. A amostra da investigação é constituída pelo grupo de vinte crianças, doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

## **5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

“Os dados recolhidos são em forma de palavras [descritivos] ou imagens” (Bogdan & Biklen, 2011, p. 48), através da observação participante e da análise do *Diário de Grupo*, recolhi notas de campo, fotografias e o discurso dos sujeitos. Num processo contínuo realizei a análise dos dados e recorri a uma análise comparativa dos registos relativos a críticas negativas escritas na coluna do “Não Gostei” do *Diário de Grupo*, sustentado pelo modelo pedagógico MEM.

## Capítulo V – Considerações Finais

“Aprender a ser EDUCADOR/A em qualquer ação e situação = criar sempre condições para que a pessoa cresça em autonomia e responsabilidade, e se realize plenamente ...”

(*One*, 2013/2014)<sup>31</sup>.

Nesta longa caminhada da PPS procurei atribuir um significado aos acontecimentos, às dificuldades e conquistas, tonando-se uma experiência enriquecedora no meu processo de aprendizagem, citando Bogdan & Biklen (2011), “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (p. 55).

A PPS transportou-me dos livros, da teoria para o conhecimento vivido, para uma aprendizagem no ativo, em dois contextos socioeducativos. A intervenção em Creche e JI reportaram-me para a importância basilar da Educação Pré-Escolar, para a formação da criança como um ser livre, solidário, autónomo, desenvolvendo assim competências sociais, como a cooperação, a convivência, a partilha, o respeito pelos outros e a cidadania.

A experiência enriquecedora de trabalhar segundo um modelo pedagógico – MEM – revelou-se um grande desafio. Inicialmente um movimento muito dinâmico girava à minha volta, mas dia após dia fui aprendendo a dinâmica do modelo. Surpreendeu-me? Imenso, pois é rodeado constantemente de novos conhecimentos, assumindo uma perspetiva socioconstrutivista, a aprendizagem partilhada entre todos os sujeitos da comunidade educativa.

Durante a prática profissional, passei por um processo de aprendizagem que considero importante para a minha futura profissão e ao qual pretendo dar continuidade, através de um processo contínuo ao longo da minha vida profissional. Os desafios não se constataram apenas na fase inicial da PPS, mas no decorrer de toda a minha intervenção, uma vez que **a criança é um sujeito ativo em constante transformação.**

---

<sup>31</sup> Frase retirada de uma circular informativa da instituição onde realizei a PPS em Creche.

Enquanto futura educadora, considero fundamental a responsabilidade de formar alicerces firmes, que permitam que a criança desenvolva a sua identidade, autoestima e autonomia, num **processo contínuo ao longo da vida**.

Senti, no decorrer da Prática Profissional Supervisionada, que a minha ação provocou alterações no ambiente educativo, e este, por sua vez, afetou o desenvolvimento das crianças. O(a) educador(a) desempenha um papel extremamente relevante na promoção do desenvolvimento global (físico, social, emocional e cognitivo) das crianças, garantindo que as experiências e rotinas diárias asseguram a **satisfação das necessidades físicas e psicológicas de cada criança**. A construção do conhecimento deve ser feito mediante processos cooperativos, onde **todos ensinam e todos aprendem**, práticas democráticas onde se destaca a comunicação e a negociação entre adultos e crianças.

Como futura educadora, pretendo reconhecer a criança como sujeito ativo no processo educativo, onde o **desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis**. A **qualidade dos cuidados e das interações** (responsividade/*scaffolding*) nos primeiros meses e anos de vida da criança são cruciais para o seu desenvolvimento global, como pude vivenciar ao longo da Prática Profissional Supervisionada.

Ambas as equipas e comunidades educativas contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, subindo um degrau de cada vez e respeitando tudo e todas as pessoas que me circundavam, como referido por Oliveira-Formosinho (2000), “exige-se do processo de profissionalização das educadoras preparação para uma amplitude e singularidade de tarefas que exigem do professor capacitação pessoal e não só profissional.” (p.159).

Refletindo na minha identidade tanto pessoal como profissional, reconheço o crescimento que a prática profissional me proporcionou... hoje sinto-me preparada para exercer a profissão que escolhi, ser **Educadora de Infância!**

## Referências Bibliográficas

- Barbosa, M. (2010). *Especificidades da Ação Pedagógica com Bebês*. Anais do I Seminário Nacional: *Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte (pp. 1-17).
- Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). *O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Boqué, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, pp. 8-15.
- Coutinho, A. (s.d.). *Educação Infantil: Espaço de Educação e Cuidado*. UFSC.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28. Acedido abril 12, 2014, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
- Delors, J. (1999). *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*». *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2006). “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... Brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interações*, 2, 27-58. Acedido março 5, 2014 em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/290/246>.

- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5-5ª série, 5-12.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (Org.). (1996). *Educação pré-escolar - a construção social da moralidade*. (2ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- González, P. F. (2003). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichetelmiller, M. (2009). *O poder da observação*. Porto Alegre: Artmed.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- 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* (pp. 141-160). (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). "A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança". *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. (8ª Edição). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 34-37.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré- Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roberts, R. (2005). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In Siraj-Blatchford, I. (Coord.). *Manual de desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, (pp. 144-160). Lisboa: Texto Editores.
- Sarmiento, C. (2000). *Rimas infantis: a poesia do recreio*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. M. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista galego-portuguesa de Psicología e educación*, 18 (1), 7-18. Consultado julho 1, 2014 em [http://www.reipe.udc.es/documentos/num\\_ant/18.pdf#page](http://www.reipe.udc.es/documentos/num_ant/18.pdf#page).
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 1º volume, Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, F. (2007). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social Da Moralidade: Os Juízos Sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14 (15), 29-54. Consultado junho 30, 2014 em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/156/223>.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Documentos oficiais das instituições**

Projeto Educativo da Instituição *One* – Creche e da Instituição *Movimento* – JI

Regulamento Interno da Instituição *One* – Creche e da Instituição *Movimento* – JI

Plano Anual de Atividades da Instituição *One* – Creche

Projeto Curricular de Sala – *Magia* – Creche

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República n. 201 – I Série – A*.

Ministério da Educação. Lisboa.

## **Anexos<sup>32</sup>**

---

<sup>32</sup> Os anexos encontram-se em formato digital em *CD*.

## **Anexo A - Quadros**

**Anexo A. Quadro A1 – Dados das famílias das crianças da Creche**

<b>Nome da Criança</b>	<b>Pais</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão dos Pais</b>	<b>Habilitações dos Pais</b>	<b>N.º de irmãos da criança</b>
Nuno	Pai	33	Empregado de Balcão	9º Ano	1
	Mãe	33	Escriturária	12º Ano	
Ricardo	Pai	30	Construção Civil	9º Ano	0
	Mãe	29	Empregada de Comércio	12º Ano	
António	Pai	32	Técnico de Informática	12º Ano	2
	Mãe	32	Professora	Licenciatura	
Maria	Pai	36	Empregado de Balcão	8º Ano	1
	Mãe	30	Sócia-Gerente de Loja	12º Ano	
Filipa	Pai	39	Professor	Licenciatura	2
	Mãe	34	Arquiteta	Licenciatura	
Luísa	Pai	35	Enfermeiro	Mestrado	1
	Mãe	34	Enfermeira	Licenciatura	
Joana*	Pai	46	Paramédico	-----	1
	Mãe	33	C. R. T.	9º Ano	
Catarina	Pai	38	Sociólogo	Licenciatura	1
	Mãe	37	Socióloga	Mestrado	
João	Pai	34	Consultor	Licenciatura	1
	Mãe	33	Bolsista de Investigação	Doutoramento	
Luana	Pai	33	Economista	Licenciatura	0
	Mãe	35	Economista	Pós-Graduação	
Mário	Pai	30	Engenheiro	Licenciatura	0
	Mãe	35	Farmacêutica	Doutoramento	
Guilherme	Pai	35	Engenheiro	Mestrado	0
	Mãe	35	Assistente Operacional	Licenciatura e Pós-Graduação	
Matilde	Pai	33	CML A.D.	Frequenta o Ensino Superior	1
	Mãe	38	Administrativa	Licenciatura	
Filipe	Pai	49	Militar	Licenciatura	2
	Mãe	40	Advogada	Licenciatura	
Sara	Pai	32	Monitor Audiovisual	Licenciatura	0
	Mãe	31	Técnica de Recursos Humanos	Licenciatura	
Simão	Pai	----	Inspetor de Finanças	Licenciatura	1
	Mãe	38	Conservadora/Notária	Licenciatura	

\* Estrutura familiar monoparental com guarda conjunta.

