

ANEXOS

ANEXO A. Dimensão Organizacional da Instituição

Espaços interior e exterior

A instituição é constituída por:

- Uma sala para crianças a partir dos 12 meses (com lotação para 15 crianças);
- Uma sala de creche para crianças a partir dos 18 meses (com lotação de 15 crianças);
- Uma sala de creche para crianças com dois anos (com lotação para 18 crianças);
- Três salas de jardim-de-infância (a sala dos 3, dos 4 e dos 5 anos) (com lotação para 25 crianças);
- Duas casas-de-banho para adultos, uma delas apta para portadores de deficiências físicas;
- Cinco casas-de-banho para as crianças (mistas, uma delas no exterior);
- Um escritório (direção);
- Um refeitório (destinado à valência de creche, de jardim-de-infância e para o pessoal docente e não docente);
- Espaço exterior com pavimento coberto e adaptado (para as duas valências);
- Uma cozinha;
- Um gabinete para terapia e armazenamento de materiais;
- Um espaço com cacifos e sofás para o repouso do pessoal docente e não docente.
- Um espaço destinado às atividades extracurriculares.

Pessoal docente e não docente

Segundo o Projeto Educativo (2015/2018), o pessoal docente é composto por:

- Uma diretora;

- Uma técnica de serviço social (a tempo parcial, uma vez por semana);
- Seis educadoras de infância.

O pessoal não docente é composto por:

- Seis auxiliares de ação educativa;
- Uma cozinheira;
- Três trabalhadoras auxiliares.

Além disto, existem os professores das atividades extracurriculares e o professor de atividade de enriquecimento curricular (sensibilização à prática desportiva).

- Biodanza;
- Música;
- Inglês;
- Yoga;
- Literacia;
- Filosofia.

Nota. Tabela elaborada a partir dos dados recolhidos após a leitura presencial do PE e do RI da instituição

ANEXO B

Tabela B1

Rotinas institucionais no tempo-espaco do grupo da sala C1

Tempos	Espacos	Rotinas
8h	Sala B1 e sala C1	Abertura da instituicao
8h	Sala B1 e sala C1	Momento transicao familia/JI
9h	Sala de atividades (area do tapete)	Momento de reuniao coletiva
9h30	Sala de atividades (Areas)	Momento de brincar/atividade dirigida
11h00	Sala de atividades	Momento de arrumacao coletiva
11h15	Casa-de-banho	Higiene
11h20	Sala de atividades (area do tapete)	Momento de comer a fruta
11h30	Espaco exterior	Momento de brincar
12h10	Refeitório	Higiene
12h15	Refeitório	Almoço
12h40	Casa-de-banho	Higiene
12h45	Sala de atividades	Repouso
14h30	Espaco exterior	Momento de brincar
16h00	Refeitório	Lanche da tarde
16h40	Sala de atividades/espaco para AECS	Momento de atividade extracurricular
17h20	Espaco exterior/sala de atividades	Momento de brincar
18h30	Sala de atividades	Momento de transicao JI/familia
19h	Todos os espacos	Encerramento da instituicao

Tabela B2

Atividades de enriquecimento curricular e extracurriculares

Dias da semana/horário	Espaços	Atividades
2ª feira 16h40 – 17h20	Sala de atividades	Inglês
3ª feira 9h30 – 10h00 16h40 – 17h20	Espaço exterior/Sala polivalente Sala polivalente	Sensibilização à prática desportiva Yoga
4ª feira 16h40 – 17h20	Sala polivalente	Biodanza
5ª feira 15h30 – 16h10	Sala de atividades	Música
6ª feira 16h40 – 17h20	Sala de atividades	Literacia/Filosofia

Tabela B3

Dados das famílias das crianças da sala C1 (quanto à estrutura familiar e número de filhos)

Dados das famílias das crianças da sala C1			
Nome da criança	Estrutura familiar	Número de filhos	Número de filhos que frequentam a instituição
A.R.	Biparental	2	1
B.	Biparental	1	1
B.C.	Biparental	1	1
D.	Biparental	2	2 (sala de um ano)
E.	Biparental	1	1
H.	Biparental	1	1
I.	Pais divorciados	2 (um filho mais velho que a I., fruto de uma relação prévia da mãe)	1
J.L.	Biparental	3	3 (sala dos cinco anos)
J.M.	Biparental	1	1
L.	Biparental	3	1
L.F.	Biparental	2	2 (sala dos cinco anos)
M.I.	Biparental	2	1
M.G.	Biparental	1	1
M.M.	Biparental	3	2 (sala dos cinco anos)

M.N.	Biparental	2	2 (sala de um ano)
M.S.	Biparental	2	1
M.SA.	Biparental	1	1
O.	Pais divorciados	2 (um filho mais velho que a O., fruto de uma relação prévia do pai)	1
R.	Biparental	2	2 (sala dos cinco anos)
S.P.	Biparental	1	1
S.O.	Biparental	2	1
S.R.	Biparental	3	2 (sala de um ano)
T.	Biparental	1	1
V.	Biparental	1	1

Nota. Dados retirados da ficha individual da criança, consultada presencialmente.

Tabela B4

Dados do grupo de crianças da sala C1 quanto à idade e ao percurso institucional

Dados das famílias das crianças da sala C1			
Nome da criança	Sexo	Idade	Percurso Institucional
A.R.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
B.	F	2 anos quando cheguei, 3 anos atualmente	Já está na instituição desde a sala de um ano.
B.C.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
D.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
E.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
H.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala dos dois anos.
I.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
J.L.	M	2 anos, 3 anos atualmente	Já está na instituição desde a sala de um ano.
J.M.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
L.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
L.F.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.I.	F	3 anos	Primeiro ano na instituição.

M.G.	M	3 anos	Primeiro ano na instituição.
M.M.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.N.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.S.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.SA.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala dos dois anos.
O.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
R.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
S.P.	M	3 anos, 4 anos atualmente	Já está na instituição desde a sala de um ano.
S.O.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
S.R.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
T.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
V.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala dos dois anos.

Nota. Dados retirados da ficha individual da criança, consultada presencialmente.

ANEXO D. – Guião da entrevista realizada às famílias

Questionário

No âmbito da realização da tese final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a estagiária escolheu como tema de investigação “O papel do/a educador/a na resolução de conflitos”. Assim, e de modo a obter mais informação sobre as crianças e as estratégias utilizadas em contexto familiar, para a resolução de conflitos, este questionário foi realizado. O mesmo é anónimo e confidencial.

1. Quais são as principais características, em termos de personalidade, que destaca no/a seu/sua filho/a?

2. Que situações é que afetam o/a seu/sua filho/a a nível comportamental/emocional?

3. Quando a criança demonstra problemas a nível comportamental (birras, etc), impõe limites? A criança sabe que existem regras no ambiente familiar? Se sim, como são aplicadas, a nível comportamental?

4. O que faz para acalmar o/a seu/sua filho/a quando este/a se encontra ansioso/a ou frustrado?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO E. Cronograma do plano de intervenção da investigação-ação

Data de Início - Data de Fim	Tarefas	Fases (segundo Kuhne & Quigley (1997))
2 de outubro de 2017	Problematização do tema	Fase de planificação
2 de outubro de 2017 – 2 de fevereiro de 2018	Observação e registos diários sobre conflitos/estratégias utilizadas pela educadora	Fase de ação
13 de outubro de 2017 – 6 de novembro	Realização de questionários para as famílias	
6 de novembro	Entrega de questionários às famílias	
13 de novembro	1º preenchimento do COR	
7 de novembro de 2017– 15 de janeiro de 2018	Devolução dos questionários	
16 de janeiro	2º preenchimento do COR	
4 de dezembro de 2017 – 31 de janeiro de 2018	Implementação de novas estratégias de resolução de conflitos	
7 de novembro de 2017 – 31 de janeiro de 2018	Análise dos dados: questionários, entrevista, registos de observação. Reflexão sobre a investigação	

Plano de intervenção da investigação-ação. Elaborado pela discente (2017).

ANEXO F. Matriz de triangulação dos dados

MATRIZ DE TRIANGULAÇÃO DOS DADOS		
Questões da investigação	Fonte de recolha de dados	
	<u>Técnica</u>	<u>Instrumento</u>
Compreender o que leva as crianças a ter determinado comportamento agressivo ou conflituoso	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática • Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo • Questionário realizado às famílias • COR – Child Observation Record • E.N.I.
Perceber que estratégias é que a educadora cooperante utiliza para resolver os conflitos na sala	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo

Matriz de triangulação dos dados. Elaborada pela discente (2017).

ANEXO G. PORTEFÓLIO DA PPS

**PORTEFÓLIO DA PRÁTICA
PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II –
JARDIM DE INFÂNCIA**

Mafalda Sofia Pacheco de Sousa

(nº 2016478)

Portefólio realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Dalila Lino

2017-2018

ÍNDICE

1.	CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	81
1.1.	O meio onde se insere a instituição	81
1.2.	O contexto socioeducativo da instituição	81
1.3.	A equipa educativa da instituição	82
1.3.1.	A equipa educativa da sala C1	83
1.4.	O ambiente educativo da instituição	84
1.4.1.	O ambiente educativo da sala C1	84
1.5.	As famílias das crianças da instituição	90
1.5.1.	As famílias das crianças da sala C1	90
1.6.	O grupo de crianças da sala C1	91
2.	ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	94
2.1.	Intenções para a ação	94
2.1.1.	Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	95
2.2.	Avaliação das aprendizagens das crianças e “O Portefólio do T.”	98
2.2.1.	Processo de planificação e avaliação – reflexão sobre a intervenção no contexto	98
2.2.2.	“O Portefólio do T.”	99
3.	PROCESSO DE ANÁLISE E AUTOAVALIAÇÃO	101
3.1.	Notas de campo.....	101
3.2.	Reflexões semanais	135
	Reflexão semanal (25 de setembro a 6 de outubro de 2017)	135
	Reflexão semanal (9/10/17-13/10/17)	139
	Reflexão semanal (6/11/17 – 10/11/17).....	141

Reflexão semanal (13/11/17-17/11/17)	144
Reflexão semanal (20/11/17-24/11/17)	148
Reflexão semanal (27/11/17 – 1/12/17).....	153
Reflexão semanal (4/12/17 – 8/12/17).....	156
Reflexão semanal (11/12/17 – 15/12/17).....	160
Reflexão semanal (18/12/17 – 22/12/17).....	163
Reflexão semanal (8/01/18 –12/01/18).....	165
Reflexão semanal (15/01/18 – 19/01/18).....	167
Reflexão semanal (22/01/18 – 26/01/18).....	169
Reflexão semanal (29/01/18 – 2/02/18).....	171
Reflexão semanal (5/02/18 – 9/02/18).....	172
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
ANEXOS	181

INTRODUÇÃO

O portefólio da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim-de-infância que se segue é parte integrante do processo de avaliação da UC PPS – Módulo II, realizada no âmbito do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Este álbum de crescimento, de aprendizagem e do desenvolvimento (Parente, 2002) pretende ser um instrumento de avaliação alternativo que apresenta várias fontes de evidência para documentar o processo vivido com as crianças e adultos ao longo das 15 semanas de estágio em jardim-de-infância. Um dos seus objetivos é expor, registar e refletir, de forma sistemática, fundamentada e eticamente situada, as conceções, motivações e intenções, evidenciando as competências adquiridas e as escolhas da ação educativa, evidenciando as competências adquiridas e as escolhas da ação educativa, evidenciando a participação das crianças e respetivas famílias, da equipa educativa (EE) e da comunidade. O seu outro objetivo é desenvolver as capacidades de reflexão crítica e avaliação do processo de intervenção educativa e promover uma atitude investigativa através do desenvolvimento de competências e saberes decorrentes da PPS em JI.

Orientado pelos objetivos traçados, o portefólio foi estruturado focando os seguintes pontos principais: (i) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; (ii) Análise reflexiva da intervenção em JI; (iii) Processo de análise e de autoavaliação; (iv) Considerações finais. No primeiro ponto far-se-á um enquadramento do contexto da PPS, considerando o meio e o âmbito socioeducativo da instituição. Irar-se-á, ainda, caracterizar a EE da instituição, incluindo a EE da sala C1 e o ambiente educativo e o grupo de crianças e respetivas famílias. Num segundo ponto, exporei a análise reflexiva da intervenção em JI, apresentando, a partir das planificações desenvolvidas, as intenções para a ação, situando-as no processo de intervenção e avaliando-as. Num terceiro ponto, mostrarei as notas de campo e as reflexões que realizei ao longo das semanas de estágio, a partir da observação do dia-a-dia do grupo e da EE, fazendo uma interpretação e análise dos vários momentos. Num quarto e último ponto, explicitarei as considerações finais sobre a importância e pertinência da realização deste portefólio para a construção da minha identidade profissional como educadora de infância.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO¹

A caracterização do contexto e das condições que definem o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem (Máximo-Esteves, 2008), tornou-se essencial para guiar a ação pedagógica no contexto da PPS II, em JI. Neste sentido, apresenta-se de seguida a caracterização do meio e do contexto socioeducativo (equipa, ambiente educativo, crianças e respetivas famílias) em que decorreu a intervenção.

1.1. O meio onde se insere a instituição

A instituição na qual decorreu a PPS em jardim-de-infância, integra o núcleo histórico de uma freguesia de Lisboa, numa das zonas mais antigas da capital, e as instalações foram construídas em 1872, segundo o Projeto Educativo (PE) da instituição (2015/2018). Apesar do caráter habitacional da área envolvente da instituição, existe, igualmente, uma boa oferta de comércio, infraestruturas, transportes, serviços e espaços verdes com um acesso facilitado a toda a comunidade escolar.

1.2. O contexto socioeducativo da instituição

A instituição tem a natureza jurídica de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) desde 1992. A Fundação foi fundada em 1840 com uma designação diferente da atual e com o objetivo de “proteger, educar e instruir as crianças pobres de ambos os sexos, desde que deixavam a alimentação láctea materna até aos 7 anos (...), tendo, portanto, nessa altura ensino primário incluído” (Projeto educativo, 2015-2018). Com a alteração do sistema educativo, a Fundação deixou o ensino primário, e passou apenas a prestar serviço na Educação de Infância. Atua principalmente em três grandes áreas operacionais (Infância, Habitação Social e Lares) e tem como principal missão ser uma referência social pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção (Projeto educativo, 2015/2018). Com o propósito de promover o dever moral de

¹ Dados recolhidos tendo por base o Projeto Educativo (PE), elaborado pelo Conselho Pedagógico (CP) (2015), e o Regulamento Interno (RI), elaborado pela Direção da Instituição (DI) (2015), consultados presencialmente e por observação direta.

solidariedade e de justiça entre os indivíduos, a instituição apresenta vários objetivos e valores que ilustram a sua missão. Assim, a instituição garante, atualmente, a 120 crianças uma resposta social a nível de creche e jardim-de-infância, proporcionando atividades diversificadas com o objetivo de preparar as crianças para os desafios atuais e futuros, de caráter cultural, social e tecnológico, contribuindo para formar cidadãos responsáveis, autónomos e interventores (Projeto educativo, 2015/2018).

Esta instituição tem vários objetivos, que constam no Projeto Educativo da mesma (2015/2018), tais como o apoio à população, a promoção e proteção de saúde e a resolução de problemas habitacionais. Quanto os valores da instituição, esta considera a pessoa em situação de necessidade de apoio social como a entidade central de atividade da instituição, adota o rigor como princípio geral da atuação e base de decisão, considera a qualidade dos serviços prestados como condição da sua atividade e aposta na valorização dos serviços prestados pela utilização dos meios mais eficientes disponíveis no mercado.

Relativamente ao modelo pedagógico seguido pela instituição, esta refere que as atividades letivas são enquadradas nas Áreas de Desenvolvimento da Criança, de acordo com o Manual da Qualidade da Creche, definidas pela Segurança Social para Creche, e nas Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar definidas pelo Ministério da Educação para Jardim de Infância.

1.3. A equipa educativa da instituição

No total, a instituição contempla, atualmente, dezoito colaboradores, aos quais se acrescem os professores das atividades extracurriculares (AECS) e de enriquecimento curricular, sendo o pessoal docente constituído por uma diretora, uma técnica de serviço social (a tempo parcial, uma vez por semana) e seis educadoras de infância. Quanto ao pessoal não docente, existem seis auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares. Segundo o Projeto Educativo (2015/2018), o trabalho da instituição é dinamizado por uma equipa multidisciplinar, designadamente educadores de infância, técnicos de serviço social, técnicos de tempos livres, auxiliares de educação, ajudantes de ação educativa, cozinheiras e trabalhadoras auxiliares com formação adequada, inovadora, dinâmica e reflexiva. Segundo as autoras Katz e Chard (2009), se existe um tipo de ambiente de espírito de equipa, os indivíduos trabalham em conjunto

para alcançarem objetivos comuns, sendo os seus esforços individuais estimulados por interesses mútuos a fim de maximizarem os resultados conjuntos. Assim, conforme o que foi observado, a equipa é, no geral, uma equipa coesa com um espírito de partilha muito enraizado, existindo uma gestão e organização dos horários sempre que estão colaboradores em falta, entre o pessoal docente e não docente, de forma a garantir a distribuição e a entajuda da equipa.

1.3.1. A equipa educativa da sala C1

A equipa educativa da sala onde decorreu a PPS em contexto de jardim-de-infância é composta por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa (AAE). Estas contam com mais de quinze anos de experiência nesta área. O grupo de crianças frequentou duas salas distintas no ano anterior, a sala das crianças de um ano e meio (sala B2) e a sala dos dois anos (sala B3). Assim, a auxiliar de ação educativa estava, no ano anterior, na sala B2, sendo que a sua ligação com as crianças vindas dessa sala é evidente. A educadora estava com as crianças na sala B3. Este ano, com a passagem das crianças para o JI, as duas salas fundiram-se, sendo assim a equipa de sala constituída pela educadora da sala B3 e pela auxiliar da sala B2.

No que diz respeito à formação da educadora cooperante (EC), esta completou a licenciatura em Educação de Infância na Escola Superior Maria Ulrich há vinte e cinco anos, contando já com vinte e dois anos de serviço e trabalhando neste estabelecimento em específico há cinco anos.

A ajudante de ação educativa tem o 12º ano e trabalha nesta instituição desde que terminou o ensino secundário. Pelo que foi observado e por conversas tidas com a mesma, esta gosta de fazer jogos com as crianças, de contar histórias e apoiar atividades de Expressão Plástica.

Desenvolvem um trabalho de parceria, apoiando e estimulando o desenvolvimento das crianças do grupo e respeitando as diferenças entre si.

A harmonia com que a educadora e a ajudante de sala trabalham e organizam as tarefas é fundamental para um ambiente benéfico para as crianças. Considera-se importante referir que o ambiente que se vive nesta instituição é de cooperação entre os profissionais, partilha de opiniões e de experiências, o que facilitou muito a minha

integração na equipa e na sala. Em diversos momentos fui abordada por outras profissionais do estabelecimento sempre com a intenção de perceberem como me sentia, se precisava de algum apoio e para conhecerem o meu trabalho. Outro fator fundamental é a postura da diretora, que demonstra sempre disponibilidade em ajudar e participar, que elogia o trabalho dos profissionais e está sempre muito atenta ao que acontece ao longo do dia na instituição.

1.4. O ambiente educativo da instituição

A organização do ambiente educativo é analisada segundo uma perspectiva onde “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p.21). Perceber o ambiente educativo da instituição e da sala C1, permitiu, ao longo da PPS II, adequar a ação e o contexto às características, interesses e necessidades das crianças, sendo definida uma *ordem institucional* (Ferreira, 2004) que enquadra e articula as dimensões de organização do grupo, espacial e temporal (Silva et al., 2016).

Esta instituição permite a frequência de crianças desde que adquirem a marcha até aos 6 anos de idade, oferecendo duas valências – creche e JI – perfazendo um total de seis salas, sendo que três são de creche e três de JI. Por sua vez, a existência de uma verdadeira organização educativa (cf. Anexo A – Dimensão Organizacional da Instituição) permite dar respostas sociais eficazes, assegurando os cuidados necessários e potenciando uma educação de qualidade às crianças que a frequentam.

Os recursos físicos existentes são satisfatórios e proporcionam um ambiente seguro para toda a população escolar.

1.4.1. O ambiente educativo da sala C1

Na organização do ambiente educativo da sala C1, as dimensões espaço, tempo e grupo estão associadas e interligadas. Neste sentido, “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização no espaço, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p.14).

No Plano Curricular de Grupo (PCG), a Educadora Cooperante (EC) (2017) define as suas intenções, considerando as necessidades, interesses e oportunidades de aprendizagem do grupo.

Quanto à organização do grupo, esta proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto. A EC dá uma grande importância à rotina, já que este grupo é estreante na valência de jardim-de-infância e a organização do dia permite ao grupo sentir-se mais confiante, prevendo o que se vai passar de seguida, contribuindo assim para a sua estabilidade pessoal, emocional e para com o outro.

Na Tabela B1 (cf. Anexo B – Tabela B1), pode-se observar os vários momentos do dia, que caracterizam as *rotinas institucionais no tempo-espaço* (Ferreira, 2004) do grupo da sala C1, considerando o período de funcionamento da instituição e os diversos tempos nele contidos, os momentos da rotina e os respetivos espaços onde decorrem.

Dos vários tempos e momentos apresentados, a componente letiva, em que a EC desenvolve atividades para o grupo, definidas no PCG (EC, 2017), ocupa o período das 9h às 11h00, proporcionando, diariamente, momentos de aprendizagem em que as crianças desenvolvem, individualmente, em pequeno e grande grupo, atividades livres (em que as crianças brincam, fazem desenhos, etc.) e/ou dirigidas pelo adulto (em que as crianças participam em atividades planeadas pela educadora, com objetivos de aprendizagem). Para iniciar o período da componente letiva, a EC reúne as crianças no tapete, canta a canção dos bons dias e estabelece uma breve conversa com as crianças sobre novidades que possam ter. Ainda no mesmo momento, é feito o registo do tempo e do dia. De seguida, as crianças escolhem para que área querem ir ou se vão fazer alguma atividade dirigida. Este e outros momentos em grande grupo são relevantes no sentido de partilha, respeito e confronto de opiniões, algo que a EC realça no PCG (2017/2018). Estas atividades duram até às 11h00, hora de arrumar a sala, momento no qual todas as crianças colaboram, com o apoio dos adultos, para que de seguida as crianças possam sentar-se no tapete e comer a fruta. A seguir a comerem a fruta, as crianças, geralmente deslocam-se até ao espaço exterior para brincar. Neste, as crianças apropriam-se, com a supervisão do adulto, dos diversos espaços e equipamentos que existem, desenvolvendo brincadeiras, individualmente e em pequenos grupos.

Durante as refeições, o refeitório é utilizado, simultaneamente pelo grupo da sala dos 4 anos e pelo grupo da sala dos 5 anos e pelas respectivas EI e AAE. É intenção da equipa de sala que as crianças comam de forma autónoma, sendo dado um apoio e reforço sempre que necessário.

O momento de repouso da sala C1 é comum a todas as crianças desta sala. O espaço de repouso (sala C1) é partilhado pelas crianças da sala B3, ou seja, pelas crianças da sala dos dois anos. Durante este período, a equipa educativa da sala C1, com o apoio da EI e da AAE da sala dos dois anos vigia, de forma alternada, o grupo de crianças. De forma a iniciar o período da tarde, após a sesta, o grupo calça os sapatos, veste os bibes e desloca-se até ao espaço exterior, para brincar antes do lanche.

Após o lanche, a maioria das crianças da sala têm atividades extracurriculares, que se encontram descritas na Tabela B2 (cf Anexo B – Tabela B2), sendo lecionadas em diferentes horários e por diversos professores especializados.

A atividade de sensibilização à prática desportiva, ao contrário das restantes, é frequentada por todas as crianças de JI, estando inserida na componente letiva. Seguindo a EC, a planificação é feita, previamente, pelas EI e executada pelo professor V. Das sessões observadas, tanto no espaço exterior como na sala polivalente, verificou-se que o professor procura adequar a sua experiência e adotar estratégias que envolvam o grupo de crianças, promovendo uma prática desportiva equilibrada.

Enquanto as crianças que têm atividades extracurriculares se encontram nas mesmas, as restantes crianças encontram-se no espaço exterior a brincar. Após as AECS, inicia-se a transição JI/família. No fim do dia, no prolongamento, diferentes grupos de JI juntam-se na sala C1, onde é dada, com o apoio e vigilância das AAE, a possibilidade de explorarem algumas áreas e respetivos materiais.

Em ambas as *rotinas institucionais no tempo-espaço* (Ferreira, 2004) acima descritas, existe a preocupação de que a criança se aperceba e se aproprie dos diversos momentos, sendo implicada e envolvida ativamente e atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e desafio (Portugal, 2008). O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido (Sarmiento, 2006). Neste sentido, é importante que as rotinas

se repitam constantemente, para que as crianças se sintam seguras e confiantes no espaço em que estão.

Relativamente à dimensão espacial, que caracteriza o ambiente educativo da instituição, quanto à oportunidade de escolha e de organização, pode promover ou restringir as brincadeiras da criança e as suas interações com o outro, facilitando ou não a sua aprendizagem, autonomia, rotinas e momentos de conforto e bem-estar, criando desafios que estimulem a curiosidade e as relações interpessoais positivas (Portugal, 2011). Neste sentido e recorrendo ao PCG, elaborou-se a planta da sala C1 (cf. ANEXO C – Planta da Sala C1). A partir destes registos, foi possível fazer a análise da *ordem institucional* (Ferreira, 2004) definida pela DI, relativamente aos espaços comuns, e pela EC, relativamente à sala de atividades, procurando compreender a sua dinâmica e organização.

Em toda a instituição, os espaços comuns (interiores e exteriores) contribuem para a existência de um ambiente educativo rico, ativo e integrador que liga todas as crianças, a EE e as famílias da instituição. É nos espaços exteriores que, “... no contacto com areia, terra, água, flores, plantas, troncos e pedras, as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas” (Portugal, 2011, p.57), promovendo-se uma extensão da sala e contribuindo, entre outros aspetos, para o desenvolvimento cognitivo, pela sua imprevisibilidade, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (Bento & Portugal, 2016).

O recreio da instituição, explorado diariamente, é amplo e apresenta equipamento apropriado aos diferentes grupos, havendo um esplanada mais pequeno e um maior, baloiços para as crianças mais pequenas, duas mesas de piquenique, triciclos e muito espaço para correr.

A existência de espaços interiores comuns permite a todas as crianças e adultos estabelecer interações, envolver-se em atividades conjuntas e partilhar experiências, conhecimentos e materiais (Lino, 2013).

Quanto à sala de atividades, existem vários espaços dentro da mesma. Junto à porta, podem-se encontrar os placares do tempo e o calendário, onde duas crianças, todos os dias, registam o tempo e o dia. Na mesma parede, existe um placar com algumas

informações relevantes para a equipa de sala (mapa das presenças, mapa das atividades extracurriculares, o horário de cada criança, mapa das áreas, etc.). Segundo a EC., esta quis primeiro que as crianças se apropriassem ao espaço e aos materiais, sem terem estes instrumentos reguladores, como por exemplo, o mapa das presenças, para fazer todos os dias. Porém, a EC revelou que ainda durante este ano letivo vai fazer um mapa das tarefas, mapa das presenças e um mapa para que as crianças possam escolher a área sozinhas. É através da apropriação deste tipo de instrumentos reguladores que a criança integra as suas experiências individuais no conjunto do grupo (Folque, 2014), associando as rotinas a determinados momentos ou alturas do dia e compreendendo, gradualmente, as unidades básicas do tempo que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente e futuro (Silva et al., 2016).

Ao analisar a planta da sala (cf. Anexo C – Planta da sala C1) é possível observar que é composta por um espaço amplo, disponibilizando duas áreas distintas, subdivididas em outras áreas, segundo a EC (2017) – a área do trabalho – *o tapete, a biblioteca, as mesas e a expressão plástica* – e a área do jogo – *construções, casa e garagem* (p.16). Esta organização da sala está preparada para que as crianças trabalhem em pequenos grupos com atividades orientadas e planeadas, enquanto outras crianças brincam conforme as suas escolhas. É importante referir que o facto das áreas ditas mais barulhentas estarem mais afastadas (casa e garagem) foi algo feito propositadamente pela EC, visto que nos outros espaços é requerida mais concentração e silêncio de forma a não haver desconcentração ou perda de interesse nas atividades.

A sala tem também uma casa de banho interna, vários armários, estantes e mesas, e um computador para pesquisas. Por ser uma sala com espaços abertos muito amplos, as crianças correm dentro da mesma e devido ao facto de haver tanto espaço livre, as crianças levam os brinquedos de uma área para outra, o que para a equipa de sala é um problema.

De forma a determinar todo o envolvimento pedagógico que se estabelece com o grupo, a EC reforça a importância da divisão da sala por áreas de trabalho, apesar da sua organização ser condicionada por vários fatores, como o facto de, em determinado momento, do dia passar a ser dormitório para as crianças da sala dos dois e três anos. Mesmo sendo uma sala que se transforma diariamente, permite que as crianças sejam os

elementos desencadeadores das suas aprendizagens e das dinâmicas desenvolvidas, apropriando-se de cada área de forma individual, a pares e/ou em pequenos grupos.

A EC (2017) dá uma importância extrema à área do tapete, dizendo que é uma “área elementar, pois é onde se realizam as reuniões em grande grupo, para trocar ideias, cantar, contar histórias e refletir sobre o dia. É um espaço onde todos têm oportunidade de falar, de ouvir, decidir e fazer escolhas” (p.17). Esta área sofre mudanças durante o dia – no começo do dia é utilizada para a reunião da manhã, e depois é um espaço usado para a realização de jogos de construção e encaixe. Outro espaço que assume diferentes funções é a *área da expressão plástica* que é escolhida pelas crianças no tempo de exploração livre maioritariamente para fazer desenhos e moldagem (plasticina), mas, permite também fazer outras atividades, por exemplo, as reuniões sobre os projetos, experiências científicas, etc. Esta também realça que, sempre que seja necessário, a sala sofrerá mudanças consoante os interesses e necessidades do grupo.

Quanto aos materiais disponíveis em cada área, quanto à área dos jogos, lá encontram-se vários jogos de encaixe e de construção e animais em miniatura. Na biblioteca, encontram-se vários livros, numa estante afixada à parede. Na área da expressão plástica, existem folhas, tesouras, tintas acrílicas, pincéis, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro e uma caixa com cartões com letras, números e os cartões com a fotografia e o nome de cada criança.

Os dois espaços de brincar de eleição nesta sala são a área da garagem e da casa. Na área da garagem, encontra-se uma caixa com uma pista de madeira para construir, um camião grande e vários carrinhos pequenos. Muitas vezes as crianças também brincam nesta área com carros que trazem de casa. Quanto à área da casa, esta tem uma cozinha, uma mesa com duas cadeiras, uma cama com vários bonecos, um frigorífico com comidas de plástico, um carrinho de compras, um armário e caixas com roupas, etc. A utilização dos materiais, como nas restantes áreas, é feita em brincadeiras individuais, em paralelo ou em conjunto, estendendo-se por toda a sala. A observação desta dinâmica, permite perceber que apesar de as áreas estarem limitadas no espaço da sala e de serem fixas não impede que haja uma extensão do jogo simbólico, sendo, primeiramente, distinguidas pelos marcadores físicos e simbólicos (Ferreira, 2004) e, posteriormente, pelas brincadeiras que possibilitam. Desta forma, cada coisa - objeto, material, mobiliário -

indo além da forma que a prende, faculta um reconhecimento geral quanto à atividade de que se trata em cada área, conferindo estabilidade, confeccionando regras e ordens e esboçando laços entre pessoas e coisas (Ferreira, 2004).

Em suma, importa considerar que as dimensões - organização do grupo, do espaço e do tempo - constituem, entre si, a organização do ambiente educativo da sala. Para o/a educador/a esta é a base do desenvolvimento curricular, determinando a forma como as crianças escolhem, fazem e aprendem, através das formas de interação no grupo, dos materiais disponíveis, da distribuição e utilização do tempo. Neste sentido, é essencial que o/a educador/a planeie essa organização, segundo as suas intenções, que reflita sobre as oportunidades de aprendizagem integrada que proporciona, avaliando o modo como contribui para a educação das crianças, ao nível individual e coletivo (Silva et al., 2016), e procurando introduzir as alterações e adaptações necessárias, ao longo do tempo, para que seja funcional e adequado (EC, 2016).

1.5. As famílias das crianças da instituição

1.5.1. As famílias das crianças da sala C1

Para caracterizar cada criança individualmente, é necessário compreender o seu contexto familiar, as suas experiências e a sua cultura, uma vez que quando começam a frequentar uma instituição “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p.65). A estrutura familiar das crianças é composta, maioritariamente, por um casal com dois filhos, pelos avós e tios.

Quanto à *condição social* (Ferreira, 2004), as famílias são de uma condição social média, no geral. Cerca de metade dos pais possuem habilitações ao nível do ensino superior, tendo os restantes formação de nível médio e secundário. Relativamente ao perfil etário, os pais situam-se entre os 25 e os 40 anos, e têm, na sua maioria, 1 a 3 filhos (cf. Anexo B – Tabela B2 - Estrutura familiar e número de filhos). Existe uma mãe e um pai espanhóis, uma mãe sueca, um pai brasileiro e um pai e uma mãe nepaleses, sendo que neste grupo existe assim uma multiculturalidade muito acentuada.

Segundo o Projeto Educativo (2015/2018) as famílias que procuram a instituição residem, maioritariamente, na zona onde se localiza a mesma, por motivos laborais, de rede de suporte ou de residência.

Um dos momentos em que as famílias são envolvidas e em que lhes é comunicado o desenvolvimento da criança é na avaliação das mesmas. Nesta, as famílias tomam consciência do progresso das crianças, e são parte integrante no processo de aprendizagem, apoiando todo o processo de forma integrada, tendo que ser informados sobre o que é feito com as crianças, para que o processo seja fluído e haja parceria entre a escola e a família. Segundo o PCG (2016/2017), o educador “deve dar conhecimento às famílias das evoluções da criança, através de reuniões formais trimestrais” (p. 44), podendo também existir reuniões individuais no tempo de atendimento do educador. “Esta colaboração é de extrema importância no que toca a todo o processo educativo da criança, na medida em que ajuda permanentemente no desenvolvimento e na aprendizagem de cada criança” (p.44).

1.6. O grupo de crianças da sala C1

De forma a caracterizar o grupo de crianças foram recolhidas informações junto da equipa educativa e realizadas observações nos diversos espaços da Instituição (e.g., sala de atividades, jardim, refeitório), uma vez que as crianças passam muito do seu tempo diário nestes espaços.

O grupo de crianças da sala C1 é constituído por vinte e quatro crianças, sendo que doze são do sexo feminino e doze são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos no início da PPS, e no final da PPS, entre os 3 e os 4 anos. O percurso institucional destas crianças é heterogéneo, visto que treze crianças vieram da sala B3 com a educadora cooperante, e nove vieram da sala B2, com a auxiliar de ação educativa, como já foi explicado acima. Para além destas crianças, duas crianças entraram na instituição este ano, tendo uma delas estado em casa com uma ama e outra numa outra instituição (cf. Anexo B - Tabela B4).

Dezassete crianças do grupo estão inscritas em todas as atividades extracurriculares (biodanza, yoga, inglês, música, literacia e filosofia), sendo que todas têm a atividade de enriquecimento curricular de sensibilização à prática desportiva inserida na componente letiva. Segundo a educadora cooperante, a planificação para esta atividade é feita, previamente, pelas educadoras e é executada pelo professor destacado,

que adequa a sua experiência e adota estratégias que envolvem o grupo de crianças, promovendo uma prática desportiva equilibrada à faixa etária em questão.

Segundo a EC, este é um grupo que tem, ao nível da formação pessoal e social, adquirido a maioria dos indicadores como o saber a sua identidade, a capacidade de concentração e de participação em grupo e, estando a desenvolver autonomia nas tarefas e atividades e alguma estabilidade ao nível das emoções, fazendo ainda algumas birras. Ainda precisam de ajuda para comer, calçarem-se, vestir o bibe, etc. A nível da linguagem oral, há um grupo de crianças que ainda apresenta alguma dificuldade na expressão oral, o que se traduz num défice de articulação das palavras, sendo que duas crianças foram sinalizadas para uma avaliação pela terapeuta da fala. Além disto, a maioria das crianças ainda não sabe conjugar alguns verbos irregulares, sendo que dizem “fazi” em vez de “fiz”, por exemplo.

Revelam um grande interesse pela exploração de diferentes materiais e também pelas áreas da sala, sobretudo a área da casa e pela garagem, sendo que a grande maioria das vezes as mesmas crianças brincam nas mesmas áreas da sala. Também demonstram um grande entusiasmo por ouvir histórias e cantar canções.

São crianças muito comunicativas e curiosas que gostam de partilhar com o grupo as suas vivências familiares, enquadrando-as, na maioria das vezes, nos assuntos sobre os quais se está a conversar, envolvendo-se assim “em verdadeiras conversas, nas quais reconhecem a necessidade de tornar o seu próprio discurso claro e relevante em relação ao que o outro está a dizer” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.323).

Relativamente às necessidades das crianças, a EC considera essencial que as crianças interiorizem as regras a cumprir na sala e as rotinas do dia-a-dia, para que se sintam seguras e confiantes.

Apesar da interação e das brincadeiras constantes entre si, envolvem-se constantemente em disputas e zangas, não conseguindo demonstrar “tolerância e cooperação, capacidade de esperar a sua vez e de partilhar” (Roberts, 2004, p.147). Como forma de solucionarem estes conflitos, recorrem sempre ao apoio do adulto, necessitando da sua intervenção. Efetivamente, é neste domínio que o grupo tem mais dificuldade (algo que é natural, dada a idade e características desenvolvimentais do grupo) – apesar de revelarem atitudes de companheirismo, têm ainda muita dificuldade em se colocarem no

lugar do outro, ou seja, de compreender e interpretar os sentimentos alheios aos seus. Apresentam também dificuldade em superar frustrações e autorregular-se, demonstrando dificuldades em negociar e cooperar.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A intencionalidade educativa deve ser a base do trabalho do educador, no sentido de atribuir “sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13). É sabido que, enquanto educadora de infância há várias competências que são essenciais para o bom desenvolvimento de cada criança que se encontra no grupo, e segundo Gaspar (2015),

“Ser Educador de Infância, nos tempos que correm, é olhar para os mesmos como um desafiador, um conhecedor, alguém que cria condições necessárias ao desenvolvimento integral da(s) criança(s), tornando-se assim um elemento importante no dia-a-dia da(s) mesma(s), sendo um espelho refletor e uma esponja que absorve tudo das crianças, para conjuntamente, numa reflexão de proximidade, desenvolverem competências e capacidades de evolução, inovação, qualidade e sucesso” (pp. 104-105).

Foi através do levantamento das características do contexto, que inclui o meio envolvente, o local de estágio e a caracterização do grupo de crianças que identifiquei as intenções para a ação pedagógica. Assim, neste ponto, é apresentada uma análise reflexiva do trabalho desenvolvido ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, partindo das intenções delineadas para cada interveniente e explicitando de uma forma avaliativa a sua implementação., havendo também uma breve explicitação do processo de planificação e avaliação realizado no decorrer da prática.

2.1. Intenções para a ação

Ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, foram delineadas, planeadas e desenvolvidas intenções que guiaram a prática com as crianças, equipas e famílias, articulando o papel de educadora-estagiária com as especificidades do contexto, tendo assim em conta a caracterização presente na primeira parte do relatório, que permitiu compreender verdadeiramente as características do contexto no qual se realizou a intervenção. Ao estruturar as minhas intenções pedagógicas, foi fundamental ter em conta as relações e a forma como a equipa educativa trabalha, para que me pudesse adaptar e tornar a minha ação coesa e precisa com as suas.

Quanto às planificações (cf. Anexo C do portefólio de JI), estas foram estruturadas em conjunto com a EC e sempre que necessário foram feitas alterações, tendo em conta o seu melhoramento e adequação aos vários intervenientes. Como ponto de partida, foram considerados alguns documentos institucionais como o PCG (2017) e o PAA (2017), elaborados respetivamente pela EC e pela equipa educativa da instituição. Em cada planificação, procurei apresentar as intenções educativas para a ação, com o grupo de crianças e equipa educativa da sala C1, com os restantes grupos e respetivas equipas educativas, com os colaboradores da instituição e com as famílias, definindo momentos/propostas educativas com as respetivas estratégias de implementação.

2.1.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Um educador de infância competente é aquele que corresponde adequadamente às necessidades socioemocionais, cognitivas e psicomotoras da criança e que entende que o bem-estar, o desenvolvimento e a sua aprendizagem têm lugar no contexto de importantes relações interpessoais. Compreende também que a melhor forma de ajudar a criança a crescer curiosa, confiante e saudável é fornecer-lhe cuidados consistentes e sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia (Portugal, 2008). Foi seguindo estes princípios que defini as intenções para a minha intervenção na PPS em creche, considerando a anterior caracterização do grupo de crianças, das famílias, da equipa educativa e o quadro teórico que sustentou a ação educativa.

Segundo Silva et. al (2016), “a intencionalidade do/a educador/a, (que) caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...)” (p. 13), sendo assim mais fácil refletir acerca do dia-a-dia e sobre o que pode ser melhorado e como ajudar as crianças a desenvolverem-se. As mesmas autoras (2016), referem também que é “Esta intencionalidade permite-lhe [ao educador] atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13), sabendo assim o educador quem é na sua prática profissional. Assim, defini algumas intenções que enumero seguidamente:

- Criar com as crianças uma relação estreita baseada na confiança e nos afetos que se traduza numa relação de qualidade, garantindo o seu bem-estar: : É importante referir que, para mim, antes de tudo, e desde que, há 3 anos, comecei a trabalhar com crianças, está o seu bem-estar. A minha principal preocupação quando estou com as crianças é garantir que estas se encontram bem, em termos físicos e mentais, e que faço tudo o que está ao meu alcance para garantir esse bem-estar. Segundo Calheiros & Piscalho (2013),

“Se a criança está bem consigo mesma, com o ambiente que a rodeia e com os outros, facilmente está motivada, facilmente se interessa pela descoberta e pelas novas experiências, deixando-se levar, deixando-se envolver, saboreando, deliciando-se, tirando proveito de cada momento que vive”. (p. 260).

sendo assim importante que a criança se sinta bem no ambiente no qual está inserida. Este objetivo foi definido em primeiro lugar, visto que “as relações emocionais afetivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social (Brazelton e Greenspan, 2006, p.28). Só a partir de uma base de confiança é possível conhecer as crianças e elaborar atividades que promovam o seu desenvolvimento, conforme os seus interesses e necessidades. Os afetos, nesta profissão, têm que estar presentes em tudo o que fazemos, visto ser imprescindível que a criança se sinta acolhida e valorizada na sua individualidade.

- Servir de apoio às crianças na tomada de consciencialização das regras da sala, do espaço exterior e do refeitório: No geral, e observando a homogeneidade do grupo em termos de idade e a heterogeneidade em termos de necessidades e interesses, considera-se que (partindo da análise do PCG (2017), de conversas com a EC e da observação diária – o que se revelou como uma das prioridades em termos de intervenção, ao longo da PPS II, ajudando-as assim a tomar consciência de que existem regras e o porquê de terem que ser seguidas, realizando também com as mesmas o quadro das regras da sala, havendo assim a participação do grupo na negociação das regras, conduzindo a um compromisso e uma autorregulação do comportamento (Silva et al., 2016). Para que estas competências sejam adquiridas, é essencial que as crianças tenham oportunidade e tempo para se apropriarem do espaço e da localização dos diferentes tipos de material existente na sala, das regras e das *rotinas de ação no espaço-tempo* (Ferreira, 2004) da

sala, compreendendo a sucessão de acontecimentos que se repetem no dia-a-dia. Desta forma, ao estar em controlo, ao repetir e ao resolver problemas a criança faz descobertas, expressa-se de diferentes formas, utiliza informações e conhecimentos prévios em contextos significativos, evidenciando intencionalidade, domínio e envolvimento nas tarefas com objetivos (Portugal, 2008).

- Promover a aprendizagem ativa, em que a criança é o ator principal no seu processo de ensino e aprendizagem, e a autonomia: Em cada atividade e momento, procurei que “as crianças fossem, gradualmente, adquirindo a capacidade de fazer escolhas e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (Silva et al., 2016, p.36). Como se pode observar nos registos seguintes, senti que era igualmente importante dar-lhes tempo para tomar decisões, apoiando as suas iniciativas e resolução das atividades e problemas encontrados durante as mesmas, enriquecendo-as e complexificando-as se necessário:

Durante a exploração das áreas, o M.S. perguntou-me se podia fazer o puzzle dos Carros, recentemente adicionado à área. Eu disse-lhe que sim, e se precisasse de ajuda que me chamasse. (9 de janeiro de 2018, sala de atividades)

É fundamental considerar as crianças enquanto agentes ativos no seu processo de ensino-aprendizagem, capazes de pensar, fazer e ser. Considerando a perspetiva de Niza (2012), as crianças têm direito de participar, em gestão cooperativa, intervindo no planeamento, levantamento de projetos, distribuição de tarefas, avaliação do trabalho e na dimensão moral dos comportamentos. Como tal, procurei, gradualmente, promover a participação ativa das crianças no planeamento das atividades e na construção de ideias para a elaboração de trabalhos ou na avaliação das propostas realizadas, como se pode observar no exemplo seguinte:

Mafalda: Também temos que fazer a guitarra. Querem fazer com o quê?

M.N.: Podemos usar uma caixa, parece uma guitarra.

M.S.: E cordas! (23 de novembro de 2017, sala de atividades)

Por considerar o jardim-de-infância um local de desenvolvimento e aprendizagem, encarei todas as crianças do grupo como cidadãos competentes e com direitos, o que se refletiu diretamente na minha ação pedagógica. Através da análise dos registos diários e semanais realizados posso concluir que a concretização desta intenção foi

operacionalizada no decorrer da minha prática e, essencialmente, com a realização do projeto *Podemos fazer uma banda?*

- Promover uma relação cooperativa com a EE: A relação e o trabalho entre os elementos da EE da sala, desenvolvidos em momentos formais e não formais, foram um fator essencial para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, existindo, uma reflexão constante com vista à partilha de ideias, de experiências e de tomadas de decisão (Lino, 2013).

2.2. Avaliação das aprendizagens das crianças e “O Portefólio do T.”

2.2.1. Processo de planificação e avaliação – reflexão sobre a intervenção no contexto

A planificação das atividades baliza e espelha diversas preocupações do educador. Neste sentido, as planificações podem acarretar uma organização individual, em pequeno ou em grande grupo. Porém, importa pensar que o dia-a-dia no jardim de infância gira em volta dos momentos de socialização e de aprendizagem da vida democrática, permitindo que as crianças aprendem em interação com o adulto e com os seus pares.

Assim, sendo objetivo da prática a planificação de atividades (Anexo C – Portefólio da PPS), ao longo de todo o estágio, planeei e desenvolvi um conjunto de atividades e momentos de interação com o grupo de crianças, considerando as suas características, interesses, necessidades a nível físico, cognitivo, linguístico, emocional e social, contando sempre com o apoio da equipa educativa. As planificações foram assim sempre planeadas em conjunto com a educadora cooperante e sempre que necessário foram feitas alterações, tendo em vista o seu melhoramento e adequação ao grupo de crianças e às áreas do desenvolvimento motor (motricidade grossa e fina), cognitivo e linguístico, de forma a haver uma distribuição e exploração das mesmas ao longo das semanas. Após a proposta ser apresentada à educadora cooperante, esta dava a sua opinião e ideias para melhorar as atividades e as oportunidades que estas proporcionavam às crianças. Este feedback, pré e pós dinamização foi sempre muito construtivo, apontando o que correu bem e menos bem e como fazer melhor na próxima atividade.

O processo de observação e reflexão foi transversal durante o desenvolvimento de toda a minha prática pedagógica. Durante a planificação, a concretização e avaliação das atividades propostas e realizadas em ambos os contextos, este processo de autorreflexão manifestou-se fundamental para o meu crescimento enquanto educadora estagiária e futura educadora de infância. Pois, a partir da observação reflexiva, fui desenvolvendo a capacidade de antecipar a minha intervenção, refletindo em possíveis estratégias ou variantes para a realização e o sucesso de uma determinada atividade com as crianças.

2.2.2. “O Portefólio do T.”²

A elaboração deste álbum de evidências sobre o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança, retratando um processo vivido em contexto de JI e familiar (Parente, 2002), foi complexa, mas muito gratificante. Este portefólio permitiu que iniciasse em conjunto com o T. um percurso de observação e reflexão sobre as suas escolhas, interesses e vivências, assegurando sempre o seu direito de tomar decisões e de se envolver ativamente no processo de construção e organização do portefólio (Marchão & Fitas, 2014).

Ao longo deste processo, o T. revelou bastante entusiasmo, dedicação, autonomia e orgulho no trabalho desenvolvido, valorizando-o e apreciando-o como algo de muito precioso (Marchão & Fitas, 2014), e questionando com frequência se podia fazer desenhos para o portefólio ou ver as fotografias. Durante a PPS II, consegui conhecer o T. e “vê-lo” sob diversos ângulos, tanto no seu contexto escolar como familiar e ajudá-lo a organizar essas “visões” no seu processo de aprendizagem. Neste, o planeamento e avaliação foram interdependentes e cíclicos, influenciando-se mutuamente e gerando um conhecimento (Silva et al., 2016) sobre o T.

Em síntese, o maior desafio foi, através da elaboração do portefólio, ser envolvida na gestão da documentação pedagógica, na reflexão e avaliação da evolução das aprendizagens de uma criança, sendo necessário estrutura-lo de forma a ser construído e organizado por ele e não para ele (Marchão & Fitas, 2014). As mesmas autoras referem ainda que “quando se considera a criança como um “ser competente”, torna-se necessário

² C.f. Anexo H. Portefólio da Criança

aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens” (p.27). Foi neste sentido que me propus, como educadora-estagiária, a desenvolver uma prática alternativa de avaliação, promovendo a comunicação, a curiosidade e a utilização do pensamento crítico para atribuir significados.

3. PROCESSO DE ANÁLISE E AUTOAVALIAÇÃO

Como processo de autoavaliação, ao longo das 15 semanas da PPS II, elaborei notas de campo diárias (cf. Tabela 1) e reflexões semanais, partindo da observação do dia-a-dia do grupo e EE, e fazendo uma interpretação e análise dos vários momentos. Nas notas de campo, procurei descrever situações com relevância para a posterior caracterização do contexto educativo da PPS II e posteriormente, da investigação abordada. No segundo tipo de registo, centrei-me na avaliação da intervenção ao longo da semana, fazendo uma revisão da literatura pertinente para fundamentar os temas e questões que foram surgindo. Os dois instrumentos foram vistos pela EC, ajudando a aprofundar a análise e a reflexão individual.