**Fonte:** Elaboração própria. Dados cedidos pela educadora da sala.

**Anexo A. Quadro A2 – Dados das famílias das crianças de JI**

<b>Nome da Criança</b>	<b>Pais</b>	<b>Profissão dos Pais</b>	<b>N.º de irmãos da criança</b>
António	Pai	Médico Anestesiologista	2
	Mãe	Enfermeira	
Vanessa	Pai	<i>Designer</i>	0
	Mãe	<i>Designer</i>	
Anabela	Pai	Engenheiro Civil	3
	Mãe	Engenheira Civil	
Clarisse	Pai	Jornalista	1
	Mãe	Artista Plástica	
Débora	Pai	Fisioterapeuta	1
	Mãe	Gerente – Empresária própria	
Gustavo	Pai	Entrevistador	1
	Mãe	Professora	
José	Pai	Arquiteto	0
	Mãe	Professora	
Joana	Pai	Infografista	1
	Mãe	Técnica de Comunicação	
Paula	Pai	Contabilista	1
	Mãe	Bancária	
Rita	Pai	Psicólogo	1
	Mãe	Administrativa	
Luís*	Pai	Gerente	0
	Mãe	Diretora de Planeamento Estratégico	
Marta	Pai	-----	1
	Mãe	-----	
Mateus	Pai	Programador	0
	Mãe	Educadora Social	
Ricardo	Pai	Professor	1
	Mãe	Administrativa Hospitalar	
Vicente	Pai	Jurista	1
	Mãe	Jurista	
Vítor*	Pai	Músico	0
	Mãe	Gerente de restaurante	
Sara	Pai	Empresário	1
	Mãe	Psicóloga	
Santiago	Pai	<i>Designer</i>	0
	Mãe	<i>Designer</i>	
Rodrigo	Pai	Consultor	1
	Mãe	Psicopedagoga	
Samuel	Pai	Fotojornalista	1
	Mãe	Empresária	

\* Estrutura familiar monoparental com guarda conjunta.

**Fonte:** Elaboração própria. Dados fornecidos pela educadora da sala.

### Anexo A. Quadro A3 – Dados das crianças de Creche

Nome da Criança	Género	Data de Nascimento	Idade (em meses) janeiro de 2014	Percurso Institucional
Nuno	M	08-02-2012	23 meses	Já frequentava esta creche
Ricardo	M	21-09-2012	16 meses	Estava ao cuidado de uma ama
António	M	24-09-2012	16 meses	Estava ao cuidado de familiares e também frequentava outra creche
Maria	F	03-01-2012	24 meses	Já frequentava esta creche
Filipa	F	17-02-2012	23 meses	Já frequentava esta creche
Luísa	F	22-03-2012	22 meses	Já frequentava esta creche
Joana	F	15-03-2012	22 meses	Já frequentava esta creche
Catarina	F	02-01-2012	24 meses	Já frequentava esta creche
João	M	30-05-2012	20 meses	Estava ao cuidado dos Avós
Luana	F	17-04-2012	21 meses	Já frequentava esta creche
Mário	M	07-07-2012	18 meses	Já frequentava esta creche
Guilherme	M	20-01-2012	24 meses	Estava ao cuidado dos Avós
Matilde	F	29-05-2012	20 meses	Frequentava outra creche
Filipe	M	30-06-2012	18 meses	Estava ao cuidado de uma ama
Sara	F	27-07-2012	18 meses	Frequentava outra creche
Simão	M	13-04-2012	21 meses	Já frequentava esta creche

**Legenda:** M = Masculino; F = Feminino.

**Fonte:** Elaboração própria. Dados fornecidos pela educadora da sala.

### **Anexo A. Quadro A4 – Dados das crianças de Jardim de Infância**

<b>Nome da Criança</b>	<b>Género</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Idade março de 2014</b>	<b>Percurso Institucional</b>
António	M	06-01-2011	3 anos	1º Ano que frequenta este JI
Vanessa	F	08-01-2011	3 anos	1º Ano que frequenta este JI
Anabela	F	11-09-2010	3 anos	1º Ano que frequenta este JI
Clarisse	F	02-03-2009	4 anos	2º Ano que frequenta este JI
Débora	F	17-02-2009	4 anos	1º Ano que frequenta este JI
Gustavo	M	29-11-2008	5 anos	2º Ano que frequenta este JI
José	M	01-06-2008	5 anos	3º Ano que frequenta este JI
Joana	F	28-07-2008	5 anos	2º Ano que frequenta este JI
Paula	F	23-07-2008	5 anos	3º Ano que frequenta este JI
Rita	F	30-09-2010	3 anos	1º Ano que frequenta este JI
Luís	M	04-06-2008	5 anos	2º Ano que frequenta este JI
Marta	F	12-08-2008	5 anos	3º Ano que frequenta este JI
Mateus	M	21-08-2008	5 anos	2º Ano que frequenta este JI
Ricardo	M	12-05-2008	5 anos	3º Ano que frequenta este JI
Vicente	M	09-09-2008	5 anos	3º Ano que frequenta este JI
Vítor	M	26-06-2008	5 anos	2º Ano que frequenta este JI
Sara	F	06-02-2010	4 anos	1º Ano que frequenta este JI
Santiago	M	01-07-2009	4 anos	1º Ano que frequenta este JI
Rodrigo	M	12-10-2010	3 anos	1º Ano que frequenta este JI
Samuel	M	19-02-2009	4 anos	2º Ano que frequenta este JI

**Legenda:** M = Masculino; F = Feminino.

**Fonte:** Elaboração própria. Dados fornecidos pela educadora da sala.

**Anexo A. Quadro A5 – Organização do espaço – áreas espaciais da Creche**

Foto da área	Mobiliário/Materiais
<p data-bbox="422 360 571 394">Área da Casa</p> 	<p data-bbox="794 427 1339 689">Móvel de madeira com fogão e forno, móvel de madeira com gaveta e porta, cama de madeira para os bebês, baú de verga, loiças e talheres de plástico, tachos de alumínio, cesto de verga com frutas de plástico, mesa e bancos de madeira, carrinho de bebê, bebês, roupas para os bebês, lençóis e colchão para a cama dos bebês, bacias de plástico para os bebês, telefone e ferramentas.</p>
<p data-bbox="411 925 582 958">Área dos Jogos</p> 	<p data-bbox="794 1048 1339 1176">Colchão multicolorido, cesto de verga com vários carros de plástico (diferentes cores, tamanhos e feitos), dois cestos de verga com legos (diferentes cores e tamanhos).</p>
<p data-bbox="400 1429 593 1462">Área de Trabalho</p> 	<p data-bbox="794 1592 1339 1686">Existem duas áreas de trabalhos, ambas compostas pelo mesmo mobiliário: uma mesa e seis cadeiras de madeira.</p>