3.1. Notas de campo

Tabela 1

Notas de campo

Data	Tema/subtema	Descrição/Caracterização	Local/Momento da rotina	Observações
25 de setembro	Primeiro dia de estágio/ escolha da sala	Hoje, antes ainda de conhecer a C. (Educadora cooperante [EC]) e a S. (Ajudante de ação educativa [AAE]) e o grupo de crianças, fui recebida, em conjunto com as minhas colegas de estágio, pela diretora P., que, com bastante disponibilidade, nos	Gabinete da direção	Optei por escolher o grupo dos 3 anos pela proximidade da idade à idade de creche, com a qual já me habituei a trabalhar previamente, noutras experiências.

		ajudou a escolher o grupo de crianças e a respetiva educadora cooperante.		
	Apresentação às crianças e à EE	Quando entrei na sala pude logo conhecer algumas crianças do grupo, a EC e a AAE. Atualmente o grupo tem 24 crianças. Como só entrei na sala por volta das 10h30, o grupo já estava completo. As crianças estavam a brincar e a C. disse-lhes “meninos, sentem-se aqui no tapete!”. Quando as crianças se sentaram, a C. disse “esta é a Mafalda, vai ficar na nossa sala connosco. A Mafalda manda tanto como eu e a S., percebem? É para fazerem o que ela diz.”	Sala de atividades	
	Exploração do recreio	Pelas 11h, depois de comerem a fruta, fomos para o recreio. O percurso, apesar de apresentar alguns desafios ao nível da motricidade larga, como subir e descer escadas, leva algum tempo a ser percorrido o que se traduz numa exploração mais limitada (tempo) do espaço exterior. Este é amplo e apresenta equipamento apropriado à faixa etária, contudo, na zona envolvente, o piso em gravilha e em pedra e o equipamento em madeira (mesas de piquenique), necessita de uma atenção redobrada. Na área	Espaço exterior	

		circundante existem casas de banho que são utilizadas no decorrer da exploração do recreio.		
	Almoço	Ao meio dia, depois de ser feita a higiene, o grupo dirige-se ao refeitório. O espaço é utilizado, simultaneamente pelos outros dois grupos de pré-escolar e pelas respetivas educadoras e ajudantes. Assim que o grupo chega ao refeitório, as crianças sentam-se no seu lugar sem precisarem do apoio do adulto. Durante a refeição observei que o grupo, no geral, já come de forma autónoma a sopa e o prato principal, precisando apenas de um reforço e apoio pontual. As refeições são confeccionadas na cozinha da instituição.	Refeitório	
	Repouso	Quando a maioria das crianças já acabou de comer, a AAE dirige-se com estas para a casa-de-banho, onde fazem a higiene. Depois dirigem-se para a sala, para se deitarem. Pude observar que a maior parte do grupo já não usa fralda para dormir e que já conseguem utilizar a sanita autonomamente. A S. [AAE] acompanha o grupo neste momento e inicia, pelas 12h45, o período de vigia do sono. Fiz a pausa do almoço até às 14h e quando cheguei à sala, a C.	Casa-de-banho Sala de atividades	

		[EC] já se encontrava lá. O tempo de repouso termina às 15h e neste momento, as crianças levantam-se da cama, calçam os sapatos e deslocam-se até ao espaço exterior, para brincarem.		
26 de setembro	Espaço da sala	Hoje pude observar o espaço da sala com mais atenção. Apesar da sala ser ampla, a disposição da mesma não permite uma vista desimpedida e global de todas as áreas. Quanto à localização da sala, percebi que a C1 é sempre a sala dos 3 anos, pois tem um fácil acesso à casa-de-banho (dentro da sala).	Sala de atividades	
	Exploração das áreas	Ao longo da manhã, pude participar na exploração das áreas, observando as brincadeiras desenvolvidas e estendidas por todo o espaço.	Sala de atividades	
27 de setembro	Conflito/Partilha	O M.S., o D. e o V. estão na área da garagem, a fazer pistas e a brincar com uns carros. O D. empurra o M.S. para o chão, porque o M.S tem um carrinho que o D. quer	Sala de atividades (área da garagem)	
28 de setembro	Repouso	Tenho observado que no momento do repouso, a EE, está atenta a quem acorda para o caso da criança querer ir à casa de banho, acompanhando-as e ajudando-as a deitar-se novamente.	Sala de atividades	Considero este cuidado importante pois permite à criança sentir segurança no controlo dos esfínteres

				durante o momento do repouso.
29 de setembro	<p>Conflito</p> <p>Estratégias de resolução</p> <p>Agressão física</p>	<p>As crianças estão sentadas para comerem a fruta, antes de irem para o recreio. O S.O. está sentado ao pé da M.M., do D. e do V. Estão a falar sobre o que gostam mais de fazer em casa, e o S.O. levanta-se e mete-se em cima da M.M, que começa imediatamente a chorar.</p>	<p>Sala de atividades (tapete)</p>	
	<p>Recreio partilhado</p>	<p>Hoje verifiquei que o recreio é partilhado por todos os grupos da instituição, o que só reforça ainda mais as relações entre todas as crianças e demonstra o ambiente familiar que se vive nesta instituição.</p>	<p>Espaço exterior</p>	
2 de outubro	<p>Acolhimento e exploração das áreas</p>	<p>Enquanto a C. recebia as crianças do grupo, fui explorando, no tapete, os brinquedos e livros que algumas crianças trouxeram de casa. Em pequeno grupo, observámos as ilustrações que a L. trouxe. Depois, já com a C. e sentados em grupo, cantámos a canção dos bons dias e falámos sobre o fim de semana. Depois das crianças escolherem para que área queriam ir, continuei a explorar livros no tapete, com algumas crianças. Depois de escolherem as áreas continuei a explorar livros no tapete, com algumas</p>	<p>Sala de atividades</p>	

		<p>crianças, primeiro vimos o livro dos <i>Animais Bombeiros</i> e de seguida o da <i>Patrulha Pata ao resgate</i>, focando algumas das profissões relacionadas com os serviços de emergência. O L.O. e a J.L. mostraram bastante envolvimento e identificaram as personagens, os seus carros e as suas profissões.</p> <p>Durante a exploração ambos iam confrontando opiniões sobre as personagens, onde a M.N. referiu: <i>a Sky tem umas asas como o avião</i> e o V. respondeu: <i>não é um avião, é um helicóptero</i>. No entanto, só quando vi o carro da personagem em questão é que percebi a observação do V. Ao mesmo tempo que explorava o livro pensava na importância de conhecer e perceber os desenhos animados que as crianças vêm e gostam para poder compreender e acompanhar os seus interesses e vivências.</p>		
	Investigação	<p>Hoje falei com a C. sobre o meu tema de investigação: <i>O papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos</i>. Disse-lhe que acho que este tema se adequa ao grupo, pelas suas características. A C. concordou com o tema, achando também adequado.</p>	Sala de atividades	

3 de outubro	Sensibilização à prática desportiva (SPD)	Pelas 9h30 fomos para o recreio para fazer a sessão de SPD com o Professor V. Começaram por fazer o aquecimento dos membros inferiores e superiores e, posteriormente, fizeram um percurso de obstáculos.	Espaço exterior	
4 de outubro	Conflito Resolução de conflito Agressão física (empurrar)	No recreio, o D., o S.O., o M.S. e o J.M. estão a brincar à volta de uma árvore. De repente, correm em direção ao escorrega que se situa no recreio e o D. tenta subir. O S.O., querendo subir o escorrega primeiro, empurra o D., que cai para o chão, batendo com a boca no escorrega, rebentando o lábio. Após tratar as feridas de D., este está muito transtornado, e chamo o S.O. para ver o que fez ao amigo. O S.O. pergunta “O que é que aconteceu ao D.?” ao qual eu respondo “Foste tu que magoaste o D., que o empurraste! Já viste que o D. ficou com uma ferida muito grande?”, ao qual o S.O. apenas responde com um abanar de ombros. Vendo isto, digo-lhe “Olha, o D. ficou muito triste com o que fizeste. Não achas que devias pedir-lhe desculpa? D., queres que o S.O. te peça desculpa por te ter empurrado?” e o D. responde “S., pede desculpa ao D.”. O S.O. pede desculpa, mas vai-se embora a correr brincar.	Espaço exterior	

	<p>Conflitos</p> <p>Brincadeiras</p> <p>Agressão física</p>	<p>O S.R. está a brincar no recreio com o J.M. e o V. Andam a correr de um lado para o outro no recreio. O J.M. senta-se e diz que já não quer brincar mais. O S.R. mete-se em cima dele e diz, “Mas tens que brincar connosco!”</p>	<p>Espaço exterior</p>	
6 de outubro	<p>Conflito</p> <p>Partilha</p> <p>Agressão física</p> <p>(empurrar)</p>	<p>O J.L. está a brincar na garagem com o V., o T. e o S.R.. O S.R. tem um carro, que trouxe de casa na mão. O J.L. empurra-o para obter o carro.</p>	<p>Sala de atividades</p> <p>(área da garagem)</p>	
	<p>Conflito</p> <p>Partilha</p> <p>Agressão física</p>	<p>O J.L. está a brincar com a R.L., com peças de encaixe. Quando o J.L. vê que a R tem uma peça que este quer, põe-se em cima dela para que esta lhe dê a peça.</p>	<p>Sala de atividades</p>	
9 de outubro	<p>Acolhimento</p>	<p>Hoje continuei a explorar os livros que as crianças trazem de casa de forma a promover a partilha e a autoestima da criança. Depois de explorarmos o livro pop-up da L., sobre os animais da selva, vimos o livro <i>O Lobo que queria comer alface</i>, a partir do qual identificámos os animais que apareciam na história e os respetivos sons.</p>	<p>Sala de atividades</p> <p>(tapete)</p>	

	<p>Conflitos</p> <p>Comunicação</p> <p>Agressão física</p> <p>(empurrar)</p>	<p>O S.R. e o T. estão na área da casinha. O S. quer passar, mas não consegue porque o T. está à sua frente, a brincar com um bebé. Para solucionar o seu problema, empurra-o.</p>	<p>Sala de atividades</p> <p>(área da casa)</p>	
	<p>Conflito</p> <p>Partilha</p> <p>Agressão física</p> <p>(empurrar)</p>	<p>A B.C. está a fazer um desenho e tem um copo de canetas à sua frente. A M.N. chega e quer tirar uma caneta, e a B. começa a gritar, a dizer que as canetas são dela, e empurra a M.N.</p>	<p>Sala de atividades</p> <p>(mesa)</p>	
10 de outubro	<p>Conflito</p> <p>Agressão verbal</p> <p>(ofender)</p>	<p>As crianças estão sentadas no tapete para comer a fruta. O S.O. e a M.M. estão sentados ao lado um do outro. A M.M. começa a chorar e diz “Mafalda, o S.O. está só a chatear-me, a chamar-me bebé!” e o S.O. diz “Mas ela é bebé, está a chorar!”</p>	<p>Sala de atividades</p> <p>(tapete)</p>	
	<p>Conflito</p> <p>Partilha</p> <p>Agressão física (dar com objeto na cabeça de alguém)</p>	<p>Na sala de atividades, o M.S., o T., o S.R. e o V. estão na área da garagem, a construir uma pista e a brincar com carrinhos. O H., que acaba de chegar à sala, corre para a garagem e tenta tirar um carrinho ao S.R.. O H., que não entende que não pode simplesmente chegar e tirar o carro ao S.R., põe-se em cima deste, para ter mais facilidade em lhe tirar o carro. Nisto, o S.R. dá-lhe com uma peça da pista na</p>	<p>Sala de atividades</p> <p>(garagem)</p>	

		<p>cabeça, a tentar que o H. não lhe tire o carro e a tentar removê-lo de cima dele. O H. levanta-se e começa a esfregar a cabeça e a puxar os cabelos. O S.R. continua a brincadeira após acontecer esta cena. Aproximo-me dele e digo-lhe “S.R., não podes emprestar o carro um bocadinho ao H.?” ao que me responde que o H. não lhe pediu o carrinho, apenas lhe tentou tirar.</p>		
	<p>Conflito Partilha</p>	<p>A M.I. quer um brinquedo que a M.S. tem na mão e tenta tirar-lo, mas a M.S. não cede. Quando a M.S. vai à casa-de-banho, a M.I. pega no brinquedo, que ficou no chão, e começa a brincar.</p>	<p>Sala de atividades (tapete)</p>	
<p>11 de outubro</p>	<p>Conflito Partilha Agressão física (beliscar)</p>	<p>As crianças estão a brincar no recreio. A M.M., o S.O. e o D. brincam com um banco verde e mexem um conjunto de folhas secas. No decorrer da brincadeira, as crianças discutem acerca de quem é que fica com o banco. Todas querem ficar com ele. A M.M. acha que tem de ficar com ele porque as folhas são dela. As outras duas crianças não concordam. A M.M. continua a defender a sua opinião, mas como os seus pares não concordam, belisca o S.O.</p>	<p>Espaço exterior</p>	

	Organização da área da casa	No momento de arrumar, a casa é a área que, normalmente, leva mais tempo a ser arrumada. Assim, tenho ajudado as crianças a arrumar esta área, com a AAE, para que seja mais fácil e rápido de arrumar, explicando às crianças onde se mete cada coisa (por exemplo, a comida vai para o frigorífico, as panelas para o armário, as roupas para as caixas).	Sala de atividades (área da casa)	
12 de outubro	Conflito Partilha Estratégias de negociação	O T. trouxe três carros de casa, para brincar. Emprestou um carro ao S.R. e o V. pediu-lhe que lhe emprestasse outro. O T. diz que não quer, porque o carro é dele e diz que precisa de dois carros, pondo um deles no bolso, para que o V. pense que ele só tem um.	Espaço exterior	
7 de novembro	Conflito Partilha Agressão física (morder)	O D., o S.R. e o T. estão a brincar na área da garagem. O S.R. está a brincar com uma mota, sentado no chão e o D. chega ao pé dele e pede-lhe o carrinho emprestado. O S.R. recusa emprestar o carrinho e o D. tenta força-lo a emprestar, tentando tirar-lhe o carro da mão. Quando não consegue fazer isto, morde o colega.	Sala de atividades (garagem)	

	<p>Conflito Partilha Agressão física (empurrar)</p>	<p>A M.S. e a O. estão na biblioteca. A M.S. agarra no livro e começa a folheá-lo. A O. levanta-se e aproxima-se da M.S. agarrando o livro. Começam as duas a puxar o livro para obtê-lo, descolando a lombada do mesmo. Acusam-se mutuamente e a O., dizendo que foi a M.S, empurra-a.</p>	<p>Sala de atividades (biblioteca)</p>	
	<p>Conflito Partilha Agressão física (empurrar)</p>	<p>O L. está a brincar num triciclo. O D. aparece e empurra-o do triciclo, para que o L. saia e o D. possa brincar. O L. começa a correr na minha direção, a chorar, a dizer que o D. lhe tirou o triciclo e a puxar-me para eu o ir ajudar a recuperá-lo.</p>	<p>Espaço exterior</p>	
	<p>Estratégias de gestão do grupo</p>	<p>Vendo que o grupo, quando fica sozinho comigo, se torna muito agitado e consciente de que eu não estou a fazer a melhor gestão do mesmo, procurei novas formas de gerir o grupo, recorrendo a teoria e a conversas com amigas já educadoras. Adotei assim uma estratégia de chamar a sua atenção falando muito baixinho ou cantando, para lhes despertar o interesse.</p>	<p>Sala de atividades</p>	

8 de novembro	<p>Conflito Partilha Agressão física (morder)</p>	<p>O D. morde o M.S. quando este não lhe dá um brinquedo.</p>	<p>Sala de atividades</p>	
	<p>Conflito Brincadeiras Agressão física (morder)</p>	<p>O S.R. e a M.M. estão os dois a brincar no recreio. Correm de um lado para o outro, agarrando-se. A dado momento, a M.M. diz que não quer mais, mas o S.O. continua a abraçá-lo. A M.M tenta soltar-se, mas o S.O. continua a atrás dele. A certa altura, a M.M. morde o S.O.</p>	<p>Espaço exterior</p>	
9 de novembro	<p>Conflito Brincadeiras Agressão física (empurrar)</p>	<p>A B.C. está a brincar com legos, sentada no tapete. Com ela está o T., o L. e a R.L. Está a fazer uma torre muito alta. O T. chega lá e desfaz a torre. A B. empurra-o para o chão, gritando com ele.</p>	<p>Sala de atividades (tapete)</p>	
	<p>Conflito Partilha Agressão física (empurrar)</p>	<p>O D. e a M.M. estão a brincar no recreio, com um triciclo. Cada um se senta à vez, enquanto o outro empurra o triciclo. O D. diz à M.M. que é a vez dele de se sentar no triciclo e a M.M. recusa sair. O D. empurra o triciclo para o chão com a M.M lá em cima.</p>	<p>Espaço exterior</p>	

	<p>Conflito Agressão física (empurrar)</p>	<p>O T. vem ter comigo e diz-me que o S.R. o empurrou. Explico-lhe que isso não se faz e digo-lhe para conversar com o S.R., dizendo-lhe que assim se podem magoar. O T. afasta-se e caminha em direção ao S.R. que, logo de seguida, vem ter comigo, dizendo-me que o T. o empurrou.</p>	<p>Sala de atividades</p>	
<p>13 de novembro</p>	<p>Conflito Agressão verbal (gritar)</p>	<p>A L., a O., a A.R. e a M.S. estão a brincar na área da biblioteca. Espalharam os livros todos pelo chão e vão pegando neles e dizendo do que se tratam as histórias. A O. está a falar sobre uma história e a A.R. interrompe-a, querendo também falar sobre essa história. A O., não gostando de ser interrompida, empurra a A.R. para o chão e esta começa a chorar. A O. põe-se de joelhos ao pé da A.R. a apontar-lhe o dedo e a dizer “Eu estava a falar. Tu não falas!”. A A.R. levanta-se e vai a correr ter com a C.</p>	<p>Sala de atividades (biblioteca)</p>	
	<p>Conflito Partilha Agressão física (empurrar)</p>	<p>As crianças encontram-se no tapete, brincando com peças de encaixe. A M.I. quer uma das cartas que a E. tem, que se levanta e foge para não ter de a entregar. A M.I. desloca-se atrás da E., empurrando-a para o chão.</p>	<p>Sala de atividades (tapete)</p>	

	<p>Conflito</p> <p>Partilha</p> <p>Estratégias de negociação</p> <p>Estratégias de resolução de conflitos</p>	<p>O S.R. aproxima-se a chorar e diz-me: “Eu estava no escorrega e o D. mandou-me sair”. Pedi ao S.R. que se acalmasse, pegando-lhe na mão e dirigindo-nos onde o D. se encontrava. Primeiramente, posicionei-me ao nível das crianças, sentando-me entre elas começando por questiona-las sobre o que se tinha passado, de forma a interpretar apenas o que as crianças partilham e não desenvolver juízos de valor. De seguida, procurei incentivar o S. a resolver o seu conflito de forma autónoma. O S. sugeriu que o D. lhe pedisse desculpa e que fossem de novo brincar para o escorrega os dois juntos.</p>	<p>Espaço exterior</p>	
<p>14 de novembro</p>	<p>Conversas</p> <p>Acolhimento</p> <p>Noções temporais</p>	<p>No momento do acolhimento o S.P. contou que foi ao jardim zoológico e que viu os animais, o M.S. disse logo que também foi ver os animais, mas depois, quando confrontado, não conseguiu explicar onde. No mesmo momento, em conversa com a EC, percebi que, na maioria das vezes, as crianças do grupo não têm noção temporal, o que, a meu ver, é expectável na faixa etária em que se encontram. Como exemplo questionámos o S.P. sobre quando é que tinha ido ao jardim zoológico e ela respondeu que tinha sido hoje.</p>	<p>Sala de atividades (tapete)</p>	<p>Mais do que adquirir a noção temporal considero estes momentos de partilha de extrema importância para o grupo, fazendo com que as crianças adquiram o à vontade de comunicar em grande grupo e que desenvolvam a linguagem oral</p>

	Conflitos Partilha	O L. trouxe uma bola para a escola, estando a brincar com ela dentro da sala. O J.L. chega ao pé dele e tirá-lhe a bola, dizendo que quer brincar com ela.	Sala de atividades	
20 de novembro	Brincadeiras Aprendizagem das cores	Durante a brincadeira nas áreas o T. e o S.R.. montaram uma fila de carros, na mesa junto aos jogos, quando me aproximei perguntei-lhes o que estavam a fazer e o S.R. respondeu: <i>uma fila de carros</i> . De seguida acrescentei: <i>está muito trânsito, para onde vão estes carros?</i> e o T. respondeu: <i>vão levar a “pica”</i> . De forma a explorar as cores e a repetição das cores dos carros, em particular com o T., perguntei de que cor eram os carros, salientando que se repetiam. Ainda no momento de exploração das áreas, o T. quis fazer um desenho e no fim, quando acabou, eu disse-lhe que íamos escrever o seu nome para sabermos que o desenho era dele, ao que ele responde: <i>eu já escrevi e aponta para um risco no meio do desenho</i> .	Sala de atividades (área dos jogos)	
	Conflito Partilha Agressão física (empurrar)	Estamos no recreio. O V. e o D. encontraram uma folha no chão. O V. quer entregar-ma, mas o D. quer brincar com ela ou guardá-la no seu bolso, tentando tirá-la ao V. que, não quer dar-lhe a folha. O D.	Espaço exterior	

		empurra o V. para o chão, de modo a obter a folha para si.		
21 de novembro	Conflito Comunicação	No recreio, a B.C. e o L. brincam no escorrega. O L. desce, e de seguida a B. desce, ao contrário, com a cabeça virada para o chão. Quando chega ao fim do escorrega, o L. está lá sentado, e a B. não consegue levantar-se nem sair do escorrega e começa a chorar	Espaço exterior	
	Dia Nacional do Pijama	Pela primeira vez pude vivenciar este dia e compreender o que se sentem as crianças que aderem a esta iniciativa. As crianças passaram o dia no recreio, com as outras crianças de jardim-de-infância, a brincar e a ouvir música, para que pudessem aproveitar o dia do pijama.	Espaço exterior	
22 de novembro	Projeto Reunião da manhã	Na reunião da manhã, estando sozinha com as crianças, aproveito a oportunidade para que as crianças deem a sua opinião sobre diversos assuntos e possam participar, de forma ordenada (metendo o dedo no ar para falar, enquanto estamos na roda). O V. meteu o dedo no ar. - Mafalda, podemos fazer uma banda? – pergunta-me.	Sala de atividades (tapete)	

		<p>- Uma banda, V.? Como assim? – respondo-lhe, intrigada.</p> <p>- Uma banda! – diz entusiasmado. – Com instrumentos e um palco.</p> <p>As outras crianças mostram-se interessadas pela ideia. Assim, falamos sobre a possibilidade de construir instrumentos e fazer uma banda.</p>		
	<p>Projeto</p> <p>Comunicação</p> <p>Reunião da manhã</p> <p>Estratégias de negociação e de resolução de problemas</p> <p>Troca de opiniões/ideias</p>	<p>Estamos em reunião na manhã, para decidir que instrumentos é que vamos fazer. A I. diz que quer fazer uma bateria e a M.N. não concorda, dizendo que não vai dar para fazer. Começam a elevar a voz. Digo: “M.N., a I. quer fazer uma bateria, podemos tentar fazer, e se não der, arranjam solução, pode ser?”</p>	<p>Sala de atividades</p> <p>(tapete)</p>	
	<p>Conflito</p> <p>Partilha</p> <p>Agressão física</p> <p>(empurrar)</p>	<p>O D. e o J.L. estão a brincar no recreio, num triciclo – o J.L. está sentado no triciclo e o D. empurra-o. O D. diz-lhe “J., agora troca. Eu vou para o triciclo e tu empurras, está bem?”. O J. diz que não e continua a andar. O D. vai atrás dele e empurra-o do triciclo, sentando-lhe e começando a andar.</p>	<p>Espaço exterior</p>	

23 de novembro	Projeto Comunicação Troca de opiniões/ideias	No dia seguinte, continuamos a decidir como é que vamos fazer os instrumentos. Mafalda: Também temos que fazer a guitarra. Querem fazer com o quê? M.N.: Podemos usar uma caixa, parece uma guitarra. M.S.: E cordas!	Sala de atividades	
	Conflito Intrusão na brincadeira	O T. está a brincar na garagem, com a pista. O M.S. chega e começa a desmontar a pista e a montá-la de outra forma. O T. diz-lhe “Sai daqui, M! Eu estou a montar a pista, não preciso de ajuda!”.	Sala de atividades (garagem)	
	Conflito Comunicação Estratégias de resolução de conflitos	O S.O. veio ter comigo, a pedir-me ajuda, para ir falar com a M.M. porque esta não quer brincar com ele. Desloco-me ao pé da M.M., de mão dada com o S.O., para falar com ela. Digo-lhe <i>M.M., porque é que não queres brincar com o S.O.? Ele quer brincar contigo!</i> A M.M. responde que quer brincar sozinha durante um bocado. O S.O. diz <i>Mas eu quero brincar contigo!</i> Eu respondo <i>S.O, a M.M. já explicou que agora quer brincar sozinha. Fazemos assim M.M., quando</i>	Sala de atividades	

		<i>quiseres brincar com o S.O. avisas que ele vai ter contigo, ok?</i>		
24 de novembro	Conflito Partilha Agressão física (empurrar)	O S.R., o T., o V. e o D. e o L. estão a jogar à bola no recreio. O L. corre com a bola na mão, enquanto os outros correm atrás dele. O D. chega ao pé do L. e tenta tirar-lhe a bola. Quando o L. começa a correr de novo, com a bola na mão, o D. empurra-o.	Espaço exterior	
27 de novembro	Conflito Comunicação	As crianças estão sentadas no tapete e vão comer a fruta. O D. e a M.M. estão sentados ao lado um do outro, mas a M.M. sente-se apertada e diz “Mafalda, o D. está a empurrar-me, não consigo meter as pernas à chinês!” e começa a chorar. O D. belisca-lhe o braço.	Sala de atividades (tapete)	
	Projeto Pintura das pandeiretas Troca de opiniões/ideias	Como opção para decorar as pandeiretas, optámos em grupo, por escolher as cores para pintar os pratos. “Assim fica mais giro!” V.	Sala de atividades	
28 de novembro	Conflito Partilha Agressão física (empurrar)	O V. e o D. estão a brincar na área da garagem. O V. trouxe dois comboios de brincar para a escola. O D., que não tinha nenhum, tenta tirar um dos comboios ao V. O V. chama-me e diz “Mafalda, o D. está a	Sala de atividades	

		tentar tirar-me o comboio!” e o D. diz “Mas ele tem dois!”. Quando eu digo ao V. que este tem que emprestar um dos comboios ao D. ou ir arrumá-los na mochila, o V. põe os comboios no bolso da bata e foge do D. O D. vai atrás dele, empurrando-o e tirando-lhe um dos comboios do bolso.		
29 de novembro	Exploração das áreas de interesse (plasticina)	Hoje as crianças exploraram a plasticina, que é algo que agrada ao grande grupo e que envolve bastante todas as crianças. Existe alguma disputa pelos objetos para explorar a plasticina, tendo sentido necessidade de introduzir outros objetos não pensados para o efeito como rolas de plástico, formas e pentes. Algumas crianças gostam de nos mostrar e explicar o que vão moldando: fiz uma bolacha (V.), fiz uma cobra (M.S.), estou a fazer uma pizza, tem queijo e fiambre (M.N.).	Sala de atividades	
	Projeto Troca de opiniões/ideias Estratégias de resolução de problemas	A forma como resolviam situações imprevistas também foi evoluindo ao longo do projeto: “Nós somos muitos, não vamos conseguir fazer todos a guitarra. Uns fazem a guitarra e os outros fazem os tambores” M.N.	Sala de atividades	

	<p>Criação das regras da sala</p> <p>Troca de opiniões/ideias</p> <p>Estratégias</p>	<p>Hoje perguntei a cada criança, individualmente, o que achavam que se podia e não se podia fazer na sala, no recreio e no refeitório. Cada criança me foi dizendo enquanto eu ia apontando num papel o que eles diziam, para depois passar para o computador.</p>	Sala de atividades	
5 de dezembro	<p>Conflito</p> <p>Agressão física (beliscar)</p>	<p>Na SPD, as crianças estão em pé, a repetir os exercícios que o professor lhes manda fazer. O S.R. e o D. estão ao lado um do outro, fazendo os exercícios. O S.R. abre os braços e, sem querer, bate com o braço na cara do D. O D., como resposta, belisca-lhe o braço.</p>	Espaço exterior	
	<p>Criação das regras da sala</p> <p>Estratégias</p>	<p>Hoje fizemos as regras da sala. No final da semana passada, perguntei a cada criança o que estas achavam que se podia e não se podia fazer na sala, no recreio e no refeitório. Escrevi tudo num papel e imprimi. Hoje trouxe as frases impressas, colámos numa cartolina e cada criança que disse a frase ilustrou-a. Depois pendurámos o quadro das regras na parede e eu e a EC explicámos às crianças o que aquilo era e para que servia.</p>	Sala de atividades	
7 de dezembro	<p>Conflito</p> <p>Partilha</p>	<p>No recreio, a M.M., o T. e o M.S. brincam no escorrega. A M.M. começa a impedir a passagem</p>	Espaço exterior	

	Estratégias de resolução de conflitos	<p>dizendo agora é a vez dela de andar. O T. começa a empurra-la e esta dá-lhe uma palmada na mão.</p> <p>Quando me vou a dirigir até ao local, observo que o T. também se vem a dirigir até mim. Quando se aproxima, digo-lhe:</p> <p>- T., vai lá e diz-lhe: M., também quero andar de escorrega, e o escorrega é de todos. Se isso não resultar, avisa-me e podemos tentar arranjar outra solução para tu falares com a M.</p>		
11 de dezembro	Exploração das áreas Jogo simbólico	<p>Durante a exploração das áreas observei algumas das brincadeiras que estavam a ser desenvolvidas e pude acompanhar um diálogo entre a B. e a M.N. na área da casa. Cada uma tinha um boneco e estava a desempenhar diferentes funções como dar de comer ou mudar a fralda. A B.. ao mudar a fralda começa a bater no boneco e a dizer: <i>ai, ai, não faz xixi nas cuecas, feio</i>, observando esta situação a M.N. repete a mesma ação com o seu boneco, acrescentando: <i>vamos tirar a roupa</i>.</p>	Sala de atividades (área da casa)	

12 de dezembro	Conflito Intrusão na brincadeira	A R.L.e o J.L. estão a brincar com umas peças de encaixe, sentados no tapete. A M.M. chega e começa a tirar peças, a querer brincar. A R. diz “M., sai daqui! Nós estamos a brincar.”	Sala de atividades (tapete)	
14 de dezembro	Conflito Partilha Agressão física (pontapé)	A O. tira da mochila da L. um livro que esta. trouxe de casa. Assim que esta a vê com o livro na mão, corre até ela e arranca-lhe o livro à força. Como não consegue, dá-lhe um pontapé.	Sala de atividades (tapete)	
15 de dezembro	Conflito Partilha	O T. está a desenhar na mesa e ao seu lado está o S.R.. Quando a T. aproxima as canetas para a sua frente, o S.R. pega nelas e coloca-as no seu colo. O T. começa a chorar permanecendo no mesmo local, chamando-me.	Sala de atividades	
18 de dezembro	Conflito Estratégias de negociação Brincadeiras Jogo simbólico	Na área da casa, a M.M. está a brincar aos cabeleiros com o S.R. O S.R. (que está sentado na cadeira) começa a pentear-se e a M.M. diz-lhe: não podes, eu é que sou a <i>cabeleira</i> .	Sala de atividades (área da casa)	

19 de dezembro	Brincadeiras Jogo simbólico	Na área da casa a B., diz: Hei, sai daqui! Eu é que sou a dona da casa e tu não podes entrar porque eu não quero brincar contigo	Sala de atividades (área da casa)	
20 de dezembro	Conflito Estratégias Partilha	O J.L. e L. brincam na área da casa. Como a L. tinha um objeto que o J.L. queria, este começou a tentar tirar-lho da mão. Como não conseguiu, começou a tentar tirar o objeto com força, gritando. Ao observar esta situação, dirigi-me até à área da casa e digo ao J.L: - Acho que seria boa ideia que fosses descansar um pouco para a área da biblioteca até deixares de estar tão zangada com a L. Quando já não estiveres tão zangado, podes vir ter comigo para eu vos ajudar a arranjar uma solução para o vosso problema.	Sala de atividades (área da casa)	
21 de dezembro	Estratégias de resolução Autonomia Trabalho de grupo	A M.N. vem ter comigo e diz “Mafalda, não consigo fazer este puzzle! É muito difícil. Podes-me ajudar?”. Eu digo “Porque é que não pedes à I. para te ajudar? Ela estava ali sentada ao pé de ti!” A M.N. vai a correr pedir à I. que a ajude e começam as duas a fazer o puzzle.	Sala de atividades (área dos jogos)	

22 de dezembro	Projeto Troca de opiniões/ideias	<p>Fizemos uma reunião, para tentar perceber qual a melhor forma de divulgação do projeto junto com as crianças. As crianças responderam de imediato que queriam dar um concerto, utilizando os instrumentos que tinham construído. Decidimos dar um concerto para as salas dos 4 e os 5 anos, que viriam à sala dos três anos para assistir ao concerto. Também perguntei às crianças que canção queriam cantar e elas quiseram a canção dos Piratas, que eu lhes tinha ensinado previamente.</p>	Sala de atividades	
	Estratégias de resolução de conflitos Regras da sala	<p>O T., observando que o S.R. estava a gritar, dirigiu-se ao quadro das regras e disse “S., não podemos gritar na sala! É uma regra”.</p>	Sala de atividades	
8 de janeiro	Conflito Brincadeiras Estratégias de resolução de conflitos	<p>Estamos no recreio, a O. dirige-se a mim e diz que a M.S. já não quer ser mais amiga dela. Eu digo-lhe que ela tem que conversar com a M.S. para perceber o que se passou e serem amigas de novo. A O. dirige-se à M.S., que lhe diz que esta não quer brincar mais com ela às princesas, que quer brincar aos bebés. A O. diz que pode brincar aos bebés e vão as duas brincar.</p>	Espaço exterior	

	<p>Conflito</p> <p>Agressão física</p> <p>(empurrar)</p>	<p>O L. está a brincar na casinha, com a B.C. e com o D.</p> <p>O D. empurra-o para que este saia da frente, e o L., a chorar, vem na minha direção, a pedir-me ajuda.</p>	<p>Sala de atividades</p> <p>(área da casa)</p>	
	<p>Conflito</p> <p>Estratégias de resolução de conflito</p> <p>Agressão física</p> <p>(empurrar)</p>	<p>A O. está a brincar com a A.R., a M.S. e a E. no recreio. Vem na minha direção, a chorar. Pergunto-lhe “O que se passa?” e ela diz que a E. a empurrou e pega-me na mão, a dizer “Anda comigo falar com ela, para ela me pedir desculpa!”</p>	<p>Espaço exterior</p>	
9 de janeiro	<p>Autonomia</p> <p>Brincadeiras</p> <p>Jogos lógicos</p>	<p>Durante a exploração das áreas, o M.S. perguntou-me se podia fazer o puzzle dos Carros, recentemente adicionado à área, eu disse que sim, e se precisasse de ajuda que me chamasse.</p>	<p>Sala de atividades</p> <p>(área dos jogos)</p>	
	<p>Histórias</p> <p>Comunicação</p> <p>Conflito</p> <p>Estratégias de resolução de conflitos</p>	<p>Quando acabámos de ler a história “Desculpa”, perguntei às crianças o que tinham achado e sobre o que era a história. A M.N. disse que o coelho e o urso se tinham chateado e depois tinham pedido desculpa. “Ah sim? E eles ficaram amigos outra vez?”, disse eu. O T. disse que sim, que eles conversaram,</p>	<p>Sala de atividades</p> <p>(tapete)</p>	

		pediram desculpa e ficaram amigos de novo. “Então quando vocês se chateiam, não acham que conversar e fazer as pazes é melhor do que baterem?”, ao qual as crianças responderam que sim. Falámos também sobre o facto de pedirmos desculpa uns aos outros, mas que essas desculpas não devem ser ditas de ânimo leve, ou seja, temos que perceber porque é que estamos a pedir desculpa. O M.S. disse que quando foi contra o V. no recreio, que lhe tinha pedido desculpa, porque o V. tinha ficado a chorar e era seu amigo, e que o M.S. não queria que ele chorasse.		
	Conflito Partilha Agressão física (morder)	O V. trouxe um comboio de casa. O D. quer brincar com o comboio, então tenta tirar-lho. Quando o V. não deixa tirar-lho, o D. morde-lhe a mão	Sala de atividades	
	Conflito Partilha Intrusão na brincadeira	A B.C. está a brincar com os legos no tapete. O V. senta-se ao pé dela, pegando nas peças para começar a construir uma torre. A B. chama-me “Mafalda! Diz ao V. que eu quero as peças, ele está a tirar!” e começa a chorar.	Sala de atividades (tapete)	

	Estratégias de resolução de conflitos			
	Conflito Partilha Estratégias de negociação	O T. e o S.R. estão no recreio a brincar com três carrinhos que o T. trouxe de casa. O V. aproxima-se e pede um carrinho ao T., para também poder brincar. O T. não lhe quer dar o carro e o V. começa a chorar. O T. mete o carro no bolso e diz “eu não tenho carro nenhum nas mãos, vês? Só tenho dois carros.”	Espaço exterior	
10 de janeiro	Conflito Partilha Agressão física	O J.L. está a brincar na casinha, com a R. e com a O. Quer um bebé, mas a O. não lho dá. O J.L. mete-se em cima da O. para que esta largue o bebé.	Sala de atividades (área da casa)	
11 de janeiro	Conflito Agressão física (empurrar)	O S.R. está a brincar com o T. na sala, com dois carrinhos que trouxeram de casa. Quando o T. começa a brincar, inesperadamente, com legos, o S.R. puxa-o para que este volte a brincar com ele. O T. não quer e o S.R. empurra-o.	Sala de atividades	

	<p>Conflito</p> <p>Partilha</p> <p>Estratégias de negociação e de resolução de conflitos</p>	<p>A M.M. está a fazer um desenho e a usar uma caneta grossa preta. A M.I. tenta tirar-lhe a caneta e a M.M. chama-me, pedindo para que diga à M.I. que ela está a usar a caneta.</p>	<p>Sala de atividades</p>	
<p>12 de janeiro</p>	<p>Conflito</p> <p>Partilha</p> <p>Estratégias de negociação e de resolução de conflitos</p>	<p>O S.O. está a brincar com a M.M. na casa. Esta tira-lhe o avental que ele quer utilizar. O S. vem na minha direção, a dizer “Mafalda, a M. tirou-me o avental! Podes ir falar com ela?”</p>	<p>Sala de atividades (área da casa)</p>	
	<p>Projeto</p>	<p>Falei com a C. e achámos melhor fazer um ensaio do concerto, para que as crianças, na segunda-feira, soubessem como proceder e estivessem já preparadas para o que iria acontecer. Assim, cada criança escolheu um instrumento e fizemos um pequeno ensaio.</p>	<p>Sala de atividades (tapete)</p>	

15 de janeiro	Projeto	Hoje foi o dia do concerto. A C. acha que correu bem. Eu também acho, visto que as crianças tocaram os instrumentos e cantaram, mostrando o que fizeram à sala dos 4 e dos 5 anos, com orgulho. Foi um ótimo fecho para o projeto da banda.	Sala de atividades	
	Projeto	As crianças explicaram às crianças das outras salas o que fizeram “Usámos coisas que iam para o lixo, como caixas de sapatos, rolos de papel... Assim não gastámos dinheiro e fizemos os instrumentos na mesma!” M.N	Sala de atividades	
	Conflito Partilha Estratégias de negociação e de resolução de conflitos	A M.I. está a fazer um puzzle, na área dos jogos. O J.L. aproxima-se e começa a pegar nas peças. A M.I. diz-lhe “J., estou a fazer o puzzle. A seguir fazes tu, está bem?”	Sala de atividades (área dos jogos)	
16 de janeiro	Partilha Estratégias de negociação Brincadeiras	Na área da garagem, observo o T. a brincar com o S.R. Estavam a brincar com a pista e o S., ao observar a satisfação do T. por manipular o carro encarnado, pede-lhe: “Também gostava de brincar com esse carro. Podes emprestar-me?”	Sala de atividades (área da garagem)	

		O T. emprestou e trocaram de carros, tendo ficado algum tempo a brincar juntos.		
	Estratégias Comunicação	Antes de almoço, reunimos o grupo no tapete e de forma a evidenciar o comportamento de duas crianças, que durante a sessão de SPD estiveram mais agitados e a destabilizar o grupo, a AAE simulou que telefonou à mãe de cada criança, captando a atenção sobre o seu comportamento.	Sala de atividades (tapete)	
17 de janeiro	Desenho de si mesmo Expressão plástica	Reunimos o grupo, no tapete, e perguntámos se queriam fazer um desenho deles próprios, questionando o que tinham de desenhar e focando as várias partes do corpo. Quase todas as crianças desenharam, com apoio da EC, as várias partes do corpo, apresentando uma boa coordenação motora e orientação espacial. Este tipo de atividade permite à criança ganhar consciência do esquema corporal da figura humana e das diferenças entre cada criança, partindo de si como indivíduo único.	Sala de atividades	
19 de janeiro	Conflito Estratégias de Negociação e de	A M.I. está a brincar com um bebé na área da casa. A M.M. aproxima-se e tenta tirar-lhe a boneca. A M.I., que não deixa a M.M. tirar-lhe a boneca, diz “Há ali outra, vai buscar aquela!”	Sala de atividades (área da casa)	

	Resolução de Conflitos Partilha			
22 de janeiro	Amizade Comunicação	Na reunião da manhã, ouço o T. a perguntar ao S.R. se este quer ir à neve com ele e o S.R. diz que sim. O V. pergunta se também pode ir, e o T. diz que não porque o S.R. é que é seu amigo.	Sala de atividades (tapete)	
23 de janeiro	SPD Comportamento	Nesta sessão as crianças estiveram bastante mais calmas e envolvidas, ficando atentos às explicações e demonstrações do professor V. Foi dinamizado um novo jogo em que cada criança saltava para dentro e para fora de um arco. No jogo dos obstáculos o professor introduziu uma variante para trazer alguma complexidade ao exercício, as crianças tinham que primeiro deitar o bloco e só posteriormente é que encaixavam a vara metálica	Sala polivalente	
24 de janeiro	Partilha Brincadeiras	O T. está a brincar com o V. O V. trouxe um comboio de casa, e o T. um carro. Trocam os brinquedos e brincam juntos durante algum tempo.	Sala de atividades (garagem)	
29 de janeiro	Estratégias	Fiz uma dinâmica da formação da fila para o almoço e verifiquei que de facto é mais fácil formarem uma fila individualmente. Foi necessário repetirem	Sala de atividades	

		algumas vezes os nomes dos outros pois falavam muito baixo e havia algum barulho na sala. Desta vez, pude observar que nenhuma criança se inibiu de escolher outra criança e verifiquei que a maioria mudou a sua escolha.		
31 de janeiro	Conflito Agressão física (pisar o pé)	A M.M. e o S.R. estão a brincar e o S.R. abraça a M.M. com demasiada força. Esta, não gostando, pisa o pé do S.R.	Sala de atividades	
1 de fevereiro	Conflito Agressão física (dar palmada nas costas)	Observo a A.R. que está no escorrega com a O. Esta dá-lhe uma palmada nas costas. Por me encontrar a uma distância razoável não consigo perceber se a palmada se deveu a algo que a A.R. tivesse feito ou se foi sem motivo aparente. A A.R. chora e dirige-se a mim. A O. finge-se despercebida e vai brincar para outro local.	Espaço exterior	
6 de fevereiro	Autonomia Expressão plástica Festividades	A C. está a pintar umas máscaras com as crianças, devido à aproximação do Carnaval. Estou a ajudar a I. a pintar a máscara dela, e digo-lhe “queres ajuda para molhar o pincel na tinta?” ao qual ela me responde “não, eu não preciso de ajuda, eu já sou crescida!”	Sala de atividades	

3.2. Reflexões semanais

Reflexão semanal (25 de setembro a 6 de outubro de 2017)

Na primeira semana de estágio, o meu objetivo principal foi o de conhecer o grupo com o qual irei intervir e as suas rotinas, a equipa de sala e a instituição em si. Fiquei na sala dos três anos, visto que na instituição onde estou, as salas são constituídas por grupos homogêneos. Assim, todas as vinte e quatro crianças da sala têm três anos. Existe na sala a educadora cooperante e uma auxiliar/ajudante, como lhe chamam na instituição. Metade do grupo já está com a educadora em questão desde o berçário e a outra metade veio da sala de outra educadora, que de momento é a coordenadora da instituição.

O horário definido para o período de estágio foi das nove horas da manhã às três da tarde, excetuando à terça-feira, em que saio mais cedo por causa das aulas. Apesar do horário estabelecido, fiz questão de dar a saber à educadora cooperante que se fosse necessário que ficasse a ajudar e ficar até mais tarde, que assim poderia ser e que iria ficar um dia ou dois até mais tarde para observar as atividades extracurriculares do grupo (inglês, filosofia, literacia, yoga, biodanza).

Quanto ao grupo em questão, pude observar que são crianças muito curiosas e com vontade de saber mais sobre o mundo que os rodeia, tendo sempre imensas perguntas sobre tudo. O grupo tem uma diversidade muito grande em termos culturais, e segundo Silva et. al (2016), isto é algo positivo, já que “a diversidade [deve ser] encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.” (p. 10). Porém, por terem três anos, são um grupo muito agitado, por vezes pouco responsivo às ordens da educadora, devido ao facto de ainda se estarem a adaptar a este novo ambiente de jardim-de-infância, que é algo novo para eles. Não obstante, denotei que é um grupo bastante autónomo na sua rotina, indo à casa de banho sozinhos e comendo, na sua maioria, sozinhos. Já não precisam de ajuda para adormecer (ainda dormem todos a sesta) e quando acordam, já sabem que podem levantar-se para ir à casa de banho se assim quiserem.

Segundo Zabalza (1998), o espaço é uma “condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades”. (p.

p. 120). A sala dos três anos está organizada por áreas de interesse, havendo o tapete/zona de recepção, a área da garagem, a área da casinha, a área da pintura, a área dos jogos e a biblioteca. A sala tem acesso direto a uma casa de banho. Nas paredes da sala encontra-se o mapa do tempo e o calendário, o mapa dos aniversários e algumas informações acerca do horário de cada criança na instituição e o horário das atividades extracurriculares. As crianças dormem em catres na mesma sala onde realizam as atividades do quotidiano.

O grupo recebeu-me bem na sala e já estou completamente integrada nas suas rotinas. Já conheço cada criança pelo nome e já sei algumas características pessoais de cada uma delas, falando também com a educadora cooperante sempre que tenho alguma dúvida.

Na segunda semana de estágio, encontrei-me doente, mas aproveitei o tempo que estive em casa para me debruçar sobre um tema muito importante para nós, que estamos na reta final enquanto estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar: as minhas intencionalidades enquanto educadora. Sei que, enquanto educadora de infância, terei que ter várias competências que são essenciais para o bom desenvolvimento de cada criança que acompanho, e segundo Gaspar (2015),

“Ser Educador de Infância, nos tempos que correm, é olhar para os mesmos como um desafiador, um conhecedor, alguém que cria condições necessárias ao desenvolvimento integral da(s) criança(s), tornando-se assim um elemento importante no dia-a-dia da(s) mesma(s), sendo um espelho refletor e uma esponja que absorve tudo das crianças, para conjuntamente, numa reflexão de proximidade, desenvolverem competências e capacidades de evolução, inovação, qualidade e sucesso” (pp. 104-105).

Segundo Silva et. al (2016), “a intencionalidade do/a educador/a, (que) caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...)” (p. 13), sendo assim mais fácil refletir acerca do dia-a-dia e sobre o que pode ser melhorado e como ajudar as crianças a desenvolverem-se. As mesmas autoras (2016), referem também que é “Esta intencionalidade permite-lhe [ao educador] atribuir sentido à sua ação, ter um propósito,

saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13), sabendo assim o educador quem é na sua prática profissional. É importante referir que, para mim, antes de tudo, e desde que, há 3 anos, comecei a trabalhar com crianças, está o seu bem-estar. A minha principal preocupação quando estou com as crianças é garantir que estas se encontram bem, em termos físicos e mentais, e que faço tudo o que está ao meu alcance para garantir esse bem-estar. Segundo Calheiros & Piscalho (2013),

“Se a criança está bem consigo mesma, com o ambiente que a rodeia e com os outros, facilmente está motivada, facilmente se interessa pela descoberta e pelas novas experiências, deixando-se levar, deixando-se envolver, saboreando, deliciando-se, tirando proveito de cada momento que vive”. (p. 260).

A minha primeira intencionalidade remete para uma característica de uma criança do grupo: esta criança tem algumas dificuldades a nível da comunicação e, assim, quero fazer algumas atividades com ela a este nível, para a ajudar a desbravar a linguagem e a sentir-se mais segura dentro da sala, integrando-se melhor no grupo (visto que neste momento, não está integrada).

Quando uma criança entra para o jardim de infância, espera-se que esteja tenha algumas características, nomeadamente a nível da autonomia, para que consiga fazer as coisas sozinha. Ora, outra das minhas intencionalidades é mesmo essa, o desenvolvimento da autonomia, deixando-as resolver os seus problemas interpessoais de forma autónoma, deixando-as comer sozinhas e ir à casa de banho sozinhas, só intervindo se assim for necessário, para que haja a garantia de que estas ganham ainda mais independência nas suas ações diárias.

Por último e não menos importante, a minha última intencionalidade, que tem vindo a remarcar ao longo do meu percurso enquanto estudante de educação, é ajudar as crianças na partilha. Visto que as crianças desta sala vieram de uma sala de creche e ainda não estão muito habituadas a este ambiente novo de jardim-de-infância, ainda não têm uma noção muito grande do que é a partilha e que devem partilhar. Assim, têm que ir aprendendo, gradualmente, a partilhar os brinquedos para que as brincadeiras possam decorrer de forma calma e em conjunto. Quando existem situações de conflito por causa

de algum brinquedo tento sempre explicar às crianças que podem brincar juntas ou pedir à criança que esteve a brincar previamente com o objeto que o empreste à outra, dando-lhe depois outra coisa com que se entreter. Estas estratégias foram ganhas no estágio passado, graças ao tema de investigação, com o qual irei prosseguir durante este semestre “O papel da educadora na resolução de conflitos”. Falei com a educadora cooperante acerca do tema, para lhe pedir a opinião e esta disse-me que é um tema recorrente e que se encaixa bem ao grupo em questão, já que é um grupo de crianças de 3 anos, que ainda têm muitos conflitos entre si e não os sabem resolver. Assim, irei prosseguir com o meu tema de investigação, visto que é proveitoso para mim e para a educadora cooperante, haver uma análise destas situações e entender qual a sua importância na gestão e resolução destes conflitos diários.

Referências Bibliográficas

Gaspar, M. (2015). *Competências do Educador de Infância – Das Competências Gerais às Específicas*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela). Consultado em <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13980>.

Silva I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Zalbaza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa.

Reflexão semanal (9/10/17-13/10/17)

Esta semana realizei a minha primeira atividade com o grupo. Nas duas semanas anteriores, reparei que as crianças estão sempre a falar dos alimentos que fazem bem ou mal aos dentes. Assim, em conversa com a C. (educadora da sala), pensei em fazer uma atividade com as crianças, em que estas pudessem identificar o que faz bem e mal aos dentes. Anteriormente, falei com a C. e decidimos que eu iria realizar a atividade com as crianças em pequenos grupos, porque já se previa que tudo fosse uma grande confusão se fosse feita em grande grupo. Na quarta-feira, realizei a atividade, mas a C. pediu-me que a fizesse em grande grupo, no momento da reunião da manhã. As crianças demonstraram-se interessadas, querendo participar na atividade, mas, no entanto, acabou por se tornar uma atividade um pouco confusa, visto que todas as crianças queriam fazer a atividade ao mesmo tempo e começaram a dispersar. Penso que tive receio de contradizer a educadora e acabei por ir contra o que tinha ficado decidido, o que foi uma má decisão, visto que a atividade acabou por não correr como gostaria.

Nestas três semanas, tenho vindo a reparar que a educadora muitas vezes refere-se às crianças chamando-as de bebés e quando se portam mal, ameaça-os que os leva para a sala dos bebés, porque ainda não são crescidos o suficiente para estarem na sala dos três anos. Não concordando com o uso destes termos, visto que acredito que constituem negatividade, penso que é importante para mim, como futura profissional de educação, refletir sobre o uso destas expressões e utilizar maneiras menos negativas de chamar as crianças à atenção, quando é necessário fazê-lo.

A utilização deste termo como algo negativo, faz com que as crianças pensem que ser-se bebé é algo contraproducente, utilizando o termo para se insultarem uns aos outros, e ficando ofendido quando tratados por bebés. Penso que as ameaças de irem para a “sala dos bebés” quando têm um comportamento menos expetável ao que é esperado, são inadequadas e são estratégias, que, a longo prazo, não mostram resultados eficazes na gestão e controlo do grupo. Assim, tento sempre arranjar estratégias diferentes, e que, em vez de constituírem negatividade, constituam positividade, como por exemplo, em vez de chamar bebés às crianças, dizendo-lhes que já são crescidos e o porquê de não poderem

fazer tal coisa, para que estes entendam que o seu comportamento é desadequado, e que não o devem fazer, em vez de dizer que são bebés porque o comportamento não está a ser o expetável. Tenho tentado falar sempre com eles e não usar o castigo como estratégia de resolução de conflitos ou de gestão de controlo do grupo, porque sou da opinião que o *time out* é uma estratégia muito pouco eficaz, visto que a criança fica sentada sem brincar, mas não percebe a razão, e acredito ser algo pouco produtivo para a criança, pois estamos a tirar-lhe aquilo que lhe é natural, intrínseco de fazer, o brincar. A criança tem que aprender a autorregular o seu próprio comportamento, controlando o “seu próprio comportamento para se conformar às exigências ou expetativas” sociais (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.260) para que consiga desenvolver-se e integrar-se nos padrões da sociedade. Assim, a meu ver, a estratégia mais eficaz é ter uma conversa com a criança sobre o seu comportamento, explicando-lhe porque é que não pode fazer tal coisa, e fazer com que a criança perceba o porquê de não poder tal esse comportamento, ao invés de a “insultar”, chamando-lhe bebé, ou “ameaçando” que a criança irá para a sala dos bebés quando se porta mal.

Referências Bibliográficas

Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill - Ciências da Educação.

Reflexão semanal (6/11/17 – 10/11/17)

Esta semana foi a semana em que retornei ao estágio, após ter estado três semanas de atestado médico, devido a uma operação a um quisto. Tinha algum receio de que as crianças não se lembrassem de mim e de já não haver nenhuma conexão entre nós, mas parece que a relação ainda se aprofundou mais e posso dizer, no final da semana, que tenho uma relação muito boa com todas as crianças do grupo, não havendo discrepâncias.

Porém, após retornar à sala dos 3 anos, notei que as crianças estão mais agitadas, talvez por já estarem mais ambientadas à sala e já me sentirem mais à vontade. Reparei que até a C., a educadora da sala, tem alguma dificuldade a controlar o grupo de crianças nos momentos de grande grupo, já que, além de serem vinte e quatro crianças de três anos, ainda não adquiriram nem interiorizaram algumas regras (estarem sentados e calados durante um período de tempo, levantarem o dedo no ar quando querem falar) e nos momentos de brincadeira livre (não correr na sala, não levar brinquedos de uma área para outra). O facto de haver uma criança na sala que não se senta no grande grupo, por não compreender que tem que estar sentada, e que anda pela sala a brincar, também não facilita a que as outras crianças fiquem sossegadas.

De acordo com Fonseca e Rosa (2015) “Inúmeros são os desafios que se colocam, diariamente, a um profissional de educação; sendo que, no início de carreira, existe um que se configura muito frequente: a dificuldade de gestão das dinâmicas de grande grupo.” (p. 116). Este desafio é, sem dúvida, um dos grandes desafios com o qual me tenho deparado neste estágio em jardim-de-infância. Não senti tanta dificuldade neste campo no estágio em creche, talvez por já conhecer o grupo de crianças previamente e eles já estarem habituados à minha presença e a responderem às regras quando as impunha.