**Fonte:** Elaboração própria. Observação direta.




### **Anexo A. Quadro A6 – Dia tipo na Creche**

<b>Tempo</b>	<b>Rotina</b>
8H / 10H	Acolhimento / Bolacha / Brincadeira livre
9H30min / 10H	Reunião da manhã
10H / 10H30min	Atividades Orientadas / Brincadeira livre e/ou orientada
10H30 / 11H	Fruta / Brincadeira livre e/ou orientada / Higiene
11H / 11H30min	Almoço
11H30min / 12H	Higiene / Deitar nos catres (cama de plástico e lona)
12H / 14H45min	Repouso
14H45min / 15H15min	Higiene / Bolacha
15H15min / 15H45min	Lanche / Higiene
15H45min / 17H30min	Brincadeira livre e/ou orientada / Higiene
17H30min	Saída

**Fonte:** Elaboração própria.

**Anexo A. Quadro A7 – Organização do espaço - áreas espaciais do JI**

Foto da área	Mobiliário/Materiais
<p style="text-align: center;"><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> 	<p>Dispõe de 1 mesa; 4 cadeiras; 1 banco de madeira e prateleiras de madeira. Área com diversos e diferentes materiais naturais (exemplo: folhas, troncos de árvores, ouriços (do castanheiro), conchas, pedras, sementes e bolbos, frutos e legumes, etc.) e utensílios (exemplo: lupas, globo, regador, cesto de plástico, frasco de plástico e vidro, vasos de plástico, cesto de verga, etc.) e um ficheiro de ciências construído pelas crianças.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Área da Matemática</b></p> 	<p>Dispõe de 1 mesa, 4 cadeiras e várias prateleiras de madeira. Área com muitos jogos estimulantes e diversificados; ficheiro de fichas elaboradas pelas crianças do presente ano letivo e de anos anteriores; cada criança dispõe de um caderno devidamente identificado; diferentes tipos de balanças e existem diferentes tipos de folhas (exemplo: quadriculada, com círculos, com triângulos, com pontos (registo do geoplano), etc.).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Atelier das Artes Plásticas</b></p> 	<p>Dispõe de 1 mesa; 6 cadeiras; armário com diversas prateleiras onde estão materiais de desperdício e utensílios ao acesso das crianças; painel de cortiça e prateleira com tintas e pincéis; painel com de arrumação dos diferentes tipos de folhas devidamente identificadas (exemplo: papel vegetal, papel de lustro, folhas A5, etc.) e um móvel baixo acessível às crianças (do lado do atelier das artes plásticas, dispõe de duas prateleiras: a primeira com cartolinas e a segunda com a caixa da tapeçaria e com a caixa da carpintaria).</p>

<p style="text-align: center;"><b>Área da Biblioteca</b></p> 	<p>Dispõe de uma estante de madeira com prateleiras, cada uma identificada com a respetiva cor e legenda. Existem livros com diferentes géneros literários, ficheiros de imagens e ficheiros das diferentes áreas de conteúdo. Também existe uma caixa com animais de plástico e uma caixa com instrumentos musicais (alguns deles construídos pelas crianças). Junto à janela existe um espaço com duas almofadas e também um tapete no chão, ambos para o conforto no momento da leitura.</p> <p>A área da biblioteca e a área do faz-de-conta encontram-se divididas por um armário (que guarda as produções de expressão plástica das crianças) onde se encontra umas bolsas com fantoches e no topo do armário um fantocheiro construído com uma caixa de cartão.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Oficina de Escrita e Reprodução</b></p> 	<p>Dispõe de 4 mesas de madeira e 3 cadeiras de madeira; 4 mesas de plástico e 12 cadeiras de plástico; móvel fechado com um painel de cortiça onde são afixadas as produções para “<i>Apresentação de Produções</i>”; armário com prateleiras (impressora, máquina de escrever, folhas A3, A4 e A5, portefólios das crianças, portefólio do grupo) e com duas portas (material novo para renovar o da sala); painel com os nomes das crianças e adultos da sala, faixa com o abecedário e painel de exposição – Projeto “<i>Estações do ano, árvores e frutos</i>”; painel de exposição – Projeto “<i>Correspondência</i>” com outra instituição; painel com os nomes das crianças; espaço para colocar as suas produções de escrita e reprodução (uma das mesas de madeira); parede de exposição de projetos; computador.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Área do Faz-de-Conta</b></p> 	<p>Móvel de madeira com duas portas de abrir. No seu interior encontram-se duas caixas de plástico, uma com roupa e acessórios (exemplo. Malas, sapatos e chapéus) e outra com utensílios de cozinha (exemplo: loiças e talheres de plástico e frutas de plástico) e objetos do quotidiano (exemplo: máquina fotográfica, telefone e caderno). Uma cama de madeira para os bebés, uma mesa e duas cadeiras de plástico, um espelho e um cavalo artesanal.</p>

**Fonte:** Elaboração própria. Observação direta.

## Anexo A. Quadro A8 – Dia tipo no JI

	Tempo	Rotina
	8H /9H	A instituição abre às 8horas e a assistente operacional da sala realiza o acolhimento das crianças no pátio exterior (recreio) e/ou na sala do repouso/prolongamento (recreio de chuva). Pelas 8H50min, as crianças e a assistente operacional dirigem-se para a sala de atividades. Ao chegar à sala as crianças marcam a sua presença, depois como é 2ª feira ( <i>Conselho de Planeamento</i> ) colocam com o apoio da assistente operacional as cadeiras em círculo (ao redor das mesas) e cada elemento senta-se numa cadeira.
1º Tempo da manhã	9H /10H	A educadora chega às 9horas, saúda os elementos presentes na sala e também se senta numa cadeira. Algumas crianças vão chegando, entram na sala e dizem “Bom dia!”, dirigindo-se ao mapa das presenças onde se encontram os responsáveis pelo mapa das presenças (instrumento regulador) que ajudam quem ainda demonstra dificuldade em realizar o cruzamento (tabela de duas entradas) e marcar a sua presença. Pelas 9H10min, após uns minutos de espera pelos colegas, inicia-se o conselho: acolhimento, contam novidades, mostram brinquedos e objetos, avaliam o desempenho dos responsáveis das tarefas na semana anterior e volta-se a atribuir responsáveis para as tarefas para a presente semana (duas crianças por tarefa), depois assumem essa responsabilidade (por exemplo: <i>recados</i> – o responsável dirige-se à secretária para saber se existem recados), lê-se a <i>Ata</i> elaborada na 6ª feira da semana anterior e planeiam segundo as propostas ( <i>Diário do Grupo</i> , coluna do <i>Proponho</i> ) e os projetos, e a educadora escreve no plano do dia.
	10H /10H30min	Cada criança arruma a sua cadeira e dirige-se ao Plano de Atividades e colocam com uma caneta fina um círculo na atividade que pretendem realizar (tabela de duas entradas). Neste momento as crianças circulam pela sala de atividades, autonomamente, realizando as suas escolhas. Às 10H20min os presidentes pedem para “ <i>marcar, arrumar e sentar</i> ”.
	10H30 /11H	Lanche da manhã, distribuído pelos responsáveis dos lanches da manhã. Depois as crianças realizam a higiene e brincam livremente no exterior (recreio) ou na sala de atividades (recreio de chuva). O sino toca (10H55min) as crianças formam fila junto à porta de entrada da instituição e assim que estejam todos reunidos com os responsáveis de fila entram na sala de atividades.
2º Tempo da manhã	11H /11H40min	À 2ª feira o 2º tempo da manhã é dedicado aos projetos coletivos. Todas as crianças sentam-se numa cadeira e sob a orientação da educadora e assistente operacional elaboram uma carta para os seus correspondentes (um grupo de JI de uma outra instituição que também implementa o MEM). Todas as crianças participam de forma organizada e respeitando a sua vez e a dos restantes elementos do grupo. No fim ilustram a carta para ser enviada. Como ainda restam 10min a educadora dinamiza uma música com mimica que as crianças já conhecem.
	11H40min/12H30min	Higiene, almoço (pavilhão polivalente - refeitório) e higiene.
	12H30min /13H30min	No exterior (recreio) ou na sala de atividades (recreio de chuva), o grupo das crianças mais velhas brincam e realizam escolhas, sobre a supervisão da assistente operacional. O grupo, das crianças mais novas realizam o repouso sobre a supervisão de uma assistente operacional de apoio na sala do repouso (colchão de lona).
1º Tempo da tarde	13H30min /14H45min	O grupo das crianças mais velhas, entram na sala de atividades e sentam-se nas cadeiras ao redor de uma mesa, de modo a reunir e planear o que cada criança vai realizar. A educadora orienta o momento e as crianças que estão envolvidas em projetos. As crianças, que não vão estar envolvidas no projeto que vai ter a atenção do adulto, escolhem e marcam no <i>Plano de Atividades</i> o que vão realizar. Após terminar voltam ao plano para pintar o círculo (simboliza concluído). Às 14H40min os presidentes pedem para “ <i>marcar, arrumar e sentar</i> ”.
	14H45min /15H	Avaliação do dia com todas as crianças reunidas.
2º Tempo da tarde	15H /15H15min	Brincam no exterior (recreio) e quando o sino toca (15H15min) as crianças realizam a higiene e formam fila junto à porta de entrada da instituição. Este tempo permite que as crianças libertem energias e que os responsáveis da limpeza e dos lanches da tarde organizem o momento do lanche dentro da sala de atividades. Assim que estejam todos reunidos com os responsáveis de fila entram na sala de atividades.
	15H15min /15H45min	Na sala de atividades, os lanches estão distribuídos pelas mesas da sala. As crianças procuram o seu nome e sentam-se a lanchar. Momento de diálogo entre os pares de estão sentados em cada uma das mesas.
	15H45min /16H	As crianças vão à casa de banho e realizam a sua higiene. O horário letivo termina.
	16H /17H	No exterior (recreio) ou na sala de atividades (recreio de chuva) as crianças brincam e realizam escolhas, sobre a supervisão da assistente operacional.
	17H /19H	Prolongamento, dando continuidade caso estejam no exterior, senão as crianças vão para a sala do repouso e estão sobre a supervisão de duas assistentes operacionais.