Porém, há que ter em conta que o grupo de crianças com o qual estou a estagiar é um grupo em que todas as crianças têm 3 anos, ou seja, têm um comportamento expetável à sua idade, que claro que irá ser influenciado pela atitude que o educador tem na gestão do grupo. É também importante compreender a importância dos momentos em grande grupo. Segundo Vygostky, citado por Costa (2007), “o contexto social é um aspeto

importante e determinante na aquisição e determinante na aquisição e construção do saber.” (p. 91), e neste sentido, os momentos em grande grupo e de interação contribuem para “um ambiente favorável a uma multiplicidade de perspectivas”.

Sou da opinião de que as crianças, antes de mais, devem saber respeitar as regras da sala de atividades, compreendê-las, interioriza-las e aceitá-las. É importante que a criança tenha consciência da sua posição no grupo, que respeite as opiniões dos colegas e que haja compreensão do outro e consideração pelo próximo. Assim, para que tal aconteça e se consigam ter momentos em grande grupo calmos e em que as crianças não fiquem tão agitadas, é necessário criar estratégias e aplicá-las. Para que o comportamento do grupo de crianças seja adequado, é importante que o educador saiba geri-lo e que tenha um papel mediador durante os momentos em grande grupo, sabendo ouvir, observar e estar atento a cada criança, de forma a potencializar o saber de cada um, ouvindo as diversas opiniões.

A primeira estratégia que irei aplicar, quando conduzir momentos em grande grupo, é que as atividades terão uma duração que se adeque nas capacidades de atenção, concentração e participação do grupo. Assim, evita-se que as crianças fiquem saturadas de estar sentadas e que acabem por dispersar a atenção. Segundo Rosa (1994), as crianças mostram uma crescente habilidade em prestar atenção por um tempo mais longo e em grupos maiores se o assunto tem significado para eles. A segunda estratégia irá de encontro ao que foi referido anteriormente, tentando sempre levar assuntos que sejam do interesse das crianças, para que estas não fiquem desanimadas e não se desconcentrem. Tal como é dito por Cardona (1999), “A gestão do tempo, quando não é suficientemente definida e explicitada, passa a ser apenas do domínio do educador, tendo como consequência o não corresponder às verdadeiras necessidades das crianças” (p. 137), cabendo assim ao educador fazer uma boa gestão do tempo em grande grupo de forma a serem respeitadas as necessidades e interesses das crianças, levando assim ao aproveitamento destes momentos. Também é importante envolver as crianças, fazendo com que estas vejam que de facto a sua opinião importa e que o educador tem em conta o que a criança tem para dizer. É, de igual forma fundamental, que o educador estipule regras da sala com as crianças e que as lembre frequentemente das regras como algo

que deve ser respeitado. Em conversa com a educadora, perguntei-lhe se já tinha feito as regras com as crianças, ao qual esta me respondeu que não, por falta de tempo. Assim, perguntei-lhe se poderia fazer as regras com as crianças, um dia, na reunião da manhã, ao qual ela acedeu. Assim, farei essa tarefa com as crianças para a semana que vem e verificarei se existem melhorias.

Referências Bibliográficas

Cardona, M. J. (1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância*. Pro-Posições - Vol. 10, n° 1 (28), março, 132-138.

Costa, C. (2007). *O Currículo numa Comunidade de Prática*. SÍSIFO/ Revista de Ciências de Educação. N° 3 Mai/Ago.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rosa, J. (1994). *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Departamento da Educação Básica.

Fonseca, A. C. & Rosa, M. (2015). *A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias*. Escola Superior de Educação de Lisboa: Atas do II Encontro de Mestrados em Educação

Reflexão semanal (13/11/17-17/11/17)

Durante esta semana continuei a acompanhar as crianças e a equipa educativa nas atividades desenvolvidas. Porém, não realizei nenhuma atividade pois regresssei na semana passada e precisei de tempo para conseguir “agarrar” de novo o grupo e para que as crianças se sentissem confortáveis comigo.

A sala de atividades do grupo dos 3 anos é uma sala relativamente grande, repartida em diversas áreas: o tapete, onde se faz a reunião da manhã, onde as crianças comem a fruta e onde podem brincar com os legos, a área da garagem, a área da casinha, a área dos jogos e a área da biblioteca. Existe ainda uma mesa onde se realizam as atividades direcionadas pela educadora e onde as crianças podem fazer desenhos. Porém, tenho reparado, de semana para semana, que a sala tem muito espaço vazio, o que faz com que as crianças corram e levem os brinquedos de uma área para outra. As áreas são muito apertadas e pequenas, o que leva a conflitos porque as crianças não têm espaço para brincarem à vontade, e quando querem passar de um lado para o outro, por exemplo, para irem buscar um jogo, acabam por se empurrar.

Segundo Zabalza (1998) “O ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de certo modo. Só será isso se estiver equipado de determinada maneira.” (p. 239), ou seja, o ambiente deve ser facilitador de aprendizagens, e não dificultador, causando conflitos. Sendo que as áreas supõem a realização de atividades e brincadeiras, questiono-me, se, de facto, todas elas têm um impacto nas crianças a este nível.

A organização da sala por áreas, bem como a seleção, o estado de conservação e a localização dos recursos materiais (que devem estar ao alcance das crianças), influenciam e condicionam os comportamentos e as aprendizagens. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término” (p.67). Por isso, é necessário que as áreas sejam flexíveis, havendo uma interligação entre elas, de modo a possibilitar atividades e brincadeiras paralelas. Assim, o educador deve (re)organizar a sala de acordo com as idades das crianças e as necessidades e os interesses

do grupo, tornando-a um espaço agradável, apelativo e confortável para que as crianças se sintam ambientadas e perfeitamente adaptadas, movimentando-se livremente e acedendo aos materiais sem dificuldade, em segurança e sob a vigilância dos adultos presentes na sala. Porém, não compete ao educador só garantir e vigiar a segurança das crianças, ajudando-as também a observar e a usar convenientemente os espaços, materiais e equipamentos, e a perceber as regras do seu funcionamento. Enquanto futura educadora, devo pensar na dimensão física do espaço como um ambiente de qualidade e que crie oportunidades e contextos de aprendizagem significativos.

A organização do espaço e os materiais existentes são, também, fatores decisivos no comportamento das crianças, uma vez que podem influenciar o comportamento e envolvimento que estas apresentam nos diferentes momentos da rotina. Katz e McClellan (2006) corroboram esta perspectiva afirmando que muitos problemas comportamentais são, em parte, devido à organização do ambiente. Assim, as preocupações estruturais que podem influenciar a vida social na sala de atividades incluem, entre outras, o tipo de espaço, o plano de atividades e a faixa etária das crianças (Katz & McClellan, 2006).

Tal como refere Malaguzzi citado por Lino (1998), a organização da sala de atividades tem o poder para construir relações positivas entre pessoas, promover mudanças, escolhas e atividades para desenvolver todos os tipos de aprendizagens – física, cognitiva, social e afetiva, que contribuem para um sentimento de bem-estar e segurança da criança. É, portanto, importante que esta organização seja refletida e que tenha uma intencionalidade por parte do educador. Assim, é essencial que este conheça as necessidades desenvolvimentais do seu grupo de crianças, bem como, os interesses e necessidades de cada uma, individualmente, para assim organizar o espaço e os materiais de forma adequada ao grupo (Oliveira-Formosinho, 1998). Neste sentido, é esperado que esta disposição não seja permanente, e que seja construída com as crianças ao longo das aprendizagens que realizam, (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho, 2006), contribuindo, assim, para a organização de um espaço que é seu.

De todas as áreas da sala, a área que considero ser a que precisa de uma maior reformulação é a área da biblioteca, que a única coisa que contém são livros, e muitos

deles em mau estado, porque as crianças os rasgam. Tenho reparado que as crianças não acham a biblioteca um espaço apelativo para as crianças e as crianças raramente vão para lá para verem livros, utilizando o espaço para brincar com outros brinquedos, porque o espaço da biblioteca está muito vazio.

Segundo Bastos (1999), a leitura é importante e a biblioteca da sala pode promovê-la (p. 295). A biblioteca deve ter um acesso fácil aos livros e deve ser um espaço que inspire calma e conforto, para que as crianças sintam que, no meio da agitação toda da sala, podem ir para a biblioteca ver livros e estar relaxadas. Os livros devem ser de fácil acesso e o educador deve selecionar os livros consoante a faixa etária das crianças, a qualidade estético-literária dos mesmos e ter em conta dos gostos de cada criança.

Assim, penso que este espaço deveria ser modificado, de forma a ajudar as crianças a perceberem e a utilizarem o espaço da biblioteca para ler e como um espaço tranquilo, e vou tentar fazer esse papel, o papel de reorganizadora do espaço, para que as crianças possam melhor usufruir dos espaços, principalmente da biblioteca. Em conversa com a C. (educadora da sala), concordámos em tentar reorganizar a sala, para que as crianças se possam apropriar melhor do espaço, tornando o espaço mais confortável e mais acolhedor, para que as crianças o comecem a ver como ele deveria mesmo ser – a biblioteca da sala.

Referências Bibliográficas

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-escolar- A construção social da moralidade*. (3.^aEd.) (pp. 11-50). Lisboa: Texto editores.

Lino, D. (1998). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.^a ed.) (pp. 93- 136). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.^a ed.) (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2006). A construção social da moralidade pela criança pequena – o contributo do projecto infância na sua contextualização do modelo High/ Scope. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-escolar- A construção social da moralidade*. (3.^aEd.) (pp. 51- 74). Lisboa: Texto editores.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no Âmbito do Projecto da Infância. In J. O. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma Práxis de Participação* (pp 43-88). Porto: Porto Editora.

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

Reflexão semanal (20/11/17-24/11/17)

Esta semana continuei a acompanhar o grupo nas atividades realizadas. Penso que foi uma semana muito importante para mim, enquanto futura educadora, pois apesar de cansada no final da semana, fico de coração cheio quando vejo as crianças a virem ter comigo, a abraçarem-me e a gostarem das atividades que faço com elas.

Na semana anterior, em conversa com a educadora da sala dos três anos, tive a ideia que fazer cartões com os nomes das crianças e com a sua fotografia, porque as crianças às vezes dizem que estão a escrever e seria proveitoso estas terem de facto uma imagem sua associada ao seu nome, para irem tomando consciência das letras do seu próprio nome e do código escrito, porque a C. quer fazer o quadro das presenças, mas primeiro quer que as crianças reconheçam o seu próprio nome escrito. Segundo Mata (2008), os ambientes devem ser ricos e cabe aos educadores criar oportunidades para esse contacto, exploração e incentivo. Assim, encarreguei-me de fazer os cartões com os nomes e as fotografias das crianças, cartões com as letras do alfabeto e com os números até 10 e levei-os para a sala. Mostrei os cartões às crianças, um por um e as crianças iam identificando de quem era o cartão. De seguida, mostrei as letras e as crianças que tinham a primeira letra do nome com a letra que mostrava, levantavam o dedo. Muitas das crianças já sabiam identificar a letra pelo seu nome. Quando acabei de fazer a atividade com as crianças, muitas delas me pediram o cartão e foram buscar folhas para tentarem replicar as letras do seu nome. Têm feito isto todos os dias desde quarta-feira, o dia em que inicialmente levei os cartões, pelo que penso que foi uma atividade bastante bem-sucedida e que as crianças gostaram de ter este novo material na sala, utilizando-o com frequência.

Na terça-feira, a C. veio mais tarde e foi a primeira vez que fiquei sozinha com o grupo durante algum tempo. Como já tinha referido na reflexão de há duas semanas atrás, um dos maiores desafios que encontro com este grupo é a gestão e o controlo do mesmo, fruto da idade e das personalidades das crianças do grupo. Porém, talvez por não estar lá a C. e não me sentir inibida, correu tudo muito bem. As crianças tiveram Expressão Motora às 9h30 e antes da atividade, para que as crianças se acalmassem e estivessem

prontas para quando o professor chegasse, fiz um jogo com elas. Quando o professor chegou ficou muito surpreso, pois normalmente, as crianças andam sempre de um lado para o outro, nunca respondendo às ordens de estarem junto à parede sossegadas. Durante as atividades, fiquei junto do professor, chamando a atenção às crianças quando era necessário e sentando-me ao pé das crianças que não iam sendo chamadas. O professor ficou muito satisfeito com a aula, dizendo-me até que tinha sido a aula que correu melhor até agora, pelo que fiquei muito satisfeita por ter conseguido gerir o grupo da melhor forma para que tudo corresse bem. Foi, sem dúvida, um dos pontos altos da semana, a meu ver, e fiquei muito orgulhosa de mim mesma e das crianças, por terem respondido ao que dizia com tanta tranquilidade.

Durante esta semana também surgiu o meu tema de projeto. Na quinta-feira, em conversa com as crianças, descobri que algumas destas tinham o interesse (já há algum tempo) de fazerem uma banda na sala. Assim, em conversa com a C. e com as crianças, concordámos em fazer um projeto intitulado de “Podemos fazer uma banda na nossa sala?”. De seguida, verifiquei quem estava interessado em seguir com o projeto e fizemos uma pequena reunião, para decidir o que íamos fazer e para apurar o que as crianças pensam ser uma banda. Fiquei muito satisfeita por ter, finalmente, um projeto e durante a semana que vem vamos começar a trabalhar para construir os instrumentos e acelerar o projeto.

Sexta-feira foi dia de fazer as regras da sala de atividades, juntamente com as crianças. A C. já me tinha falado que queria fazer as regras com as crianças, mas que, por falta de tempo, ainda não as tinha feito. Assim, encarreguei-me de as fazer, falando com cada criança individualmente para que esta me dissesse o que se pode ou não fazer na sala, no refeitório e no recreio. Penso que a criação destas regras é de extrema importância, e estas crianças, pela sua idade, ainda têm alguma dificuldade em aceitar algumas regras de convivência, como esperar pela sua vez, por exemplo, o que é expectável nesta faixa etária, uma vez que as crianças tendem a apresentar ainda um certo *egocentrismo* (Cole & Cole, 2001; Wallon, 1979), ou *egocentrismo cognitivo* (Silva, 2009). Assim, estas tendem a considerar o mundo no seu ponto de vista (Cole & Cole, 2001), demonstrando dificuldades em se colocarem na perspetiva do outro, presumindo

que este pensa, compreende e sente o mesmo que elas (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 270). Além disso, a criança interpreta o seu comportamento segundo as consequências que o sucedem: castigo/recompensa; desprazer/prazer. (Gonçalves, 2004; Papalia, Olds e Feldman, 2009). A corroborar com esta ideia, Kohlberg (1969), referido por Katz e McClellan (2006), refere, na sua teoria do desenvolvimento moral, que no primeiro estágio – pré-convencional – a criança não considera os interesses dos outros nem tem consciência de que estes possam ser distintos dos seus. Assim, os comportamentos de oposição são normais nesta faixa etária, visto que faz parte do desenvolvimento da criança sentir necessidade de se afirmar perante o adulto.

A criação destas regras com as crianças, prende-se com o facto de as fazer participar, democraticamente, sendo que isso é fundamental para a formação pessoal e social das mesmas, uma vez que o grupo de crianças é uma organização social que constrói autonomia coletiva e participando na elaboração de regras, negociando-as e compreendendo-as, aceitam-nas com mais facilidade. (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010, p.44). Estes autores referem ainda que a vida em grupo implica o confronto de opiniões, a resolução de conflitos e a tomada de decisões para o bem coletivo, proporcionando à criança uma tomada de consciência das diferentes perspetivas e valores, promovendo atitudes de compreensão para com os outros. Além disso, permite a vivência de valores democráticos, como a justiça, responsabilidade e cooperação. (p.44). Assim sendo, procurei e continuarei a procurar fomentar a interiorização de regras, bem como o espírito de equipa durante os vários momentos da rotina. Durante a próxima semana irei elaborar o cartaz com as regras da sala com as crianças, para afixar na sala e para que as crianças possam ver as regras e irem interiorizando-as, de forma progressiva.

A meu ver, esta semana foi muito proveitosa em termos de trabalho desenvolvido e para mim, como futura profissional na área. Apercebo-me cada vez das necessidades destas crianças, tentando responder-lhes o mais eficazmente possível, fornecendo cuidados e conexões consistentes, estimulantes, atendendo à diversidade pessoal, social e cultural de cada um, permitindo assim “educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um” (Alarcão, 2008, p. 213). Têm sido constantes os momentos de *escuta ativa* (Lino, 2013) e de negociação com as crianças, dando-lhes oportunidade para

expressarem o que sentem, as suas descobertas e as suas escolhas, apresentando, sempre que necessário e possível, alternativas para a resolução do conflito e estimulando a capacidade individual de o fazer sem a ajuda do adulto (Katz & McClellan, 2006). Tem sido muito importante para mim ouvir as crianças, dar-lhes voz e fazê-las sentir confortáveis comigo. Cada vez mais isso tem-se tornado mais fácil para mim, com o apoio da equipa educativa, e este processo tem sido muito enriquecedor.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12* (pp. 198-231). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.ªed.) Porto Alegre: Artmed.

Gonçalves, M. (2004). Identidade do Eu, consciência moral e estágios do desenvolvimento: perspetivas para a educação. *Psicologia da educação* 19, 73-89.

Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-escolar- A construção social da moralidade*. (3.ªEd.) (pp. 11-50). Lisboa: Texto editores.

Lino, D. (2013). O Modelo pedagógico de Reggio Emília. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Montês, A., Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no Jardim-de-infância. *Interações*. 15, 41-54.

Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da Criança: da infância à adolescência* (11.ª ed.). São Paulo: McGraw Hill.

Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulp034848_tm.pdf.

Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Veja.

Reflexão semanal (27/11/17 – 1/12/17)

Esta semana, tive a oportunidade, pela primeira vez, de assumir o papel de educadora da sala dos três anos, pois a C. (educadora) esteve a faltar. Foi uma boa primeira experimentação, e as crianças responderam bem ao que lhes pedia. No momento da manhã, cantei a canção dos bons dias com as crianças, perguntando-lhes se tinham novidades, tal como a C. costuma fazer, e seguimos para fazer as atividades e as brincadeiras.

Ao longo do estágio, tenho tido a oportunidade de observar diversos momentos de jogo dramático individual e a pares, em que as crianças, de forma espontânea, recriam “experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizam livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados.” (Silva et al, 2016, p.52). Segundo o mesmo documento orientador, “este jogo dramático ou brincar ao “faz-de-conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume o papel de outras pessoas, animais... para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (p.52). Apesar de ter observado, na creche, a emergência deste tipo de jogo, é aqui, na valência de Jardim-de-Infância, que constatei a importância do mesmo no desenvolvimento emocional e social das crianças do grupo, na descoberta de si e do mundo que a rodeia, no alargamento das formas de interação e de comunicação verbal e não verbal, na expressão das suas emoções e como reequilibrar os seus conflitos interiores (Silva et. al, 2016, p.52).

O interesse e envolvimento das crianças do grupo por este tipo de jogo permite-lhes explorar, diariamente, novas identidades e novas ações que ilustram o seu imaginário. Assim, a criação de papéis imaginários como ser a mãe, o pai ou o bebé, advém da atividade lúdica da criança, na qual esta vivencia aquele momento com prazer como se fosse real e verídico (Sousa, 2003). É neste tipo de atividade que a criança, ao estar em controlo, ao repetir e ao resolver problemas, “faz descobertas, expressa-se de várias formas, utiliza informações e conhecimentos [prévios] em contextos significativos” (Portugal, 2008, p.51), evidenciando intencionalidade, domínio e envolvimento em tarefas com objetivos.

De facto, o brincar ao “faz de conta” constitui o ponto de partida para que a criança aprenda a relacionar-se com o outro, a expressar as suas vontades e, assim, interpretar o mundo que a rodeia (Bona, 2012, p.242), imaginando e criando novas formas de representar a realidade nas suas brincadeiras, “onde as ações se tornam mais próximas do mundo dos adultos” (p.243). A interação desta com outra ou outras crianças, em jogo simbólico, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes pares recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem.

De acordo com Oliveira-Formozinho, Katz, McClellan e Lino (2006), “. . . não há razões para preocupação se as crianças optarem por brincar sozinhas, desde que sejam capazes de uma interação [sic] eficaz e satisfatória com outras crianças, quando esta interação [sic] é desejada, apropriada ou necessária” (p.16), o que se verificou em ambos os registos acima apresentados. Em cada uma das situações senti que estava, de alguma forma, a influenciar a ação lúdica da criança, no entanto, procurei fazê-lo de forma positiva e recorrendo a um *input* linguístico, adicionando informação e ampliando a capacidade de que a criança precisa naquele momento, bem como a recorrendo ao *feedback* de qualidade, providenciando informação de qualidade à criança (Siraj-Blatchford, 2004). É neste sentido que considero que a atitude do educador de infância deve passar pelo *escutar o outro e o que ele tem para dizer*, como refere Malaguzzi citado por Lino (2014), valorizando e legitimando as mensagens das crianças.

Em suma, e segundo Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2006), durante o processo de brincar ao *faz de conta*, o papel do educador é o de observar as interações, as aprendizagens e as competências das crianças, levados a cabo pelo clima de segurança, de modo a estimular a desinibição da criança (p.22). O educador deve, de igual forma, promover “o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10-11). Nunca esquecendo que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender”, devendo ser uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a

aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10-11).

Referências Bibliográficas

Bona, A. (2012). Interação entre pares: a linguagem oral e a construção das brincadeiras entre crianças de 2 e 3 anos. In A. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas pedagógicas na educação infantil. Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 241-252). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25(3), 137-154.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Consultado em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância, In. *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12*. (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Siraj-Blatchford, I. (Coord.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas* (1.º vol.). Coleção-Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Reflexão semanal (4/12/17 – 8/12/17)

Durante esta semana, continuei a realizar atividades com o grupo e com a acompanhar a equipa educativa. Continuei a construir, com as crianças, os instrumentos musicais relativos ao projeto de intervenção “Vamos fazer uma banda?”.

Segundo Sousa (2007), citada por Carvalho & Sousa (2011), “a atividade de leitura possibilita-nos a evasão, a descoberta de outros espaços, tempos, mundos e outras vidas, permite-nos vivenciar experiências gratificantes [e] compreender melhor o mundo” (p.111), e, assim sendo, esta atividade se torna crucial no desenvolvimento das crianças. Decidi, em conjunto com a C., implementar a “Hora do Conto”. Todas as semanas, levo três livros para o estágio, trazidos da ESELx. Expliquei às crianças que estas histórias seriam lidas durante a semana, em momentos de grande grupo, após a reunião da manhã, ou enquanto as crianças estiverem a comer a fruta, e que estes livros não irão para a biblioteca da sala, visto que pertencem à Biblioteca da ESELx, e não se podem estragar. Assim, combinei com as crianças que os livros ficariam numa cómoda da sala e que quando quisessem ler uma das histórias que trouxesse, me pedissem a mim, à C. ou à S., e que estas poderiam ler as histórias ao pé de nós (para nos certificarmos que os livros não se danificam). A razão pela qual decidi levar os livros da ESELx é porque penso que os livros que lá existem são mais adequados e variados do que ler apenas os livros que se encontram na área da Biblioteca na sala de atividades.

E porquê a implementação da “Hora do Conto”? Porque é que pensei que seria pertinente implementar um tempo que serve para se ler histórias?

A Literatura Infantil permite organizar várias conceções e fazer várias explorações conduzindo a criança à descoberta do mundo, onde os sonhos e a realidade se misturam muitas vezes, dando-lhe assim a capacidade de imaginar para além do real. Desta forma, “logo desde o pré-escolar, a Literatura Infantil instaura-se como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas sobre essa incógnita que é o mundo dos “grandes.” (Velooso & Riscado, 2002, citados por Silva, 2014, p.14). Sendo da opinião que um leitor se forma desde tenra idade, a criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto e o interesse por ler, se tiver um

mediador que lhe proporcione um ambiente linguístico estimulante, onde o recurso ao livro faz parte da rotina diária da criança. As histórias têm uma imensa importância para a criança, pois

as histórias são um fator de desenvolvimento para as crianças. As histórias permitem conhecerem-se a si mesmas através de diálogos e da realidade, bem como na relação entre a família e o mundo que rodeia. A criança pode ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias, mas também adquire informações do seu mundo, desta forma, sentindo-se segura e confiante, é capaz de enfrentar novos desafios. (Cavalcanti, 2005, citado por Coelho, 2013, p.25).

De acordo com Machado (1994, citado por Dias & Neves, s.d.), “Uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si própria a realidade” (p.37).

Segundo refere Dias & Neves (s.d.) é através das histórias que a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquire valores para a sua vida. (p.37)

Abordando agora o ato de contar histórias, quer pelo educador, quer pelos pais ou outros leitores, este é um ato que permanece ligado à vida e ao imaginário. Para Mateus, et al. (s.d.) o ato de contar histórias estimula a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo. Para além disso, este autor refere que ao contarmos histórias estamos a retratar pessoas, lugares, acontecimentos, desejos e sonhos, favorecendo o processo da aprendizagem na criança.

Morais (1994) considera que a leitura de histórias para as crianças desempenha importantes funções ao nível cognitivo, linguístico e afetivo.

Ao nível cognitivo contribui para i) abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia a dia não consegue comunicar; ii) estabelecer associações claras

entre a experiência dos outros e a sua; iii) que quem ouve aprenda, quer pela estrutura da história, quer pelas questões e comentários que ela sugere, a interpretar melhor os factos e os actos, a organizar melhor e a melhor reter a informação, e a elaborar melhor os cenários e esquemas mentais (citado por Viana, 2002, p. 45).

Ao nível afetivo, a mesma autora considera que “a leitura de histórias em voz alta para a criança que permite descobrir o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significado, mediada através das pessoas em quem confia, de quem gosta e com quem se identifica.” (*Idem*, p.46).

Tomando como referência Cavalcanti (2006) esta refere que a hora do conto deve ser um momento onde o rigor e exigência prevalecem, acolhendo assim a criança. O vínculo estabelecido terá o seu grau de importância aquando a dinamização do conto. Para que o ato de contar histórias seja vantajoso tornar-se-á pertinente que o contador conheça bem o conto, que o ambiente seja acolhedor e cativante, boa expressão oral e sempre que possível despertar nas crianças a participação (p. 26).

Concluindo, é no contexto pré-escolar, que a leitura de história se torna fundamental, isto é, durante este período as crianças desenvolvem as primeiras capacidades de narração, e por este motivo deve-se proporcionar experiências literárias ricas e diversificadas para a construção de leitores, sendo que é extremamente importante que haja um momento para se ler para as crianças, para as entusiasmar para a leitura, algo que tenho tentado fazer durante este tempo de estágio.

Referências Bibliográficas

Carvalho, C. & Sousa. O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações*, 7(19), 109-126.

Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.

Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil* (2ªed). São Paulo: Paulus Editora.

Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M. & Souza, S.: Profa. (s.d.) *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Consultado em: <http://tinyurl.com/owrhugj>.

Silva, A. (2014) *Ler e contar histórias em contextos de Educação de Infância-Cooperação com as famílias*. (Relatório de Mestrado, Universidade do Minho). Consultado em <http://tinyurl.com/psfxdqq>.

Viana, F.L. (2002) (2ª Ed.). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho.

Reflexão semanal (11/12/17 – 15/12/17)

O desenho infantil é uma das primeiras manifestações da criança. A linguagem gráfica, tal como a linguagem oral, é uma das formas que a criança tem de comunicar com os outros. Através dela mostra o seu próprio modo de pensar, aprender e brincar. (Telmo, 2006, p. 6). Desde o início do estágio tenho observado que o desenho é um instrumento de registo fundamental para o grupo de crianças. Faz parte das suas áreas de interesse e complementa muitas das propostas apresentadas pela C. [EC] e por mim. Considero fundamental saber quais as características comuns aos desenhos infantis, a sua evolução e as particularidades que cada criança evidencia no seu desenho. Mesmo as suas características individuais podem alterar-se de acordo com a situação vivida, com as necessidades de momento ou os interesses (Telmo, 2006). Como julgo ser o caso do registo das novidades, estas permitem variar o contexto e gerar uma representação específica e pessoal do que foi vivido pela criança. Muitas vezes, o momento em questão, gera interesse no restante grupo e é feita, frequentemente, a associação entre o desenho/ilustração das novidades e o registo escrito.

Como refere Mata (2008), a diferenciação entre o desenho e a escrita pode ser muito precoce, no entanto, pressupõe que o educador crie oportunidades para que a criança consiga interagir, brincar e refletir sobre o código escrito e as suas especificidades. Ou seja, as crianças vão progredindo nas suas conceptualizações, começando por diferenciar a escrita do desenho representando-a como um outro objeto qualquer. Tal como utilizam o desenho para representar pessoas e objetos do seu conhecimento, as crianças também têm necessidade de representar a escrita, que é algo que está presente no seu meio envolvente (p.39).

Quando refiro o desenho também penso nas restantes técnicas de expressão plástica como a pintura com o decalque das mãos ou com o café diluído e a colagem das texturas no monstro da caixa e das cápsulas de café na peça de puzzle da castanha. Ambas as explorações, feitas no âmbito das artes plásticas, contribuíram, de alguma forma, para o desenvolvimento das crianças a diversos níveis como o emocional (autoconfiança), o perceptual (capacidades sensoriais), o psicomotor (motricidade fina e grossa), o vocal

(comunicação) e a nível social (participação e partilha, cooperação, cognitivo (compreensão e resolução de problemas) e estético (fruição e contemplação da arte). Como refere Gonçalves (1991) este tipo de momentos em pequeno e grande grupo são essenciais, uma vez que, “desenhar e pintar não é apenas representar o que se vê, mas também representar o que se sente e se imagina, o que se sabe através da experimentação sensorial, não apenas da vista, mas também do tato [*sic*], do cheiro, do paladar e do ouvido” (p.26).

Em todas as propostas desenvolvidas, tentámos respeitar a livre expressão da criança, permitindo a cada uma aprender a “. . . conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações” (Gonçalves, 1991, p.12). Tanto na forma como exploraram a tinta para fazer o decalque com as mãos, como escolheram e usaram as diferentes esponjas para pintar com a tinta de café, como colaram as texturas no monstro da caixa e as cápsulas de café na peça de puzzle da castanha.

Senti, no entanto, que em ambos os momentos, podia ter promovido uma maior reflexão, em grande grupo, sobre as explorações efetuadas, pois como afirma Siraj-Blatchford (2004), “o momento de reflexão é um dos meios através dos quais os educadores encorajam as crianças a refletir [*sic*] acerca das suas próprias experiências e a partilhar a avaliação”. Estas mesmas experiências “têm muito mais sentido para as crianças quando elas estão envolvidas na avaliação da sua própria aprendizagem” (p.39). Assim, fomentando a livre expressão de cada criança “. . . de acordo com os seus próprios anseios, ideias e emoções” são valorizadas as diferentes interpretações e conceções, permitindo um amplo confronto de ideias e de sentimentos” (Gonçalves, 1991, p.41).

Em suma, considerando a evidente emergência tanto do código icónico (desenhos) e do código escrito e a necessidade de exploração de diferentes técnicas de expressão plástica, é essencial, promover diferentes momentos em pequeno e em grande grupo que permitam a criação, a reflexão e a contemplação de diferentes tipos de registos e a exploração de diferentes materiais. Não esquecendo que “a multiplicidade e diversidade de todos estes [registos e] materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o

acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p.49).

Referências Bibliográficas

Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Consultado em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Siraj-Blatchford, I. (Coord.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

Telmo, I. C. (2006). *Linguagem gráfica infantil*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.

Reflexão semanal (18/12/17 – 22/12/17)

Durante esta última semana de estágio antes da interrupção letiva do Natal, continuei a desenvolver o projeto da Banda com as crianças.

Ao longo desta semana pude desenvolver e implementar diversas atividades com o grupo de crianças, sendo que as mesmas se demonstraram interessadas e empenhadas na realização das mesmas. Uma das atividades desenvolvidas com as crianças foi a dinamização de uma história com fantoches de dedo, sendo a história “A Que Sabe a Lua” a escolhida para a dramatização. A história dramatizada foi muito bem-recebida pelo grupo, pelo que, devido à sua diferença com a leitura de histórias, as crianças permaneceram mais atentas e entusiasmadas com a novidade.

Relativamente às crianças, estas requerem imenso a minha presença e ajuda na realização das suas atividades e brincadeiras. Nestes momentos, aproveito para conversar com as crianças, sendo que, sempre que possível, as estimulo relativamente a diferentes conteúdos durante a realização de jogos ou desenhos. Isto porque as ia questionando acerca das cores das canetas, de quantas peças faltavam num determinado jogo, entre outros. Isto porque considero que os momentos de brincadeira são ótimas oportunidades de desenvolvimento de diversos conteúdos nas crianças. Assim “a atividade lúdica, sendo uma das experiências educativas mais significativas, é presença assídua na educação pré-escolar e permite o desenvolvimento das crianças.” (Leitão, 2013, p. 15) Este desenvolvimento ocorre uma vez que as crianças “através da atividade lúdica desenvolvem a criatividade, a capacidade de resolver os seus problemas, exploração do mundo físico e social” (*Idem*, p. 17).

Durante esta semana, pude ainda destacar mais que as crianças já me integram bem no grupo, sendo que já recorrem diversas vezes a mim, seja em situações de necessidade ou mesmo quando existe algum conflito, o que acaba também por ser bom, visto que é o meu tema de investigação. Relativamente às situações de conflito, e devido ao meu papel interventivo, tento sempre conversar com as crianças em questão, ajudando-as a compreender as atitudes erradas e a evitar a sua ocorrência. Isto porque segundo Mesquita-Pires (2008), o papel do adulto/ educador é fundamentalmente de “suporte na

construção do conhecimento das crianças”, reconhecendo os sentimentos das mesmas, conduzindo-as às respostas que procuram, através do uso de questões que suscitem a reflexão por parte das crianças.” (p.54). Para além disto e segundo Brás e Reis (2012) o educador de infância, enquanto mediador do processo educativo, deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças (p. 138). Esta intervenção nem sempre apresenta os resultados esperados, sendo que muitas vezes as crianças acabam por retomar o conflito, chegando muitas vezes a agredir outras crianças. Muitas vezes as crianças, por sua iniciativa, e por verem a outra criança a chorar, acabam por lhe pedir desculpa. No entanto, não sei até que medida este pedido de desculpa reflete a compreensão da criança da situação. Senti muitas vezes que esta palavra era banalizada e utilizada como forma de acalmar a criança que chorava.

Referências Bibliográficas

Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, (pp. 135 – 147).

Leitão, M. (2013). *Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em Jardim de Infância*. (Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12409/1/Tese.pdf>

Mesquita-Pires, C. (2008). *Educador de infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições.

Reflexão semanal (8/01/18 –12/01/18)

Durante esta semana, continuei a desenvolver com as crianças o projeto da Banda, sendo que se terminaram os instrumentos e fez-se o ensaio geral com as crianças, para que estas, na segunda-feira, dia 15 de janeiro, soubessem o que se ia suceder.

Desde que, há algum tempo, tomei conhecimento da existência de parcerias entre diferentes núcleos de uma só instituição como o jardim de infância e o centro de dia/lar, fiquei sensibilizada com o tipo de interações, neste caso, entre as crianças da sala dos cinco anos e os idosos, proporcionadas, como se pode observar no registo seguinte:

o momento intergeracional proporcionado foi muito significativo e marcante para mim, ou seja, apesar de já saber em que consistia, foi impossível não personalizar o momento e emocionar-me com a presença e envolvimento dos vários idosos. Também se revelou de elevada importância o facto de poder presenciar a concretização dos valores integradores da formação pessoal e social das crianças, no contexto em questão. (10 de janeiro, 2017, recreio)

Sempre considere a relação e partilha entre diferentes gerações uma mais valia para o enriquecimento pessoal e social de uma criança, sendo estas desenvolvidas no seio da família ou da comunidade onde se insere. Para compreender a criança e as suas vivências é preciso conhecer a sua anterioridade, ou seja, o espaço social (Ferreira, 2004) onde viveu até entrar na instituição e onde vive atualmente, a sua experiência e vivência familiar.

No caso do grupo com quem estou a desenvolver a minha PPS, verifico que existe uma rede de sociabilidade alargada (Ferreira, 2004), para além dos pais, com quem as crianças estabeleceram vínculos afetivos (avós, tios e primos) e que apoiam a articulação entre os pais e a instituição. Estes vínculos, a meu ver, permitem favorecer o desenvolvimento pessoal e social da criança, reforçando a sua capacidade de lidar de forma consciente e solidária com o outro, incidindo na promoção de atitudes, disposições e valores (Silva et al., 2016). Neste sentido, e compreendendo o papel das famílias e da comunidade, é fundamental considerar a sua colaboração, “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças como meio para alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.30).

São casos como a parceria estabelecida entre a instituição onde estou a desenvolver a minha PPS e o centro de idosos em que, pontualmente, existe uma interação entre as crianças e os colaboradores com diferentes grupos etários, como os idosos do centro de dia ou os jovens do ATL, que contribuem para estimular e acentuar as predisposições das crianças a participar em iniciativas solidárias, valorizando as necessidades e prevendo os sentimentos dos outros (Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2006, p.37).

Em suma, considero fundamental, como futura educadora, promover na minha prática profissional, as relações e partilhas intergeracionais, seja com as famílias ou com a comunidade. Desta forma, estarei a respeitar e a valorizar a organização do ambiente educativo segundo uma perspetiva sistémica e ecológica, na qual “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p.21).

Referências Bibliográficas

Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*», *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Consultado em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

Reflexão semanal (15/01/18 – 19/01/18)

Visto que esta semana o projeto da Banda foi terminado, com um concerto, no dia 15, para a sala dos quatro e dos cinco anos, considero agora, após o seu término, importante refletir sobre esta metodologia e sobre o princípio que regulou o desenvolvimento de atividades neste período.

O interesse pela metodologia de trabalho de projeto começa pelo que esta promove no processo de desenvolvimento das crianças. São elas as construtoras do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, na medida em que são “consideradas indivíduos ativos e intervenientes, quer na planificação quer na sua aplicação.” (Soares, 2006, p. 27). Para além das crianças, implica o envolvimento de todos os intervenientes, assim, o trabalho de projeto:

É uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social (Leite, Malpique e Santos 1989, p.140).

Esta pedagogia promove a participação ativa da criança que desempenha o papel de “(...) criador ativo de saberes em alternativa a ser um ser passivo recetor de saberes dos outros.” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Deste modo, importa referir que o educador desempenha um papel fundamental na medida em que é responsável por garantir que as crianças se envolvam em atividades desafiantes, que sejam significantes e que promovam o desenvolvimento de aprendizagens ricas (Helm & Beneke, 2005). Para que isto aconteça é necessário atender as características do grupo de crianças, as potencialidades e fragilidades do mesmo e aos interesses que apresentam. Correspondente a este princípio, enuncia-se a metodologia de trabalho de projeto que se inicia a partir das experiências e conhecimentos das crianças, assim, cabe ao educador definir os assuntos que são passíveis de serem investigados (Katz & Chard, 1998). No desenvolvimento do projeto o educador auxilia as crianças a planear, a concretizar, a organizar e a avaliar, sendo que estas mantêm um papel ativo e decisivo ao longo de todo o processo. O poder do educador não se sobrepõe ao das crianças, uma

vez que são competentes na construção do seu próprio conhecimento e as principais estruturadoras do mesmo.

As crianças interessaram-se pelo projeto e por aquilo que foi feito, e mostraram-se orgulhosas por mostrar às crianças das outras salas o que foi feito. A EC afirmou que o projeto correu bastante bem e que a divulgação foi bem-sucedida, visto que as crianças fizeram o que era suposto (cantaram, tocaram os instrumentos) e quiseram fazê-lo duas vezes. Foi um projeto bastante divertido para mim e para as crianças, que aprenderam que se pode fazer muitas coisas com materiais que, de outra forma, iriam para o lixo. Foi o primeiro projeto do grupo, e também o primeiro projeto que desenvolvi, e sou da opinião que, apesar de todas as falhas, principalmente em relação à gestão de tempo e à exploração muito remota dos instrumentos, correu melhor do que esperava, visto que as crianças se interessaram, e todos os dias perguntavam o que íamos fazer e quando é que íamos fazer o concerto.

Referências Bibliográficas

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projeto – II: Leituras Comentadas*. Porto: Afrontamento.

Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*. (pp. 25-45). Minho: Universidade do Minho.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, pp. 8-20.

Reflexão semanal (22/01/18 – 26/01/18)

Esta semana fiquei particularmente satisfeita com a autonomia do grupo, competência que procuramos fomentar no dia-a-dia das crianças, pois “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia enquanto oportunidade de escolha e responsabilização.” (Silva et al., 2016, p. 53) Num dos dias desta semana, durante um momento de atividades livres na sala, em pequeno grupo estava a brincar com a pista da garagem, que se arruma numa caixa de plástico grande e pesada. Quando foi solicitado que arrumassem, este pequeno grupo de crianças colocou todas as peças da pista dentro da caixa e, unindo os esforços das várias crianças, transportaram autonomamente a caixa para o seu lugar de arrumação. Fiquei bastante surpresa com esta situação e dei de imediato um feedback positivo. Desde então, as crianças têm procurado repetir este processo, tomando-o já como parte da arrumação deste objeto.

O comportamento continua a ser uma das dificuldades do grupo de crianças, pois a grande maioria tem dificuldade em autorregular o seu comportamento. Veiga & Fernandes (2012) definem autorregulação como um “(...) conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre o sujeito, sobre as suas funções, comportamentos, pensamentos, emoções, impulsos e desejos.” (p. 23) e referem que a autorregulação pode ser promovida desde os primeiros anos de vida, sendo a idade pré-escolar um momento crucial para o desenvolvimento desta competência. Desta forma, procuro sempre implementar estratégias para promover a autorregulação do comportamento das crianças, como por exemplo, colocar-me ao nível das crianças nos momentos do tapete, estabelecendo uma relação mais próxima e servindo de modelo comportamental.

Outra questão que me leva a refletir esta semana é facto de uma das crianças copiar os desenhos da criança que está ao seu lado, levando-me a crer que não está motivada, pois se não tiver ninguém ao seu lado, esta criança faz desenhos livremente, sem copiar. Hohmann e Weikart (2011) referem que (...) a melhor maneira de levar as crianças a tornarem-se progressivamente melhores e mais inteligentes solucionadores de problemas é dar-lhes oportunidades de resolverem problemas que lhes interessem, ou seja, problemas que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo.” (p. 23).

Referências Bibliográficas

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.^a ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Veiga, F., Fernandes, A. (2012). *Perceções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças* (Dissertação de mestrado/doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Reflexão semanal (29/01/18 – 2/02/18)

Parece-me importante refletir sobre um tema que ao longo da PPS não havia sido abordado, a matemática, mais concretamente a numeracia – as crianças deste grupo, pela sua idade, ainda não têm muita noção dos números e da sua sequência. Confesso que este domínio não é um domínio no qual tenha muitos conhecimentos, mas, contudo, através de situações quotidianas é abordado de forma frequente. Visto que esta semana fiz uma atividade de numeracia, em que as crianças, com legos, faziam torres correspondendo ao número observado, considero importante falar sobre este tema e refletir sobre isso.

Tal como mencionei no parágrafo anterior, as crianças constroem ativamente conhecimentos matemáticos na interação com o meio físico e social que as rodeia. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar afirmam que “o papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas.” (Silva et al., 2016, p.73).

Assim, os educadores têm um papel fundamental no desenvolvimento de conceitos numéricos, uma vez que, se desenvolvem desde muito cedo constituindo, assim, a base do seu conhecimento no que toca à numeracia. Devem incentivar as crianças a realizar pequenas contagens e contar com elas, se estas necessitarem de ajuda. É importante que as crianças vão adquirindo estes conhecimentos com atividades simples e divertidas, como por exemplo, construir torres de lego segundo o número, e identificar o número à sua figura real.

Referências Bibliográficas

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Reflexão semanal (5/02/18 – 9/02/18)

As partilhas e interações entre os vários intervenientes, crianças, EE da sala, colegas de estágio e colaboradores da instituição, ao longo da minha prática profissional, em jardim de infância, foram constantes e modeladoras, contribuindo de forma significativa na construção da minha entidade profissional como futura educadora de infância. Segundo Sarmiento (2009) esta identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). A autora acrescenta ainda que “é nessas interações que os valores profissionais se poderão (re)construir, facilitando a perceção de cada educadora de infância como um elemento significativo de um grupo profissional” (p.48). Para além destes valores, também os pessoais são modeladores da prática profissional, influenciando o quotidiano no jardim de infância e permitindo que a “. . . educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador de educação para os valores” (Cardona et al., 2010, p.50), ou seja, possibilitando “. . . a interação [*sic*] com outros adultos e crianças que poderão ter diferentes valores e perspetivas [*sic*], promovendo-se assim a tomada de consciência de si e do outro” (p.50).

Ao longo destas partilhas, interações e aprendizagens procurei adotar, constantemente, um papel ativo e mediador, orientando o processo de formação das crianças do grupo, promovendo e encorajando a participação, a cooperação, a cidadania democrática, a liberdade de expressão, a atitude reflexiva, a autonomia e a responsabilidade (Folque, 1999, p.11). Muitos dos momentos proporcionados partiram da necessidade do grupo de gerir os seus interesses em relação ao outro, valorizando este como par e como igual ao nível dos direitos e deveres. Neste sentido, a minha prática em JI procurou, através da modelação, promover a descentração e o respeito pelo outro, ajudando, diariamente, as crianças a resolver conflitos, fazendo sugestões e, simultaneamente, solicitando ideias às crianças, sobre as suas interações (Oliveira-Formosinho et al., 2006, p.35). Este estilo interativo de relacionamento com os outros e de procura de soluções para os problemas (Oliveira-Formosinho et al., 2006, p.35),

também conhecido como construtivismo social, com o qual me identifico, acredita que as crianças aprendem melhor quando têm apoio por parte dos adultos ou dos seus pares no desenvolvimento das suas capacidades individuais. (Siraj-Blatchford, 2004, p.17). Desta forma, todas as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Silva et al., 2016, p.10).

Apesar de ter definido as minhas intenções tendo em conta o contexto e o grupo já mencionado, senti necessidade de adequar algumas das minhas estratégias, mais concretamente, na concretização de determinados momentos/atividades. O mais difícil foi tornar as crianças “. . . especialistas na sua própria aprendizagem, dando sugestões, mas deixando que as crianças decidam por si próprias” (Katz & Chard, 2009, p.22) o caminho a seguir. Contudo, com o apoio da EE, aprendi a olhar para além do momento, a refletir sobre a diferença entre os meus objetivos e o que, realmente, o grupo pede e necessita, ouvindo as múltiplas linguagens com que as crianças comunicam, compreender a sua voz não verbal e observar como transmitem as suas escolhas e vontades em cada brincadeira (Sarmiento, 2006). Esta comunicação verbal e não verbal foi essencial para estabelecer uma relação de proximidade, de confiança e de afeto, na qual as crianças deixaram o melhor de si e receberam o melhor de mim.

Referências Bibliográficas

J. M. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, C. T. (2010). *Guião de educação: Género e Cidadania, Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, pp. 5-12.

Katz, G. L. & Chard, C. S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Consultado em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *LocusSOCI@L*, 2, 46-64.

Siraj-Blatchford, I. (Coord.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez concluída a Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, em contexto de JI, importa fazer um balanço geral do impacto da intervenção, junto de todos os agentes educativos (equipa, crianças e respetivas famílias). Com ambos, foram geradas memórias e experiências, individuais e coletivas, que me definem como educadora-estagiária e que contribuem para a construção da identidade pessoal e profissional (Portugal, 2012). Esta prática constitui vários desafios, tanto na gestão dos momentos em grande grupo como no delinear de objetivos e de intenções, que foram sendo superados com o apoio da EE. De forma a desenvolver uma prática adequada foi essencial recorrer, também, ao apoio dos professores e das colegas de estágio que me aconselharam e incentivaram, diariamente. Assim, em constante parceria e partilha, fui construindo a minha intencionalidade educativa e identidade profissional de forma inter e intrapessoal desenvolvida em contexto e partindo de diferentes interações, aprendizagens e relações ao nível profissional, comunitário e familiar (Sarmiento, 2009).

Desde o início, foi evidente a cooperação entre todos os elementos da instituição na organização da rotina dos grupos, tendo sido uma das intenções para a ação. O trabalho realizado e articulado com as equipas resultou com frequência, numa interação constante, sendo que a cada está associado um papel distinto e diferenciado e a sua intervenção e participação depende da forma como experienciam esse mesmo papel e como valorizam e são valorizadas as suas funções (Lemos, 2015, 50).

A realização deste portefólio como *arquivo de memórias*, permitiu guardar as experiências e construir significados (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2008). Assim como, compreender e refletir sobre a importância da recolha de evidências para conseguir caracterizar o meio e o contexto socioeducativo da instituição, analisando e interpretando os instrumentos de tratamento de dados. Também, contribuiu para que ao planificar e ao levantar possibilidades de intervenção, adequando as propostas aos interesses e necessidades das crianças, concretizando e avaliando as mesmas, conseguisse desenvolver uma prática consistente e reflexiva.

Igualmente, desafiante, o portefólio da criança (cf. Anexo G), foi desenvolvido como estratégia para expressar a sua “voz”, e facilitadora da aprendizagem, permitindo revisitar as experiências, dialogar e partilhar ideias em torno dessas experiências, tomar consciência dos seus percursos e diferenciá-los dos outros, e desenvolvendo autoestima e autodeterminação (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2008). Como instrumento de avaliação inovador, com a ampla participação da criança, é valorizado tanto por ela, como pela família, assumindo o educador um papel de orientador do processo construtivo e formativo (Marchão & Fitas, 2014).

Partindo dos dois instrumentos de autoavaliação alternativos, foi importante ter o apoio de uma equipa, ter o próprio grupo, as suas competências e o seu desenvolvimento como base para a progressão e alargamento dos meus saberes, adequando, ao longo da PPS II, a minha intencionalidade e prática educativa ao espaço de vida individual e coletivo de ambos os atores (Portugal, 2008).

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12* (pp. 198-231). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero Americana de Educação, Educação Infantil*, 72, 85-104.

Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A Criança e o seu Mundo* (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 4 - 7.

Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

D' Orey da Cunha, P. (1996). A Relação Pedagógica. In P. D' Orey da Cunha (Ed.), *Ética e Educação* (pp. 53 - 68). Lisboa: UCP Editora

Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!», *relações sociais entre crianças no jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.

Folque, A. M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. O. (2006). A construção social da moralidade pela criança pequena – O contributo do projeto infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. O. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editores.

Gaspar, M. (2015). *Competências do Educador de Infância – Das Competências Gerais às Específicas*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela). Consultado em <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13980>.

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 4, 5–12.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & McClellan, D. (1991). *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children*. Urbana, IL: Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* (3.^aed.) (pp.11 - 50). Lisboa: Texto Editores..

Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. In J. Formosinho, *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp. 75 - 103). Lisboa: Texto Editores.

Lino, D. (2013). O Modelo pedagógico de Reggio Emília. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.

Marchão, A. J. & G; Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portfólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*. 64,27- 41.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta da China.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011) O espaço na Pedagogia em Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação da Criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill - Ciências da Educação.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. O. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores*, vol 1, (pp 166- 216). Porto: Porto Editora.

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5 - 28). Lisboa: APM.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância, In *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. Em I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-158). Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25-29.

Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Tomás, C. (2008). A Investigação Sociológica com Crianças: Caminhos, Fronteiras e Travessias. In L. Castro, & V. Besset, *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude* (pp. 387-408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). Considerações finais. In *Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos* (pp. 153-158). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto. *Direção-Geral de inovação e desenvolvimento curricular*.

Outros documentos consultados

Educadora Cooperante (EC). (2016). *Projeto Curricular de Grupo 2016/2017*. Lisboa.

Conselho Pedagógico (CP). (2015). *Projeto Educativo 2015/2018*. Lisboa.

Direção da Instituição (DI). (2015). *Regulamento Interno 2015/2016*. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO A. Dimensão Organizacional da Instituição

Espaços interior e exterior

A instituição é constituída por:

- Uma sala para crianças a partir dos 12 meses (com lotação para 15 crianças);
- Uma sala de creche para crianças a partir dos 18 meses (com lotação de 15 crianças);
- Uma sala de creche para crianças com dois anos (com lotação para 18 crianças);
- Três salas de jardim-de-infância (a sala dos 3, dos 4 e dos 5 anos) (com lotação para 25 crianças);
- Duas casas-de-banho para adultos, uma delas apta para portadores de deficiências físicas;
- Cinco casas-de-banho para as crianças (mistas, uma delas no exterior);
- Um escritório (direção);
- Um refeitório (destinado à valência de creche, de jardim-de-infância e para o pessoal docente e não docente);
- Espaço exterior com pavimento coberto e adaptado (para as duas valências);
- Uma cozinha;
- Um gabinete para terapia e armazenamento de materiais;
- Um espaço com cacifos e sofás para o repouso do pessoal docente e não docente.
- Um espaço destinado às atividades extracurriculares.

Pessoal docente e não docente

Segundo o Projeto Educativo (2015/2018), o pessoal docente é composto por:

- Uma diretora;

- Uma técnica de serviço social (a tempo parcial, uma vez por semana);
- Seis educadoras de infância.

O pessoal não docente é composto por:

- Seis auxiliares de ação educativa;
- Uma cozinheira;
- Três trabalhadoras auxiliares.

Além disto, existem os professores das atividades extracurriculares e o professor de atividade de enriquecimento curricular (sensibilização à prática desportiva).

- Biodanza;
- Música;
- Inglês;
- Yoga;
- Literacia;
- Filosofia.