Fonte: Elaboração própria.

## **Anexo B - Notas de Campo**

## **Anexo B - Notas de Campo**

### **Notas de Campo B1 – 7 de janeiro de 2014, Sala – Magia às 10H.**

No momento da reunião a Luana apontou várias vezes para a história que a educadora tinha colocado em cima da mesa. Antes da leitura da história, a educadora dinamiza aquele momento do dia (reunião) com músicas que são acompanhadas de gestos (*Vamos aquecer; Vamos aquecer a voz e Ovelhinha Branca*) que visam desenvolver um conjunto de competências a longo prazo. Depois ainda realiza a contagem das crianças em voz alta e de seguida conta a história. Mas, como neste dia estava muita chuva, antes de contar a história a educadora cantou uma música “A chuva”. A Luana abanava a cabeça e verbalizava “na, a tória [apontado mais uma vez para o livro]”, a educadora questionou-a “não queres cantar a música?” e a Luana respondeu “na [abanando a cabeça e apontado para o livro]”. A educadora começou a contar a história “Os setes cabritinhos” através da linguagem verbal e não-verbal. A Luana **envolveu-se com interesse e interagi-o no momento da história:**

«“na abe a pota” (não abre a porta); “mau, mau” (mau, mau); “na, na, pota” (não, não, porta); mostrou os dentes quando a educadora mostrou a imagem do lobo com a boca aberta e verbalizou “ai o lobo com uma boca grande e muitos dentes”; “mau” (mau); “abitinho” (cabritinho); “ahh”; [realizou gestos imitando a educadora, com as mão fingindo tirar os cabritinhos da barriga do lobo]; “eheheh”; [a educadora dramatizava o lobo com a barriga cheia de pedras a cair ao beber água e a Luana reagia com muitas gargalhadas]; [no final a educadora disse “vitória, vitória, acabou-se a história” e a Luana reagiu verbalmente “xau”]».

**Notas de Campo B2 - 7 de janeiro de 2014, Sala – Creche 2 às 10H**

No momento de reunião, a educadora contava a história “Os sete cabritinhos” e a Joana distraía-se, falando. Num dos seus momentos de **distração** chamei-a apontando para a educadora e disse “olha a história que a Ana está a contar”. A Joana olhava para a educadora e tomava **atenção à história**. Enquanto a educadora contava a história, estava com o caderno e uma caneta a realizar o registo das expressões verbais e da interação de uma criança com a educadora e a história. Numa das vezes em que estava a fazer o registo, a Joana olhou para mim e disse “Pai... PAI”, quando olhei para ela disse “Ohhh [apontando para a educadora e a história] ”.

**Notas de Campo B3 – 11 de dezembro de 2013, Sala – Magia às 10H20min.**

Estávamos na praça em momento de brincadeira livre e eu dirigi-me ao **triângulo de espelhos** e deitei-me lá dentro. A Maria aproximou-se, sorriu e deitou-se ao meu lado. Comecei a **interagir verbalmente** com a Maria:

Eu – “olha a Maria e olha a Andreia. [tocando na Maria com a minha mão] É a Maria [tocando com a minha mão em mim] É a Andreia”.

Criança – “Duas Marias” [sorrindo para os espelhos].

Eu – “ [apontando para várias direções do espelho] Olha uma Maria, duas Marias, três Marias, muitas Marias”.

Criança - “Muitas Marias” [sorrindo para os espelhos]. “Duas Adeias” [apontando para os espelhos].

Eu – “ [apontando para várias direções do espelho] Uma Andreia, duas Andreias, três Andreias, muitas Andreias”.

Criança - “Muitas Adeias” [sorrindo para os espelhos].

**Notas de Campo B4 – 13 de janeiro de 2014, Sala – Magia às 11H30min.**

No refeitório, as crianças estão sentadas nas suas cadeiras. Quando terminam a refeição, vão à casa de banho que se encontra junto às suas mesas (zona de refeição da creche 2) lavar as mãos e a boca com o auxílio de um adulto e depois voltam a sentar-se na cadeira até que todas as crianças tenham terminado o almoço e realizado a higiene. Após este momento, as crianças são chamadas por um elemento da equipa educativa que lhe diz “vamos...já se podem levantar...arrumar a cadeira”. A Joana sai rapidamente da sua cadeira, arruma-a e dirige-se à porta de saída, onde está um adulto que reúne o grupo para irem para a praça/sala de atividades. Mas, rapidamente volta atrás, contornando os amigos e vai arrumar uma das cadeiras da sua mesa que não tinha sido arrumada. Depois volta a dirigir-se para a porta de saída com movimentos muito rápidos e desembaraçados. A Joana demonstrou de forma autónoma e espontânea vontade em participar numa das tarefas da rotina.

**Notas de Campo B5 – 31 de janeiro de 2014, Sala – Magia às 9H30min.**

Estava no corredor da sala de atividades a preparar as meias antiderrapantes para a atividade – Movimento e Alegria – quando a educadora cooperante me chama e me diz que a mãe do Simão queria falar comigo. A mãe estava junto ao *Jornal da Sala*, com um saco na mão e o Simão ao seu lado, que já estava na creche desde às 8H30min, tendo sido o pai a deixar a criança. Interiormente fiquei preocupada, por que razão quereria a mãe falar comigo?! Dirigi-me até à mãe.