Nota. Tabela elaborada a partir dos dados recolhidos após a leitura presencial do PE e do RI da instituição

ANEXO B

Tabela B1

Rotinas institucionais no tempo-espço do grupo da sala C1

Tempos	Espaços	Rotinas
8h	Sala B1 e sala C1	Abertura da instituição
8h	Sala B1 e sala C1	Momento transição família/JI
9h	Sala de atividades (área do tapete)	Momento de reunião coletiva
9h30	Sala de atividades (Áreas)	Momento de brincar/atividade dirigida
11h00	Sala de atividades	Momento de arrumação coletiva
11h15	Casa-de-banho	Higiene
11h20	Sala de atividades (área do tapete)	Momento de comer a fruta
11h30	Espaço exterior	Momento de brincar
12h10	Refeitório	Higiene
12h15	Refeitório	Almoço
12h40	Casa-de-banho	Higiene
12h45	Sala de atividades	Repouso
14h30	Espaço exterior	Momento de brincar
16h00	Refeitório	Lanche da tarde
16h40	Sala de atividades/espço para AECS	Momento de atividade extracurricular
17h20	Espaço exterior/sala de atividades	Momento de brincar
18h30	Sala de atividades	Momento de transição JI/família
19h	Todos os espaços	Encerramento da instituição

Tabela B2

Atividades de enriquecimento curricular e extracurriculares

Dias da semana/horário	Espaços	Atividades
2ª feira 16h40 – 17h20	Sala de atividades	Inglês
3ª feira 9h30 – 10h00 16h40 – 17h20	Espaço exterior/Sala polivalente Sala polivalente	Sensibilização à prática desportiva Yoga
4ª feira 16h40 – 17h20	Sala polivalente	Biodanza
5ª feira 15h30 – 16h10	Sala de atividades	Música
6ª feira 16h40 – 17h20	Sala de atividades	Literacia/Filosofia

Tabela B3

Dados das famílias das crianças da sala C1 (quanto à estrutura familiar e número de filhos)

Dados das famílias das crianças da sala C1			
Nome da criança	Estrutura familiar	Número de filhos	Número de filhos que frequentam a instituição
A.R.	Biparental	2	1
B.	Biparental	1	1
B.C.	Biparental	1	1
D.	Biparental	2	2 (sala de um ano)
E.	Biparental	1	1
H.	Biparental	1	1
I.	Pais divorciados	2 (um filho mais velho que a I., fruto de uma relação prévia da mãe)	1
J.L.	Biparental	3	3 (sala dos cinco anos)
J.M.	Biparental	1	1
L.	Biparental	3	1
L.F.	Biparental	2	2 (sala dos cinco anos)
M.I.	Biparental	2	1
M.G.	Biparental	1	1
M.M.	Biparental	3	2 (sala dos cinco anos)

M.N.	Biparental	2	2 (sala de um ano)
M.S.	Biparental	2	1
M.SA.	Biparental	1	1
O.	Pais divorciados	2 (um filho mais velho que a O., fruto de uma relação prévia do pai)	1
R.	Biparental	2	2 (sala dos cinco anos)
S.P.	Biparental	1	1
S.O.	Biparental	2	1
S.R.	Biparental	3	2 (sala de um ano)
T.	Biparental	1	1
V.	Biparental	1	1

Nota. Dados retirados da ficha individual da criança, consultada presencialmente.

Tabela B4

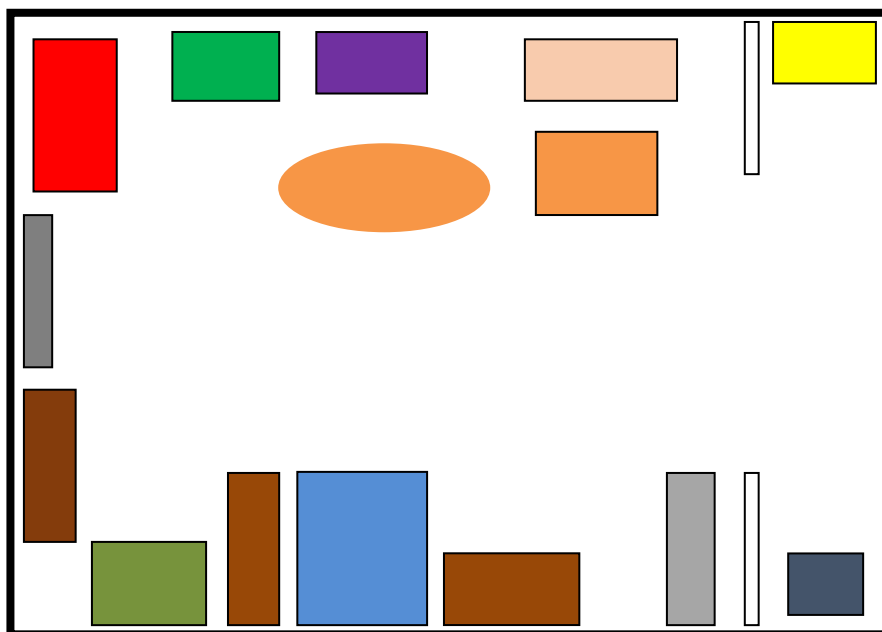
Dados do grupo de crianças da sala C1 quanto à idade e ao percurso institucional

Dados das famílias das crianças da sala C1			
Nome da criança	Sexo	Idade	Percurso Institucional
A.R.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
B.	F	2 anos quando cheguei, 3 anos atualmente	Já está na instituição desde a sala de um ano.
B.C.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
D.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
E.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
H.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala dos dois anos.
I.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
J.L.	M	2 anos, 3 anos atualmente	Já está na instituição desde a sala de um ano.
J.M.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
L.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
L.F.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.I.	F	3 anos	Primeiro ano na instituição.

M.G.	M	3 anos	Primeiro ano na instituição.
M.M.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.N.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.S.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
M.SA.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala dos dois anos.
O.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
R.	F	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
S.P.	M	3 anos, 4 anos atualmente	Já está na instituição desde a sala de um ano.
S.O.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
S.R.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
T.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala de um ano.
V.	M	3 anos	Já está na instituição desde a sala dos dois anos.

Nota. Dados retirados da ficha individual da criança, consultada presencialmente.

ANEXO C. Planta da Sala C1



Legenda:

	Porta		Casinha		Biblioteca
	Mesas		Armário das camas		Área dos jogos
	Armários		Tapete		Computador
	Área da expressão plástica		Garagem		Porta casa de banho

Nota. Planta da sala retirada do Projeto Curricular de Grupo (EC., 2017).

ANEXO C. Planificações diárias

4 de outubro de 2017 - Higiene oral – o que faz bem e mal aos dentes?

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Identificar os alimentos que fazem bem e mal aos dentes</p> <p>Identificar os alimentos que têm açúcar e os que não têm.</p>	<p>Pedir às crianças que se sentem no tapete, em roda.</p> <p>Pedir a cada criança que selecione um alimento e que diga o seu nome.</p> <p>Pedir a essa mesma criança que ponha o alimento no dente triste ou feliz (se faz bem ou mal aos dentes)</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Dentes de feltro</p> <p>Vários alimentos feitos em feltro (coca-cola, chupa-chupa, maçã, etc...)</p>	20 minutos	Grande grupo, em roda, no tapete.	<p>Identifica os alimentos que fazem bem e mal aos dentes.</p> <p>Identifica os alimentos que têm açúcar e os que não têm.</p>

13 de novembro de 2017 - Cartões com os nomes, letras e números (de 0 a 10).

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	Crítérios de Avaliação
<p>Identificar a primeira letra correspondente ao seu nome.</p> <p>Apreender o nome da primeira letra do seu nome.</p> <p>Identificar a criança pela sua fotografia.</p> <p>Identificar os números de 0 a 10.</p> <p>Contar de 0 a 10, de forma</p>	<p>Pedir às crianças que façam uma roda no tapete.</p> <p>Mostrar os cartões, um a um e perguntar às crianças de quem é o cartão mostrado.</p> <p>Pedir a cada criança que segure no seu cartão.</p> <p>De seguida, mostrar as letras e perguntar às crianças que letra é e se é a primeira letra do nome de alguém. Se for, de quem é.</p> <p>Mostrar os cartões com os números de 0 a 10, pedindo</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Educadora cooperante</p> <p>Cartões com nomes e fotografia das crianças.</p> <p>Cartões com letras.</p> <p>Cartões com números de 0 a 10.</p> <p>Folhas</p> <p>Canetas</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Grande grupo, em roda, no tapete.</p>	<p>Menciona qual é a primeira letra do seu nome.</p> <p>Identifica as crianças pela fotografia.</p> <p>Identifica qual é a primeira letra do seu nome através da observação dos cartões.</p> <p>Menciona os números de 0 a 10.</p>

<p>crescente e decrescente.</p> <p>Desenhar a primeira letra do seu nome.</p>	<p>às crianças que identifiquem o número.</p> <p>Contar de 0 a 10 e de 10 a 0.</p> <p>Pedir à criança que, numa folha, tente replicar a primeira letra do seu nome, com o auxílio dos cartões.</p>				<p>Desenha a primeira letra do seu nome.</p>
---	--	--	--	--	--

20 de novembro de 2017 - História – O Dia em que os Lápis Desistiram.

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<p>Apreender conhecimentos sobre a história ouvida.</p> <p>Identificar as cores.</p>	<p>Pedir às crianças que se sentem no tapete.</p> <p>Contar a história, mostrando as imagens e pedindo às crianças para identificarem as cores que veem.</p> <p>Após a história, pedir às crianças que expliquem o que se passou na história, à vez.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Livro “O Dia em que os Lápis Desistiram”</p>	<p>20 minutos</p>	<p>História contada em grande grupo, em roda.</p>	<p>Menciona as cores.</p> <p>Reconta a história por ordem de acontecimentos.</p>

22 de novembro de 2017 – teia de ideias do projeto

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<p>Dá ideias e opiniões</p> <p>Cooperar com os pares</p>	<p>Ouvir atentamente cada criança, aproveitando cada intervenção para estimular a troca de opiniões e o debate.</p> <p>Questionar a criança e o grupo sobre o que vão dizendo (Ex. Porquê? O que achas que é melhor? Queres fazer o quê? Quem concorda? Quem discorda?”).</p> <p>Fazer o levantamento de questões.</p> <p>Questionar o grupo sobre o que já sabem.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Folha branca</p> <p>Esferográfica</p>	<p>15/20 minutos</p>	<p>Trabalho com o grupo de projeto (sete crianças), numa mesa da sala.</p>	<p>Dá ideias e opiniões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões de forma autónoma.</p> <p>Espera pela sua vez para intervir.</p> <p>Completa o que outra criança transmite oralmente.</p>

	<p>Questionar o grupo sobre que instrumentos querem fazer.</p> <p>Questionar o grupo sobre os materiais a utilizar.</p> <p>Questionar o grupo sobre como vamos apresentar o projeto.</p>				<p>Responde às questões quando solicitado.</p>
--	--	--	--	--	--

22 de novembro de 2017 – pesquisa sobre os instrumentos

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<p>Identificar instrumentos através de imagens</p> <p>Compreender o que lhe é transmitido</p> <p>Transmitir conhecimentos</p>	<p>Procurar, na internet, imagens dos vários instrumentos.</p> <p>Questionar as crianças sobre o que veem (que instrumento é este? É grande ou pequeno? Tem teclas ou cordas?)</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Computador</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Trabalho com o grupo de projeto (crianças), sentadas em cadeiras junto ao computador, de modo a poderem ver.</p>	<p>Identifica a guitarra, o piano, a pandeireta, a flauta, as maracas e o microfone.</p> <p>Transmite oralmente a informação que acabou de ouvir.</p> <p>Verbalizou o que se observou.</p>

22 de novembro de 2017 – escolha das inspirações para os instrumentos

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<p>Dar ideias e sugestões.</p>	<p>Procurar imagens de instrumentos musicais na internet.</p> <p>Questionar o grupo sobre que instrumentos vão ser construídos.</p> <p>Questionar as crianças sobre que inspiração (imagem da internet) é que gostam mais.</p> <p>Ouvir atentamente cada criança, aproveitando cada intervenção para estimular a troca de opiniões e o debate.</p> <p>Gerir o debate.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Tablet com internet</p> <p>Folha branca</p> <p>Esferográfica</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Trabalho com o grupo de projeto (sete crianças), sentadas em cadeiras junto ao computador, de modo a poderem ver.</p>	<p>Responde às questões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões de forma autónoma.</p>

24 de novembro - História – O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo.

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Apreender conhecimentos sobre a história ouvida.</p> <p>Identificar as cores.</p> <p>Identificar que amarelo + azul = verde</p>	<p>Pedir às crianças que se sentem no tapete.</p> <p>Contar a história, mostrando as imagens e pedindo às crianças para identificarem as cores que veem.</p> <p>Após a história, pedir às crianças que expliquem o que se passou na história, à vez.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Livro “O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo”</p>	<p>20 minutos</p>	<p>História contada em grande grupo, em roda.</p>	<p>Menciona as cores.</p> <p>Menciona que azul e amarelo misturados dão a cor verde.</p> <p>Reconta a história por ordem de acontecimentos.</p>

27 de novembro de 2017 - construção das pandeiretas (pintura)

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉRIOS de Avaliação
<p>Dar ideias/sugestões</p> <p>Cooperar com os pares</p>	<p>Colocar o material em cima da mesa.</p> <p>Questionar a criança sobre os materiais (o que é isto, vai servir para quê).</p> <p>Questionar a criança sobre de que cor é que quer pintar o prato.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Pratos de papel</p> <p>Tinta acrílica</p> <p>Pincéis</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Trabalho com três crianças pertencentes ao grupo do projeto, numa das mesas da sala.</p>	<p>Dá ideias e opiniões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões de forma autónoma.</p> <p>Faz escolhas de forma autónoma.</p> <p>Espera pela sua vez para intervir.</p> <p>Partilha materiais.</p> <p>Identifica os materiais utilizados.</p>

					Pinta o prato.
--	--	--	--	--	----------------

28 de novembro de 2017 - Construção das maracas

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<p>Cooperar com os pares.</p> <p>Dar ideias e sugestões.</p>	<p>Colocar o material em cima da mesa.</p> <p>Questionar a criança sobre os materiais (o que é isto, vai servir para quê).</p> <p>Pedir às crianças que experimentem tocar o instrumento.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Fita-cola</p> <p>Copos de plástico</p> <p>Massa (pevides)</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Trabalho com nove crianças (neste momento, já existiam mais crianças interessadas no projeto), numa das mesas da sala.</p>	<p>Dá ideias e opiniões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões de forma autónoma.</p> <p>Faz escolhas de forma autónoma.</p> <p>Identifica os materiais utilizados.</p> <p>Espera pela sua vez para intervir.</p> <p>Partilha materiais.</p>

					Mete a massa dentro do copo autonomamente.
--	--	--	--	--	--

29 de novembro de 2017 - construção das pandeiretas (inserção dos guizos)

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Cooperar com os pares.</p> <p>Dar ideias e sugestões.</p>	<p>Colocar o material em cima da mesa.</p> <p>Questionar a criança sobre os materiais (o que é isto, vai servir para quê)</p> <p>Questionar a criança sobre onde quer fazer os furos.</p> <p>Pedir às crianças que experimentem tocar o instrumento.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Furador</p> <p>Fio</p> <p>Guizos</p> <p>Tesoura</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Trabalho com duas crianças pertencentes ao grupo de projeto, numa das mesas da sala.</p>	<p>Dá ideias e opiniões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões de forma autónoma.</p> <p>Faz escolhas de forma autónoma.</p> <p>Insero o guizo no fio.</p> <p>Faz os furos no local indicado.</p> <p>Identifica os materiais utilizados.</p>

					Espera pela sua vez para intervir. Partilha materiais.
--	--	--	--	--	---

29 de novembro de 2017 - Regras da sala

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Identificar o que se pode e não se pode fazer na sala.</p> <p>Dar opiniões.</p> <p>Fazer uma ilustração sobre o que foi mencionado.</p>	<p>Pedir a cada criança que me diga o que acha que se deve ou não se deve fazer na sala, no refeitório e no recreio.</p> <p>Pedir à criança que disse x coisa que faça um desenho específico acerca disso.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Educadora cooperante</p> <p>Folhas</p> <p>Canetas</p> <p>Regras já impressas</p> <p>Cartolina</p> <p>Cola</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Individualmente.</p>	<p>Distingue o certo do errado.</p> <p>Dá a sua opinião quando esta é pedida.</p> <p>Identifica o que se pode fazer na sala.</p> <p>Identifica o que não se pode fazer na sala.</p> <p>Ilustra o que disse previamente.</p>

4 de dezembro de 2017 – Construção da guitarra

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Cooperar com os pares.</p> <p>Dar ideias e sugestões.</p> <p>Transmitir conhecimentos.</p>	<p>Colocar o material em cima da mesa.</p> <p>Questionar a criança sobre os materiais (o que é isto, vai servir para quê).</p> <p>Questionar a criança sobre as cores que quer utilizar para o braço e para o corpo da guitarra.</p> <p>Questionar a criança sobre quantas cordas tem uma guitarra.</p> <p>Pedir às crianças que experimentem tocar o instrumento.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Rolo de papel de cozinha</p> <p>Tinta acrílica</p> <p>Pincel</p> <p>Caixa de sapatos</p> <p>Papel autocolante</p> <p>Elásticos de papelaria</p> <p>Tesoura</p>	<p>20 minutos</p> <p>(esta atividade prolongou-se por uma semana)</p>	<p>Trabalho com quatro crianças, numa das mesas da sala.</p>	<p>Dá ideias e opiniões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões de forma autónoma.</p> <p>Faz escolhas de forma autónoma.</p> <p>Identifica o braço e o corpo da guitarra.</p> <p>Identifica quantas cordas tem uma guitarra.</p>

					Identifica os materiais utilizados. Espera pela sua vez para intervir. Partilha materiais.
--	--	--	--	--	--

5 de dezembro de 2017 - História – A Casa da Mosca Fosca

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Apreender conhecimentos sobre a história ouvida.</p> <p>Identificar os animais.</p>	<p>Pedir às crianças que se sentem no tapete.</p> <p>Contar a história, mostrando as imagens e pedindo às crianças para identificarem os animais que veem.</p> <p>Após a história, pedir às crianças que expliquem o que se passou na história, à vez.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Livro “A Casa da Mosca Fosca”</p>	<p>20 minutos</p>	<p>História contada em grande grupo, em roda.</p>	<p>Menciona os animais que vão aparecendo na história.</p> <p>Reconta a história por ordem de acontecimentos.</p>

11 de dezembro de 2017 - História – O Coelho Branco

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de AvaliaÇão
<p>Apreender conhecimentos sobre a história ouvida.</p> <p>Identificar os animais.</p>	<p>Pedir às crianças que se sentem no tapete.</p> <p>Contar a história, mostrando as imagens e pedindo às crianças para identificarem os animais que veem.</p> <p>Após a história, pedir às crianças que expliquem o que se passou na história, à vez.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Livro “O Coelho Branco”</p>	<p>20 minutos</p>	<p>História contada em grande grupo, em roda.</p>	<p>Menciona os animais que vão aparecendo na história.</p> <p>Reconta a história por ordem de acontecimentos.</p>

13 de dezembro de 2017 - História – Leonardo, o Monstro Terrível

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox.)	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<p>Apreender conhecimentos sobre a história ouvida.</p> <p>Identificar as emoções.</p>	<p>Pedir às crianças que se sentem no tapete.</p> <p>Contar a história, mostrando as imagens e pedindo às crianças para identificarem as emoções sentidas pelas personagens da história.</p> <p>Após a história, pedir às crianças que expliquem o que se passou na história, à vez.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Livro “Leonardo, o Monstro Terrível”</p>	<p>20 minutos</p>	<p>História contada em grande grupo, em roda.</p>	<p>Menciona diferentes emoções (medo, tristeza, felicidade).</p> <p>Reconta a história por ordem de acontecimentos.</p>

18 de dezembro - História – Desculpa!

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox.)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Apreender conhecimentos sobre a história ouvida.</p> <p>Identificar as emoções.</p> <p>Identificar o conflito existente na história.</p> <p>Identificar as estratégias de resolução de conflitos existentes na história.</p> <p>Identificar o que é que o urso e o coelho</p>	<p>Pedir às crianças que se sentem no tapete.</p> <p>Contar a história, mostrando as imagens e pedindo às crianças para identificarem as emoções sentidas pelas personagens da história.</p> <p>Após a história, pedir às crianças que expliquem o que se passou na história, à vez.</p> <p>Ter uma conversa sobre conflitos e estratégias de resolução.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Livro “Desculpa!”</p>	<p>20 minutos</p>	<p>História contada em grande grupo, em roda.</p>	<p>Identifica as emoções existentes na história.</p> <p>Identifica o que aconteceu para que o urso e o coelho se chateassem,</p> <p>Identifica o que fizeram para fazer as pazes.</p> <p>Identifica estratégias de resolução de conflitos.</p> <p>Reconta a história por ordem de acontecimentos.</p>

fizeram para fazer as pazes.					
---------------------------------	--	--	--	--	--

8 de janeiro de 2018 – Construção dos tambores

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Cooperar com os pares.</p> <p>Dar ideias e sugestões.</p>	<p>Colocar o material em cima da mesa.</p> <p>Questionar a criança sobre os materiais (o que é isto, vai servir para quê).</p> <p>Questionar a criança sobre as cores com que quer forrar a lata de alumínio.</p> <p>Pedir às crianças que experimentem tocar o instrumento.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Latas de alumínio</p> <p>Papel autocolante</p> <p>Pauzinhos chineses</p> <p>Cola UHU líquida</p> <p>Bolas de esferovite</p> <p>Elásticos de papelaria</p>	<p>20 minutos</p> <p>(esta atividade prolongou-se por dois dias)</p>	<p>Trabalho com quatro crianças, numa das mesas da sala.</p>	<p>Dá ideias e opiniões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões de forma autónoma.</p> <p>Faz escolhas de forma autónoma.</p> <p>Identifica os tambores e as baquetas.</p> <p>Identifica os materiais utilizados.</p>

					Espera pela sua vez para intervir. Partilha materiais.
--	--	--	--	--	---

10 de janeiro de 2018 – Construção dos microfones

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Cooperar com os pares.</p> <p>Dar ideias e sugestões.</p>	<p>Colocar o material em cima da mesa.</p> <p>Questionar a criança sobre os materiais (o que é isto, vai servir para quê).</p> <p>Pedir à criança que esmague a folha de papel de alumínio fornecida até que esta fique em formato de bola.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Rolos de papel</p> <p>Fita-cola</p> <p>Feltro</p> <p>Papel autocolante</p> <p>Papel de alumínio</p> <p>Cola UHU líquida</p>	<p>15 minutos</p> <p>(esta atividade prolongou-se por dois dias)</p>	<p>Trabalho com cinco crianças, numa das mesas da sala.</p>	<p>Dá ideias e opiniões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões de forma autónoma.</p> <p>Faz escolhas de forma autónoma.</p> <p>Identifica os materiais utilizados.</p> <p>Espera pela sua vez para intervir.</p> <p>Partilha materiais.</p>

11 de janeiro de 2018 – Construção das flautas de pan.

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Cooperar com os pares.</p> <p>Dar ideias e sugestões.</p>	<p>Colocar o material em cima da mesa.</p> <p>Questionar a criança sobre os materiais (o que é isto, vai servir para quê).</p> <p>Pedir à criança que corte as palhinhas de vários tamanhos, com o auxílio da estagiária.</p> <p>Pedir à criança que cole as palhinhas umas às outras.</p> <p>Pedir às crianças que experimentem tocar o instrumento.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Palhinhas</p> <p>Fita-cola</p> <p>Cola líquida</p> <p>Tesoura</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Trabalho com duas crianças, numa das mesas da sala.</p>	<p>Dá ideias e opiniões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões de forma autónoma.</p> <p>Faz escolhas de forma autónoma.</p> <p>Identifica os materiais utilizados.</p> <p>Espera pela sua vez para intervir.</p> <p>Partilha materiais.</p>

12 de janeiro de 2018 – Experimentação do piano

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Cooperar com os pares.</p> <p>Transmitir conhecimentos previamente ouvidos.</p>	<p>Questionar a criança sobre as várias partes constituintes do piano.</p> <p>Pedir à criança que identifique os sons mais agudos e os sons mais graves.</p> <p>Pedir a cada criança que toque o instrumento.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Piano</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Trabalho em grande grupo, com as crianças sentadas em roda no tapete da sala.</p>	<p>Dá ideias e opiniões quando solicitado.</p> <p>Dá ideias e opiniões de forma autónoma.</p> <p>Identifica as várias partes do piano.</p> <p>Espera pela sua vez para intervir.</p> <p>Toca o instrumento.</p>

12 de janeiro de 2018 – Ensaio do concerto

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Cooperar com os pares.</p> <p>Cantar a canção previamente escolhida (“Somos Piratas”).</p> <p>Tocar os instrumentos.</p> <p>Identificar os instrumentos pelo seu nome e som.</p>	<p>Questionar as crianças sobre os vários instrumentos construídos (pelo som, pelo nome, pela forma).</p> <p>Pedir a cada criança que escolha o instrumento que quer tocar.</p> <p>Pedir a cada criança que toque o instrumento.</p> <p>Pedir às crianças que cantem a canção previamente escolhida enquanto tocam os instrumentos.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Piano</p> <p>Maracas</p> <p>Guitarra</p> <p>Luzes</p> <p>Tambores</p> <p>Pandeiretas</p> <p>Flautas</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Trabalho em grande grupo, com as crianças em pé no tapete, em meia-lua, com as crianças que têm os microfones no centro. As crianças que estão a tocar piano e tambor estão sentadas diante de uma mesa.</p>	<p>Toca o instrumento.</p> <p>Identifica os vários instrumentos pelo som, forma e nome.</p> <p>Canta a canção previamente escolhida.</p> <p>Segue as instruções dadas pela estagiária.</p>

17 de janeiro de 2018 - História – A Lagartinha Muito Comilona

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<p>Apreender conhecimentos sobre a história ouvida.</p> <p>Identificar os diferentes dias da semana.</p> <p>Identificar os números de 1 a 5.</p> <p>Recontar uma história.</p>	<p>Pedir às crianças que se sentem no tapete.</p> <p>Contar a história, mostrando as imagens e pedindo às crianças para fazerem as contagens e dizerem os dias da semana.</p> <p>Após a história, pedir às crianças que expliquem o que se passou na história, à vez.</p> <p>Após o reconto, pedir às crianças que se sentem na mesa para fazer o desenho da história.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Educadora cooperante</p> <p>Livro “A Lagartinha Muito Comilona”</p> <p>Folhas</p> <p>Canetas de feltro</p>	<p>20 minutos</p>	<p>História contada em grande grupo, em roda.</p>	<p>Menciona os dias da semana.</p> <p>Faz contagens de 1 a 5.</p> <p>Reconta a história por ordem de acontecimentos.</p> <p>Faz o desenho conforme o que ouviu anteriormente.</p>

22 de janeiro de 2018 - Jogo do camaleão

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Identificar as cores.</p> <p>Identificar as diferentes partes do corpo.</p> <p>Corresponder a cor a um objeto.</p>	<p>Pedir às crianças que se encostem à parede.</p> <p>Pedir às crianças que digam “Camaleão, de que cor és tu?”</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Educadora cooperante</p> <p>Espaço exterior</p> <p>Arcos de várias cores</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Trabalho em grande grupo, com as crianças encostadas à parede.</p>	<p>Corresponde as cores mencionadas com os objetos da mesma cor.</p> <p>Identifica as partes do copo mencionadas.</p>

31 de janeiro de 2018 - Experiência – Flutua ou vai ao fundo?