Eu – “*Olá mãe!*”

Mãe – “ [retirou do saco que tinha na mão, uma caixa de chocolates em forma de coração com uma folha de papel enrolada e agarrada ao coração. Entregou nas mãos do filho e encaminhou-o até mim] *Dá a Andreia.*”

Eu – “ [Coloquei-me ao nível do Simão e abri os braços para o receber, dando-lhe um abraço] *Ohhh...obrigada. Não era preciso nada. Obrigada!* [esboçando um sorriso cheio de emoção]. [levantei-me e olhei nos olhos da mãe que estavam cheios de água] *Obrigada mãe!*”

Mãe – “*Recebeu o meu filho com o coração* [apontando para o coração com os vários corações no *Jornal da Sala*] *e quero despedir-me com o coração. E o que está aí escrito* [apontando para a folha de papel enrolada] *é de coração, mas mesmo de coração!*”

Eu – “ [Sorrindo com os olhos cheios de emoção] *Obrigada mãe, muito obrigada!*”

Mãe – “*Felicidades!* [Deu um beijinho ao Simão] *Até logo filho.*”

Eu – “ [Peguei no Simão ao colo] *Obrigada mãe! Até logo!*”



Olá, Prof. Andreia!

O [redacted] e seus Pais  
querem felicitá-la pelo excelente  
trabalho que fez na [redacted]  
[redacted]...

O seu empenho e dedicação às  
crianças e ao trabalho é notório  
para todos os que embora "ausentes"  
estejam mais atentos.

Conseguiu envolver as crianças e os  
pais no seu trabalho de forma  
ímpar.....

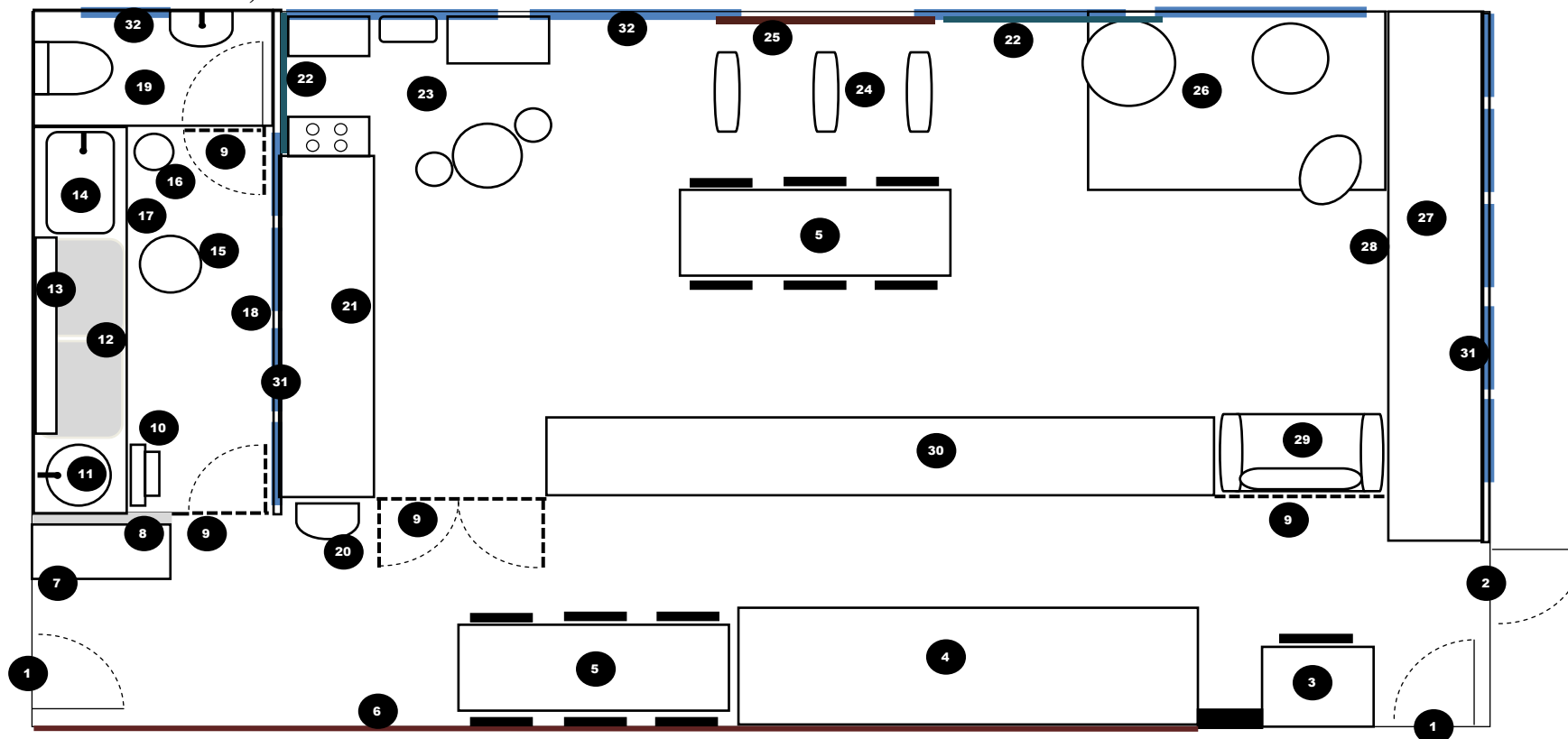
Recebeu as crianças e os seus  
pais de coração e fica agora  
no coração das crianças e de seus pais.

Muita Parabéns, e boa sorte... O  
sucesso está garantido!

Um beijinho de [redacted] e seus  
pais!

## **Anexo C. Plantas**

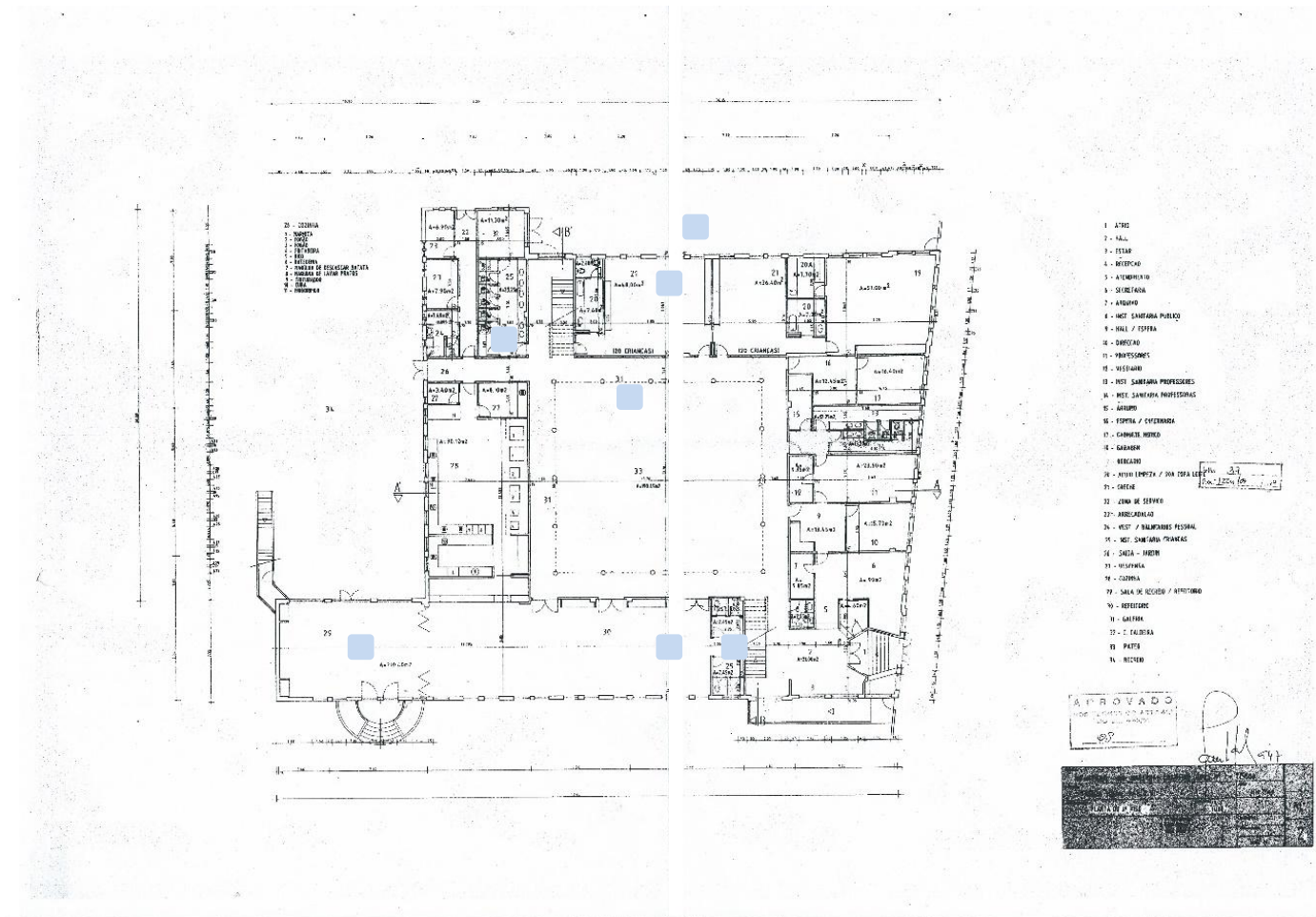
### Anexo C. Planta - C1) Planta da Sala de Creche



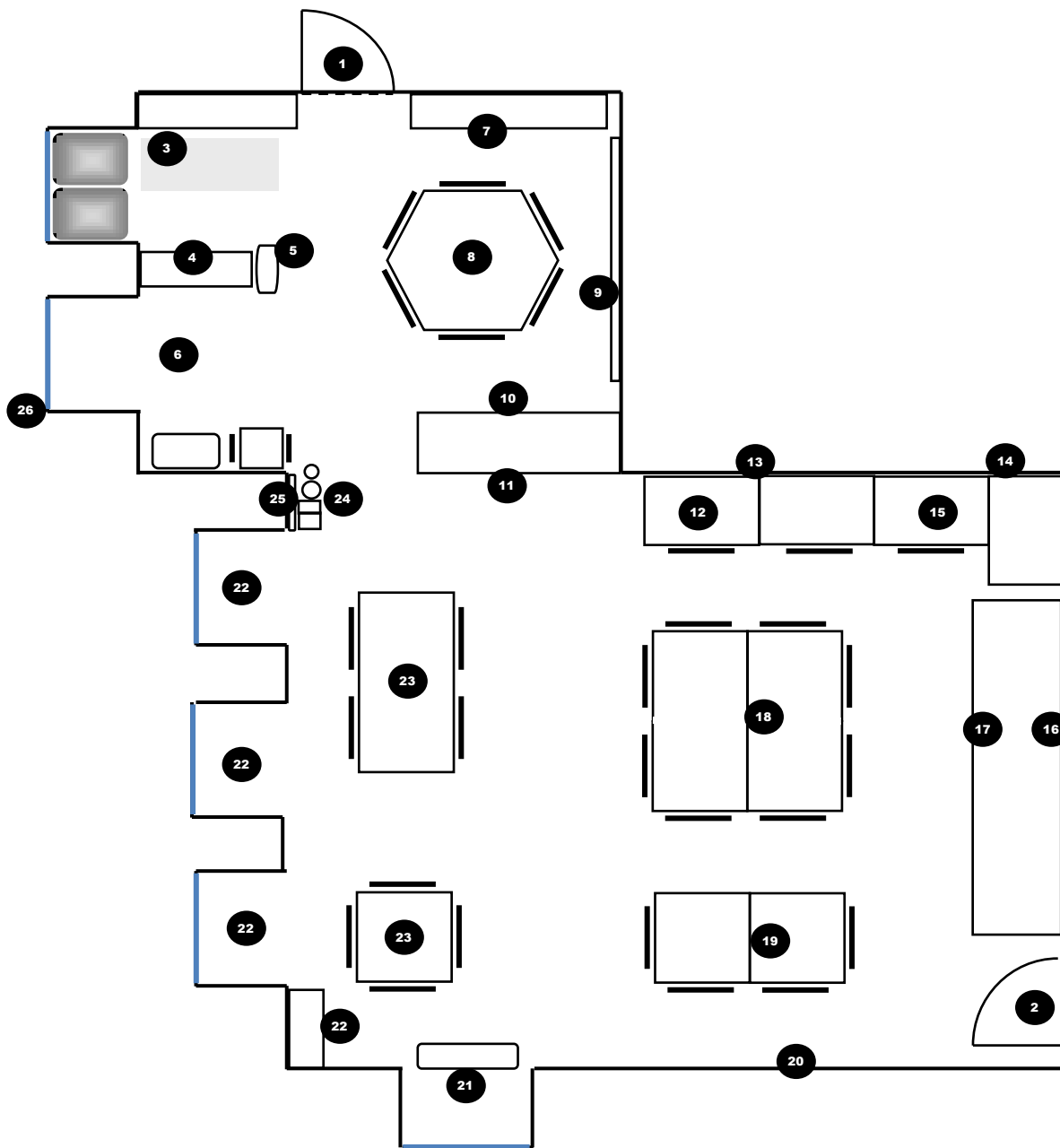
**Legenda:** 1) porta da sala (entrada/saída); 2) porte de acesso à sala- 4/12 meses; 3) mesa de trabalho dos adultos; 4) armário dos adultos (material: didático, desgaste, utensílios, etc.); 5) área de trabalho das crianças; 6) parede de cortiça (comunicados, medicação; plano anual de atividades, exposição de trabalhos, etc.); 7) baú das capas (trabalhos das crianças); 8) placar informativo (pomada, fraldas, toalhitas, soro); 9) cancelas de madeira; 10) dois degraus de madeira; 11) lavatório; 12) colchões de muda fraldas; 13) duas prateleiras com as caixas das toalhitas/pomada/soro (identificadas para cada crianças); 14) banheira; 15) cesto das fraldas; 16) cesto da roupa suja; 17) armários de arrumação (bacias, pacotes de fraldas, pintas, etc.); 18) cacifos etiquetados (fraldas e roupas); 19) WC; 20) cesto do lixo; 21) bancada (rádios, CD'S, livros, fantoches, instrumentos musicais, etc.); 22) espelho; 23) área da casa (fogão, móvel, baú, cama, banheira e carinho para bebês, bebês, utensílios de cozinha, frutas, roupas, etc.); 24) três cavalos de baloiço; 25) aquecedor protegido com madeira; 26) área dos jogos (colchão, cestos com legos e cesto com carros); 27) bancada (diversidade de brinquedos (didáticos, multicolores e alguns com sons), jogos de encaixe); 28) almofadas e colchões (de baixo da bancada - conforto e tranquilidade); 29) sofá de almofadas; 30) armário de separação (do lado do corredor: com cacifos etiquetados para cada criança (mochilas, roupas, lençóis, adereços, etc.), do lado da sala: espaços para as famílias (fotografias), em cima: registo de entrada e saída, cestos com os copos com água, cesto com guardanapos); 31) janelas fixas; 32) janelas basculantes.

**Fonte:** Elaboração própria. Observação direta.

## Anexo C. Planta - C2) Planta dos espaços em Creche



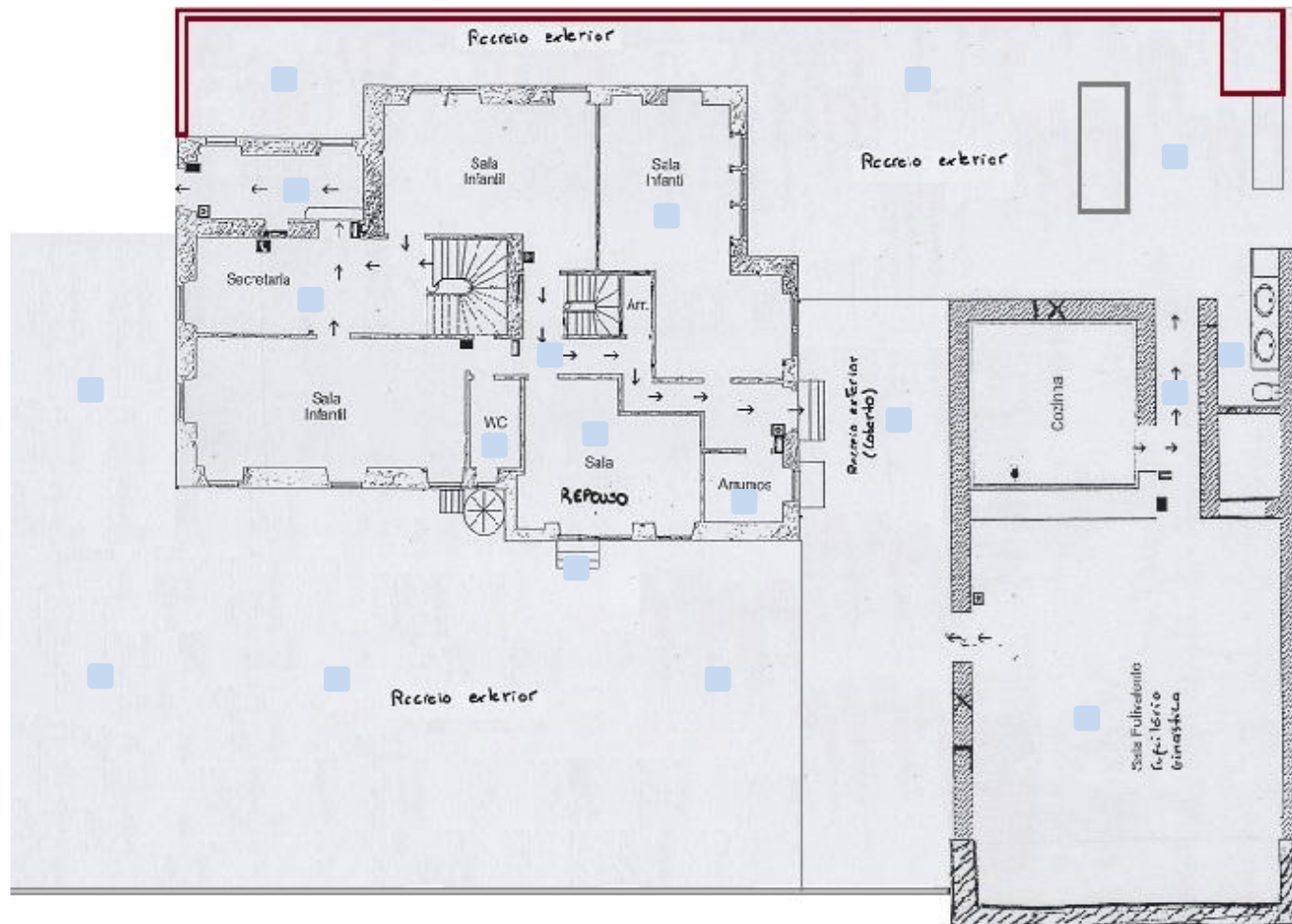
### Anexo C. Planta - C3) Planta da Sala de JI



**Legenda:** 1) porta da sala (entrada/saída); 2) porte de acesso a outra sala de JI- 3-6 anos; 3) área da biblioteca (livros, fantoches, animais e instrumentos musicais); 4) armário para arrumar as produções realizadas pelas crianças; 5) cesto com as garrafas de água das crianças; 6) área do faz-de-conta; 7) armário com diversas prateleiras onde estão materiais de desperdício e utensílios ao acesso das crianças; 8) mesa do *atelier* das artes plásticas; 9) painel de cortiça e prateleira com tintas e pincéis; 10) móvel baixo acessível às crianças (do lado do *atelier* das artes plásticas, dispõe de duas prateleiras: a primeira com cartolinas e a segunda com a caixa da tapeçaria e com a caixa da carpintaria; em cima/superfície, encontra-se o rádio e um espaço para a colocação das produções para apresentação); 11) o mesmo móvel (do n.º 10; no lado da Oficina de Escrita e Reprodução, o móvel é fechado com um painel de cortiça onde são afixadas as produções para “*Apresentação de Produções*”); 12) uma cadeira e uma mesa (local para as produções por terminar); 13) painel com os nomes das crianças e adultos da sala, faixa com o abecedário e painel de exposição – Projeto “*Estações do ano, árvores e frutos*”; 14) painel de exposição – Projeto – Correspondência com outra instituição; 15) computador; 16) painel com os nomes das crianças e espaço para colocar as suas produções de escrita e reprodução e parede de exposição de projetos; 17) armário da oficina de escrita e reprodução, com prateleiras (impressora, máquina de escrever, folhas A3, A4 e A5, portefólios das crianças, portefólio do grupo) e com duas portas (material novo para renovar o da sala); 18) duas mesas e oito cadeiras; 19) duas mesas e quatro cadeiras (zona dos presidentes); 20) painel dos instrumentos de pilotagem; 21) área do conhecimento do mundo; 22) área da matemática; 23) uma mesa e quatro cadeiras; 24) ecoponto/caixote do lixo; 25) aquecedor; 26) janelas.

**Fonte:** Elaboração própria. Observação direta.

Anexo C. Planta - C4) *Planta dos espaços em JI*



**Legenda** ■ - Espaços frequentados pelas crianças da sala dos *Exploradores* na instituição *Movimento*.

## **Anexo D – Diário de Grupo**

## Anexo D – Diário de Grupo

Registo descritivo dos incidentes negativos e positivos relativos aos conflitos no *Diário de Grupo* e registo de alguns jogos que surgiram na coluna do “Proponho”. Na semana de 10 a 14 de março são apresentadas as vozes das crianças na resolução dos conflitos e a resposta a duas perguntas que lhes coloquei:

1. O que é um conflito?
2. Podemos resolver os problemas a bater?

<b>Diário de Grupo</b>			
<b>Semana: 17 a 21</b>		<b>Mês: fevereiro</b>	
		<b>2</b>	
		<b>Ano: 2014</b>	
<b>Não gostei</b>	<b>Gostei</b>	<b>Fizemos</b>	<b>Proponho</b>
<p>“Não gostei que o Vítor fizesse uma birra enorme.” Santiago e Educadora da Sala ao lado</p> <p>“Não gostei a Clarisse a jogo.” Vítor</p>	<p>“Gosto de brincar e ser amiga da Rita.” 2 Alunas do 4º ano</p> <p>“Gosto de brincar com os alunos da sala da (nome da educadora e da assistente operacional).” 2 Alunas do 4º ano</p> <p>“Gostei de fazer jogos no recreio.” Andreia</p> <p>“Gosto de brincar com a Anabela. Ela é minha amiga e muito fofinha.” Débora</p>		<p>“Proponho jogos.” Vítor Santiago E Grupo</p> <p>“Proponho fazer o jogo do bowling.” Santiago</p> <p>“Proponho fazer o jogo do galo.” Rita</p>

<b>Diário de Grupo</b>				
<b>Semana: 24 a 28</b>		<b>Mês: fevereiro</b>		<b>Ano: 2014</b>
<b>2</b>				
<b>Não gostei</b>	<b>Gostei</b>	<b>Fizemos</b>	<b>Proponho</b>	
<p>“Não gostei que o Mateus não parasse de bater.” 2 Alunos do 1º ano</p>	<p>“Adoramos os meninos da sala da (nome da educadora).” 2 Alunos do 4º ano</p> <p>“Gosto de brincar com a Rita e ela é muito fofinha. PS. Dás-me um abraço?” Aluna do 4º ano</p>			

<b>Diário de Grupo</b>				
<b>Semana: 3 a 7</b>		<b>Mês: março</b>		<b>Ano: 2014</b>
<b>3</b>				
<b>Não gostei</b>	<b>Gostei</b>	<b>Fizemos</b>	<b>Proponho</b>	

Diário de Grupo			
Semana: 10 a 14		Mês: março 3	Ano: 2014
Não gostei	Gostei	Fizemos	Proponho
<p>“Não gostei que o Mateus me batesse.” Aluno do 1º ano</p> <p>“Não gostei que o Vítor me empurra-se.” Menina de outra sala de JI (A.)</p>	<p>“Gostei muito de fazer cócegas ao Luís e à Joana.” Aluno do 4º ano</p> <p>“Gosto de todos os meninos da sala da (nome da educadora e da assistente operacional).” 2 Alunas do 4º ano</p>		

### Reunião de Conselho de 14 de março de 2014

#### Críticas no Diário – Não Gostei

**Aluno do 1º ano** – “É assim... é que nós primeiro tavamos a brincar e depois começou o conflito. O conflito é uma coisa não corre bem. Depois de brincar começamos a bater.”

**Mateus** – “Desculpa.”

**Aluno do 1º ano** – “Desculpa.”

#### Críticas no Diário – Não Gostei

**A.** – “É que o Vítor tava me empurrar e deitou-me ao chão.”

**Vítor** – “Eu tava no recreio e A. empurrar. A. disse tava a chatear comigo. A. não estava a brincar comigo. Eu, eu, eu gostava de brincar.”

**A.** – “Eu estava a correr com as minhas amigas.”

**Vítor** – “Eu quero brincar com a A.. Eu peço desculpa para resolver o problema de empurrar.”

### **O que é um conflito?**

**Joana** – “É quando estão tristes.”

**Vítor** – “Conflitos... tem de ficar tristes...os problemas.”

**Joana** – “Quando as pessoas batem.”

**José** – “Os conflitos é um problema.”

### **Podemos resolver os problemas a bater?**

**Gustavo** – “Hoje eu tive um conflito. O Ricardo da sala três pôs-se em cima de mim. Fui dizer a um adulto e a Carmem resolveu. Brincamos os dois.”

**Mateus** – “Hoje também tive um conflito, o Alberto bateu-me. O Luís foi e ajudou-me a defender. Eu estava a brincar com o Luís. Eu olhei e vi o Alberto a vir contra o Luís e contra mim. Depois não batemos mais e começamos a brincar os três aos polícias e ladrões.”

**Santiago** – “Quando eu estava a brincar com... não tava a brincar com ninguém mastava a brincar, o Filipe empurrou-me contra a parede.”

<b>Diário de Grupo</b>			
<b>Semana: 17 a 21</b>		<b>Mês: março</b>	
		<b>3</b>	
		<b>Ano: 2014</b>	
<b>Não gostei</b>	<b>Gostei</b>	<b>Fizemos</b>	<b>Proponho</b>
<p>“Não gostei que o Mateus gozasse com a Maria.” Aluno do 4º ano</p> <p>“Não gostei que o Mateus me desse chapadas e que nos mandasse ao chão e fizesse caretas.” 2 meninas de outra sala de JI</p> <p>“Não gostei que o Santiago desse-nos pontapés e murros.” 2 Alunos do 1º ano</p>	<p>“Gostei de jogar futebol com o Mateus e o Ricardo.” Aluno do 4º ano</p> <p>“Gostamos muito de brincar com a Vanessa.” 2 Alunas do 4º ano</p> <p>“Gostei de brincar à cabra cega com a Joana, o Vítor e a Clarisse.” Aluna do 1º ano</p>		<p>“Proponho fazer o jogo da memória.” Marta e Gustavo</p> <p>“Proponho um circuito para a ginástica.” Vítor</p>

<b>Diário de Grupo</b>			
<b>Semana: 24 a 28</b>		<b>Mês: março</b>	
		<b>3</b>	
		<b>Ano: 2014</b>	
<b>Não gostei</b>	<b>Gostei</b>	<b>Fizemos</b>	<b>Proponho</b>
	<p>“Gostei de jogar ao jogo do peixinho com a Débora, a Joana e a Marta.” Aluno do 4º ano</p> <p>“Gostei de jogar ao jogo do peixinho com a Joana.” 2 Alunos do 4º ano</p> <p>“Adorei brincar com o Samuel.” Aluno do 1º ano</p> <p>“Gostei de brincar com a Débora e o Vítor ao homem aranha.”</p>		

<b>Diário de Grupo</b>				
<b>Semana: 31 a 4</b>		<b>Mês: março - abril</b>		<b>Ano: 2014</b>
		<b>3      4</b>		
<b>Não gostei</b>	<b>Gostei</b>	<b>Fizemos</b>	<b>Proponho</b>	
<p>“Não gostei que o Santiago me batesse.” Aluna do 1º ano</p> <p>“Não gostei que o Mateus não me deixasse jogar.” Menino de outra sala de JI</p>	<p>“Eu gosto muito de brincar com a Sara e ela é muito fofinha.” Débora</p> <p>“Gostei muito de jogar ao jogo dos abraços com o Mateus, a Clárisse, o Vítor, o Rodrigo, o Vicente e a Vanessa.” Andreia</p> <p>“Eu também gostei muito de jogar ao jogo dos abraços.” Mateus</p>			

<b>Diário de Grupo</b>				
<b>Semana: 22 a 30</b>		<b>Mês: abril</b>		<b>Ano: 2014</b>
		<b>4</b>		
<b>Não gostei</b>	<b>Gostei</b>	<b>Fizemos</b>	<b>Proponho</b>	

<b>Diário de Grupo</b>			
<b>Semana: 5 a 9</b>		<b>Mês: maio</b>	
		<b>5</b>	
		<b>Ano: 2014</b>	
<b>Não gostei</b>	<b>Gostei</b>	<b>Fizemos</b>	<b>Proponho</b>
	<p>“Gostei de brincar com o Mateus, o Ricardo, a Joana e a Clarisse.” Vítor</p> <p>“Gosto muito das minhas amigas e brincar com elas.” Débora</p> <p>“Gostei muito de brincar com o Luís com a bola do Vítor.” Clarisse</p>		

<b>Diário de Grupo</b>			
<b>Semana: 12 a 16</b>		<b>Mês: maio</b>	
		<b>5</b>	
		<b>Ano: 2014</b>	
<b>Não gostei</b>	<b>Gostei</b>	<b>Fizemos</b>	<b>Proponho</b>
	<p>“Gosto muito de brincar com a Vanessa e a Rita.” Aluna do 3º ano</p> <p>“Gostei muito de brincar com a Rita.” Aluna do 4º ano</p> <p>“<u>GOSTO</u> imenso de brincar com algumas crianças desta sala.” Aluno do 4º ano</p> <p>“Gostei de jogar futebol com o António.” Aluno do 4º ano</p>		

<b>Diário de Grupo</b>			
<b>Semana: 19 a 23</b>		<b>Mês: maio</b>	
		<b>5</b>	
<b>Não gostei</b>	<b>Gostei</b>	<b>Fizemos</b>	<b>Proponho</b>
			“Proponho jogarmos ao Jogo do Anel.” Andreia

## **Anexo V – Portefólios da PPS**

### **Anexo V – Portefólios da PPS**

- Portefólio da PPS realizada em contexto de Creche (Anexo em *CD*).
- Portefólio da PPS realizada em contexto de Jardim de Infância, inclui o Portefólio de uma criança (Anexo em *CD*).