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉrios de Avaliação
<p>Apreender conceitos (flutuação, peso, leve, pesado).</p> <p>Identificar objetos leves e pesados.</p> <p>Prever o comportamento de determinados objetos.</p> <p>Registrar o que foi observado e apreendido.</p>	<p>Pedir às crianças que se ponham à volta da mesa.</p> <p>Pedir a cada criança, uma a uma, que escolha um objeto e preveja o que vai acontecer “vai flutuar ou vai ao fundo? Porquê?”, anotando o que esta diz. Pedir à criança que ponha o objeto dentro da bacia com água.</p> <p>Após pôr o objeto, perguntar à criança o que aconteceu e porquê (explicar o porquê de seguida).</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Educadora cooperante</p> <p>Bacia com água</p> <p>Balão cheio</p> <p>Balão vazio</p> <p>Bola de plástico</p> <p>Garfo e colher de metal</p> <p>Animais de plástico</p> <p>Copo de plástico</p> <p>Pauzinho de madeira</p> <p>Palhinha</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Experiência realizada em grande grupo, com o grupo em roda à volta da mesa.</p>	<p>Menciona conceitos como flutuação, leve, pesado e peso.</p> <p>Distingue leve e pesado.</p> <p>Prevê o comportamento do objeto que escolheu.</p> <p>Descreve o que observa.</p> <p>Regista o que observou através de ilustrações.</p>

	Após a experiência, fazer um desenho que ilustre o que foi feito.	Legos Peças com formatos geométricos de plástico Bolas de esferovite Folhas Canetas			
--	---	---	--	--	--

1 de fevereiro de 2018 - Experiência – Óleo e água não se misturam!

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	CrITÉRIOS de Avaliação
<p>Apreender conceitos (flutuação, peso, leve, pesado).</p> <p>Identificar objetos leves e pesados.</p> <p>Provar que o óleo e a água não se misturam.</p> <p>Prever o comportamento de determinados objetos.</p> <p>Registrar o que foi observado e apreendido.</p>	<p>Pedir às crianças que se ponham à volta da mesa.</p> <p>Pedir a uma criança que despeje óleo para dentro de um copo, previamente já com água.</p> <p>Perguntar às crianças o que aconteceu (se o óleo e a água se misturaram ou não).</p> <p>Pedir às crianças que misturem o óleo e a água com um pauzinho, para verificar se os líquidos se mantêm ou não separados.</p> <p>Pedir a cada criança, uma a uma, que escolha um objeto e</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Educadora cooperante</p> <p>Copo medidor com água</p> <p>Óleo</p> <p>Balão cheio</p> <p>Balão vazio</p> <p>Bola de plástico</p> <p>Garfo e colher de metal</p> <p>Animais de plástico</p> <p>Copo de plástico</p> <p>Pauzinho de madeira</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Experiência realizada em grande grupo, com o grupo em roda à volta da mesa.</p>	<p>Menciona conceitos como flutuação, leve, pesado e peso.</p> <p>Distingue o óleo da água.</p> <p>Distingue leve e pesado.</p> <p>Prevê o comportamento do objeto que escolheu.</p> <p>Descreve o que observa.</p>

	<p>preveja o que vai acontecer “vai flutuar ou vai ao fundo? Vai ficar no óleo ou na água? Porquê?”, anotando o que esta diz. Pedir à criança que ponha o objeto dentro do copo.</p> <p>Após pôr o objeto, perguntar à criança o que aconteceu e porquê (explicar o porquê de seguida).</p> <p>Após a experiência, fazer um desenho que ilustre o que foi feito.</p>	<p>Palhinha</p> <p>Legos</p> <p>Peças com formatos geométricos de plástico</p> <p>Bolas de esferovite</p> <p>Folhas</p> <p>Canetas</p>			<p>Regista o que observou através de ilustrações.</p>
--	--	--	--	--	---

7 de fevereiro de 2018 – Contagem com legos

Objetivos	Estratégias/Procedimentos	Recursos humanos/materiais	Tempo (aprox)	Organização do grupo	Critérios de Avaliação
<p>Identificar os números de 0 a 10.</p> <p>Fazer contagens mentais de 0 a 10 e de 10 a 0.</p> <p>Construir uma torre de acordo com o número pedido.</p> <p>Associar o número à sua figura material.</p>	<p>Pedir às crianças que façam uma roda no tapete.</p> <p>Mostrar os números, pedindo às crianças que os vão dizendo.</p> <p>Pedir a cada criança que venha ao pé de mim, que feche os olhos e que tire um número à sorte.</p> <p>Pedir à criança que faça uma torre de lego, correspondente ao número que calhou.</p> <p>Contar com a criança o número de legos da torre.</p>	<p>Aluna estagiária</p> <p>Números feitos de madeira.</p> <p>Peças de lego.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Grande grupo, em roda, no tapete.</p>	<p>Identifica os números de 0 a 10.</p> <p>Faz contagem de 0 a 10 e de 10 a 0.</p> <p>Constrói uma torre de acordo com o número pedido.</p> <p>Associar o número à sua figura material.</p>

ANEXO H. Portefólio da criança

PORTEFÓLIO DA CRIANÇA – O PORTEFÓLIO DO T.

Mafalda Sofia Pacheco de Sousa

(nº 2016478)

Portefólio realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II
2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2017-2018

ÍNDICE

1.O PORTEFÓLIO DO T.....	234
2.METODOLOGIA.....	251
3.AVALIAÇÃO	252
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS	256
ANEXOS.....	257

INTRODUÇÃO

Este portefólio de observação do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança surge como um dos elementos de avaliação da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS) – Módulo II (Jardim-de-infância), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este instrumento de observação e reflexão alternativo, onde a criança é a protagonista, foi desenvolvido com o T., partindo de conversas individuais e respeitando as suas escolhas, descrições e justificações. O T., foi, desde o início do estágio, uma das crianças que me despertou mais interesse, devido à sua incessante curiosidade e predisposição para participar nos desafios propostos. No decorrer da elaboração deste portefólio, delineei algumas intencionalidades de forma a estruturar e guiar a minha intervenção. Neste sentido, procurei envolver ativamente o T. no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, incentivando e valorizando a sua participação e tomada de decisão. Através das conversas individuais pretendi estimular o espírito crítico e de partilha entre ele e eu. Durante este período de observação do desenvolvimento e da aprendizagem do T., considerei pertinente fomentar a interação deste com as restantes crianças do grupo, ampliando as competências pessoais e sociais.

Neste portefólio, denominado “O Portefólio do T.” pelo próprio, foram incluídas fotografias dos desenhos¹ e fotografias do T., que este escolheu para inserir no portefólio. Este foi construído com o meu apoio, tendo o T. escolhido o formato (A4) e a sua estética (cor das letras). Após a seleção das fotografias e dos desenhos que preferia, o T. descreveu as fotos e justificou a sua escolha.

De seguida, num primeiro ponto, apresento as imagens do livro em que cada página corresponde a uma folha, sendo acrescentadas observações e/ou inferências à parte das conversas já transcritas e incluídas no livro. Importa referir que em cada imagem procurei respeitar o pressuposto ético de respeito pela privacidade e confidencialidade (Soares, citado por Tomás, 2011), do T., da sua família², das restantes crianças, da EE e

² Cf. Anexo A - Autorização pedida à família para realização do portefólio com o T.

da instituição, ocultando sempre os nomes e tratando os registos fotográficos recolhidos. Posteriormente, num segundo e terceiro ponto, debruço-me sobre a metodologia adotada ao longo da realização do portefólio e avalia-o, tendo em conta a minha perspetiva, a do T., e a dos pais. Por último, num quarto ponto, apresento as considerações finais sobre a realização do trabalho, focando as dificuldades e os benefícios sentidos.

1. O PORTEFÓLIO DO T.



Assim que escolheu a cor da letra que queria para os títulos, o T. escolheu a foto que queria pôr na capa. Perguntei-lhe se queria fazer um desenho para a capa, mas o mesmo respondeu que não, porque nesta fotografia está a sorrir e gosta dela.

Mafalda: O que achas que é um portefólio?

T.: Não sei...

Mafalda: Um portefólio é um caderno, em que a Mafalda vai pôr fotografias tuas, que nós vamos escolher, e dos teus desenhos. Depois, tu dizes à Mafalda porque é que gostas dessa fotografia e explicas o que fizeste nos desenhos. Quando eu acabar o portefólio, damos à mãe e ao pai como presente, para eles terem um caderno com fotografias tuas assim, na sala dos 3 anos. Pode ser?

T.: A mãe e o pai gostam muito de presentes!

Mafalda: Achas que eles vão gostar?

T.: Sim, são fotografias minhas. Eu vou escolher as que a mãe e o pai gostam mais."

De seguida, escolhi inserir uma conversa que tive com o T., sobre qual a sua opinião sobre o que seria um portefólio, em jeito de introdução ao mesmo.

Apresentação do T.

Chamo-me T., tenho 3 anos e estou na sala C1, com outros meninos e meninas com 3 anos.

Gosto de carros, de fazer experiências e de cantar. Gosto de fazer desenhos e de comer massa e batatas fritas. As minhas cores preferidas são o rosa e o vermelho. Não gosto muito de peixe. Também gosto muito do pai e da mãe.

Sou divertido e muito curioso. Brinco muito na garagem e a fazer legos. Quando faço desenhos, desenho sempre a mãe, o pai e o T..

Venho para a escola com o pai e a mãe. A mãe vai ter um bebé, o meu irmãozito, sabias?

Em casa gosto de brincar com carros e comboios, e de ver a Patrulha Pata. Sei a canção da Patrulha Pata toda de cor.

Fico muito entusiasmado com novos projetos e em saber coisas novas. Gosto de histórias e sei as cores todas do arco-íris.

Na terceira página surge a apresentação do T., na primeira pessoa. As frases foram todas ditas por ele (exceto a descrição da sua personalidade). Nota-se que o T. tem sempre em atenção os seus pais, porque sabia que depois este portefólio lhes seria entregue.



Aqui sou eu! A comer fruta num pau, vês? Eu gosto muito de fruta.

De seguida, escolhemos uma fotografia que retrata o T. no início do ano letivo, nomeadamente no Dia da Alimentação, a comer uma espetada de fruta.³

³ Note-se que a legenda das fotografias são frases ditas pelo T., ao descrever a fotografia).



T.: Neste desenho que fiz, está a mãe, o pai e o T.. Mas a mãe aqui ainda não tinha o meu irmãozito na barriga. Eu sou o verde, o pai o azul e a mãe a rosa.



T.: Aqui estou eu com o meu carro preferido – o Faísca McQueen! Ele é muito rápido, faz corridas e anda nas pistas.

Nesta página, inseri uma fotografia de um desenho que o T. fez da sua família, após saber que eu iria fazer um portefólio com ele. Achei o facto de ele ter referido que a mãe ainda não estava grávida interessante, pois nota-se que ele percebe a diferença. Na segunda fotografia escolhida, o T. mostra o seu carro preferido, que levou todos os dias para a escola, durante o meu estágio.



T.: Fiz uma pista muito rápida e estou a brincar o Faísca McQueen. Ele é rápido e eu gosto de brincar na garagem.

T.: Estás a ver? Trago sempre o meu Faísca McQueen comigo para a escola.

Mafalda: E emprestas aos amigos?

T.: Não... Só ao Simão Rocha. Os carros são meus, depois levo-os para casa para brincar lá.



Nesta página, encontram-se duas fotografias do T. a brincar com o carro já mostrado na fotografia que se encontra na página anterior. O seu interesse em carros é, sem dúvida, o mais marcante de todos os seus interesses, como se pode observar pelas fotografias, e na sua ida recorrente para a área da garagem. Na segunda legenda pode-se ver que tentei saber se o T. tem o hábito de partilhar os seus brinquedos, já que, pelo que observei é a área em que este tem mais dificuldade, sendo muito agarrado ao que é seu.



T.: Nós fizemos uma banda na nossa sala! Contigo [Mafalda]. Nesta fotografia que tiraste estou a tocar flauta, a flauta que nós fizemos. Gostei muito da banda e de cantar com o microfone.



T.: Olha, sou eu no recreio! Estava no escorrega.

Mafalda: Tu gostas de brincar no recreio?

T.: Sim, gosto muito! Porque há triciclos e podemos correr.

Na primeira fotografia que o T. escolheu para inserir nesta página, este encontra-se a tocar a flauta de *pan* que fizemos para o projeto “Podemos fazer uma banda?”. Pelo que observei, o T. é uma criança que gosta de cantar e é bastante expressivo, e, sendo curioso por natureza, gostou de fazer o projeto. Na segunda fotografia, o T. encontra-se no escorrega, no espaço exterior, um dos seus espaços de eleição, porque, como ele diz “há triciclos e pode correr”.



T: Sou eu e S.R. cha. Ele é o meu amigo preferido. Brincamos com carros e às corridas. Vamos à neve ganhar uma competição de bolas de neve.



T: Neste desenho estou eu, a mãe e o pai. Vês a barriga da mãe? Está lá o meu irmãozito!

Nesta página, inseri uma fotografia que o T. escolheu, com o seu amigo, S.R. É, pelo que observei, a criança com o que o T. brinca mais e com quem mais interage, visto que gostam os dois de brincar nos mesmos espaços e com o mesmo tipo de brinquedos. No desenho desta página, o T. desenhou a sua família, mas, desta vez, a sua mãe já se encontra grávida (assinalado com a bola na barriga), algo que achei bastante observador da parte do T., visto que este percebe que o seu irmão está a crescer na barriga da sua mãe.



T: Às vezes também gosto de ir para a casinha brincar e mascarar-me. Tenho um avental, vês? E estava a fazer uma sopa para o jantar e a mostrar à C. que estava muito boa.



T: Olha, eu de pijama! Pedi-te [Mafalda] para me tirares esta fotografia. Gosto muito do meu pijama, tem robôs, vês? Eu gosto de robôs.

Na primeira fotografia, o T. encontra-se na área da casa, com um avental. Em conversa com a C. [educadora cooperante], esta referiu que, no ano letivo anterior, o T. ia para a área da casa muitas vezes, mas que este ano, talvez por influência do S.R., já não vai tanto, preferindo a garagem. Porém, continua a ir algumas vezes para a casa, adquirindo competências de jogo simbólico. A segunda fotografia foi a primeira que o T. me pediu para lhe tirar, no dia do Pijama.



T.: Esta fotografia está muito engraçada!

Mafalda: O que é que tinha acontecido?

T.: Aleijei-me e tinha um arranhão na testa. A S. pôs-me um betadine e depois pôs remédio para curar.



T.: Estávamos a fazer um jogo com botões! A pôr lá fios. E eu consegui meter o fio. viste?

Nesta página, o T. quis escolher a primeira fotografia porque a achou particularmente engraçada, visto que, como tinha feito um arranhão na testa, a S. lhe colocou betadine. Na segunda fotografia, o T. estava a fazer um jogo que trabalha a motricidade fina, a inserir fios em botões.



T.: Pedi-te para me vestires esta camisola, estava mascarado.

Mafalda: Gostas de ir para a casinha?

T.: Sim! Mas gosto mais da garagem. Mas às vezes não posso ir para lá porque está cheia. Então vou para a casinha ou para os jogos ou fazer desenhos.



T.: Tenho camisolas com robôs! Olha esta. Gosto muito dela.

A primeira fotografia foi tirada após o T. me pedir para lhe vestir uma camisola, visto que estava na área da casa e se queria mascarar. Ao conversarmos, perguntei-lhe que se ele gosta de ir para a área da casa, ao qual este me respondeu que sim, mas que gosta mais da garagem. Porém, sabe que, caso a garagem esteja cheia, tem outras opções. Na segunda fotografia o T. mostra a sua camisola de robôs, outro dos seus grandes interesses.



T.: Tu [Mafalda] tinhas esta peça no bolso. E deste-ma. Eu meti-a no nariz. Ficou muito engraçado!



T.: Olha, estava andar de triciclo!

Mafalda: Gostas dos triciclos?

T.: Sim. São muito rápidos e nós fazemos corridas. Às vezes anda um à frente e outro atrás e o da frente puxa. É muito difícil, os outros meninos são pesados.

Nesta página, o T. escolheu inserir uma fotografia de um momento de brincadeira no espaço exterior, em que lhe dei uma peça de um jogo que tinha no meu bolso da bata e este a meteu no nariz, o que achámos bastante divertido (eu e a C. [educadora cooperante]). Na segunda fotografia, o T. está a andar de triciclo, algo que gosta muito de fazer no espaço exterior, correndo sempre para chegar aos triciclos primeiro.



T.: Trouxe duas vaquinhas para a escola. Para brincar. Também trouxe um pato. Uma é a vaquinha mamã e a outra é a vaquinha bebê. vês?



T.: Pus as peças todas da pista dentro da escavadora. Depois a escavadora ia buscar as peças lá dentro e mandava-as para o chão.

Na primeira fotografia, o T. mostra duas vacas de brincar, numa semana em que, todos os dias, trouxe animais de brincar de casa. O T. percebe a diferença entre os animais de brincar grandes, dizendo que a vaca grande é a mãe e a pequena é a bebê. Na fotografia seguinte, o T. estava a levar as peças da pista de um lado ao outro da sala, brincando sozinho desta forma.



T.: Eu e tu [Mafalda] fizemos uma torre! E depois soprámos para a torre cair. Depois caiu e fizemos outra vez. A torre só tem peças azuis, vês?

T.: Depois de fazer a torre azul, eu fiz duas torres com quadrados de muitas cores!

Mafalda: Com cubos?

T.: Sim, com cubos! Estava a contar quantos cubos tinha cada torre. Eram muito grandes.



Nesta página, na primeira fotografia, o T. estava a fazer uma torre, e depois soprava, fazendo a torre cair. É de notar que as peças eram todas azuis e que, durante a construção da torre, tentei inserir uma peça amarela na torre e o T. negou, dizendo que eram só peças azuis. Na segunda fotografia, o T. fez duas torres, já com cores diversas e estava a fazer a contagem do número de cubos que constituía cada torre, sendo que já tem uma boa noção da numeração de 0 a 10, por vezes perdendo-se e começando a contar de novo, mas, fazendo as contagens de forma correta.



T.: Aqui estávamos a fazer outra torre muito alta. Estou muito engraçado!

Mafalda: Porquê?

T.: Estava com a língua de fora!

T.: Olha, eu fiz esta pintural!

Mafalda: E é o quê?

T.: É um dragão muito grande e verde. Também é cor-de-rosa, eu gosto de rosa.



O T. escolheu a primeira fotografia pois achou-a engraçada, porque estava com a língua de fora. A segunda fotografia mostra um desenho feito pelo T., que este descreveu como sendo um dragão.



T.: Olha Mafalda! Estava a dar um salto no escorrega. Estou com os pés no ar!

Mafalda: Gostas do escorrega?

T.: Sim! Às vezes vou para o escorrega maior, outras vezes para este mais pequenino. E escondo-me lá por baixo.

Estas duas fotografias foram tiradas um dia em que estava muito sol, numa semana em que, choveu quase todos os dias. O T. ficou muito feliz por ir ao espaço exterior brincar, visto que é, sem dúvida, um dos espaços que este mais gosta. Nas duas fotografias, o T. encontra-se num escorrega, a brincar, mais uma vez sozinho. O T., pelo que observei, gosta de brincar em pares, grupo, ou sozinho, não tendo problemas quando o faz, inventando histórias e novas formas de brincar.

Espero que gostem deste pequeno miminho que eu e o T. construímos para vocês, para que um dia possam olhar para estas fotografias e recordar a altura em que ele era pequeno. Foi uma verdadeira alegria conhecer o T. - é uma criança muito alegre, com uma grande vontade de aprender, muito curioso e entusiasmado. É carinhoso (dá-me sempre um beijinho quando chega) e preocupado (principalmente com o que é seu!). Adora brincar e é uma criança no verdadeiro sentido da palavra. Obrigada pela oportunidade que me concederam em fazer o portefólio com ele. Foi um prazer enorme.

Que corra tudo bem no futuro.

Mafalda Sousa, estagiária da Sala C1, 2017/2018



Em jeito de conclusão, decidi acabar este portefólio com uma mensagem para a mãe e o pai do T., com uma fotografia sua a sorrir, visto que este portefólio lhes foi entregue no final do estágio.

2. METODOLOGIA

A elaboração deste álbum de evidências sobre o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança, retratando um processo vivido em contexto de JI e familiar (Parente, 2002), foi complexa, mas muito gratificante. Ao realizar este portefólio com o T., iniciámos, ambos, um percurso que permitiu observar e refletir sobre as suas escolhas, interesses e vivências, assegurando sempre o seu direito de tomar decisões e de se envolver ativamente no processo de construção e organização do portefólio (Marchão & Fitas, 2014). Este, foi elaborado em pequenos momentos individuais, dentro da sala de atividades. Neste sentido, e considerando que o “portefólio é um instrumento que requer muita disponibilidade por parte do/a educador/a para a sua organização e construção” (Marchão & Fitas, 2014, p.40), refleti várias vezes sobre o facto de as crianças me perguntarem constantemente porque é que estava a fazer o portefólio com o T., e não com as restantes crianças. Acabei por concluir que a melhor solução no caso de ser a educadora de sala, seria, obviamente, estender a construção e organização de um portefólio ao restante grupo, explicando o seu objetivo, regras e particulares. Porém, neste caso, por razões de tempo, não me foi possível fazer isso.

No decorrer da elaboração do portefólio, numa primeira fase, registei diferentes momentos do T., para que pudesse ter uma melhor noção da sua personalidade, brincadeiras, conhecimentos e aprendizagens. Posteriormente, já com as fotografias escolhidas pelo T., através do uso do computador, iniciámos a construção e organização do portefólio onde o T. escolheu as fotografias e a sua ordem.

Ao longo deste processo, o T. revelou bastante entusiasmo, dedicação, autonomia e orgulho no trabalho desenvolvido, perguntando-me várias vezes pelo seu portefólio e querendo fazer desenhos para o mesmo, valorizando e apreciando assim o mesmo como algo de muito precioso (Marchão & Fitas, 2014).

3. AVALIAÇÃO

O portefólio é um instrumento que realça a importância da participação ativa da criança, no processo de avaliação, ao nível da escola, da decisão e da afirmação do seu pensamento crítico, permitindo seleccionar trabalhos e atividades às quais atribui significado e criando oportunidades para refletir sobre as suas escolhas/produções, tomando consciência sobre as suas conquistas e progressos (Marchão & Fitas, 2014). Neste sentido, considerei importante delinear intencionalidades que orientassem a minha intervenção no decurso da elaboração do portefólio. Uma delas foi a de centrar e envolver ativamente o T. no seu processo avaliativo de aprendizagem e de desenvolvimento (Parente, 2012), incentivando e valorizando a sua participação e tomada de decisão, como podemos ver pelo registo que se segue:

Ao fazer a torre, o T. só lá meteu peças azuis. Tentei lá meter uma peça amarela, para ver a sua reação, e este não deixou. Quando lhe perguntei porquê, disse-me que queria fazer uma torre só com peças azuis e que de seguida, podia fazer, se eu quisesse, uma torre com peças de várias cores. (18 de janeiro de 2018, Observação do T., sala de atividades).

Outra das intencionalidades foi a de estimular o espírito crítico e as competências comunicativas do T., proporcionando momentos de interação e partilha entre nós, através de várias conversas individuais. Nestas, o questionamento sobre as escolhas do T. revelou-se pertinente, visto que o pretendido era que ampliasse a capacidade de pensar de forma crítica, bem como a de usar as suas “estruturas cognitivas e as competências linguísticas, avaliando os seus próprios documentos” (Marchão & Fitas, 2014, p.37) como podemos ver no seguinte registo:

Quando estávamos a escolher a cor do tipo de letra para o portefólio, perguntei ao T. que cor queria, ao qual este me respondeu com prontidão *Azul!*, ao qual ao respondi *Tens a certeza? Eu sei que tu também gostas do rosa e do vermelho....* O T. respondeu que o azul é a cor preferida do pai, então queria usá-la, porque o pai ia gostar mais se fosse assim. (8 de janeiro de 2018, Observação do T., sala de atividades).

Como última intencionalidade, procurei fomentar a interação do T. com as restantes crianças do grupo, ampliando as suas competências pessoais e sociais, favorecendo a construção de um autoconceito positivo (Silva & Craveiro, 2014). Isto porque o T., apesar de ser uma criança bastante expressiva, não interage com muitas das crianças do grupo, interagindo só com aqueles que, como o próprio diz, *são os seus amigos*:

O T. está a brincar com o S.R às construções, com legos. Vendo que o M.G. está sentado no tapete, sem brincar, chamo o T. ao pé de mim e digo: *T, porque é que não dizes ao M.G. para brincar convosco? Ele está ali sentado sozinho, sem brincar!* e o T. diz *Não, eu não quero. Eu estou a brincar com o meu amigo S.R.* Eu respondo-lhe, *Mas era simpático se chamasses o M.G...* ao qual ele responde *Mas o S.R. é que é o meu amigo!* (21 de dezembro de 2017, Observação do T., sala de atividades).

Assim, fui considerado, ao longo da PPS, as vivências, conhecimentos e interesses do T., de forma a estimular e a ampliar momentos de interação com as outras crianças da sala. Uma das estratégias que utilizei foi tentar mostrar ao T. que algumas das outras crianças também partilham dos seus interesses, como se pode verificar no registo seguinte:

No dia seguinte, o M.G. trouxe um comboio de brinquedo. Sabendo que o T. gosta de brincar com carros e comboios, disse-lhe *T., olha ali! O M.G. trouxe um comboio de brincar! Tu tens um carrinho. Que tal ires ter com ele e fazerem os dois uma pista para o comboio e o carro? O que achas?.* O T., olhando para o M.G. e para o seu comboio, disse-me *Podes fazer a pista connosco?.* Eu disse-lhe que se precisasse da minha ajuda, para me chamar. Posto isto, foi ter com o M.G. e foram os dois fazer uma pista. (22 de dezembro de 2017, Observação do T., sala de atividades)

Ao longo da elaboração do portefólio, senti que poderia ter incentivado o T. a fazer mais ilustrações, mas, como essa não era a sua vontade, não o fiz e é por essa mesma razão que o portefólio só contém três desenhos, porque o T. é uma criança que não

demonstra um grande interesse pela área da Expressão Plástica, e não o quis forçar a fazer algo que o mesmo não quisesse. Ao analisar as intencionalidades definidas, percebi que poderia ter envolvido mais a família do T, pedindo talvez para que trouxessem desenhos ou fotografias, algo que falhou da minha parte. Apesar disto, o T. contou-me várias vezes detalhes sobre a sua família, coisas que os seus pais gostam de comer ou das cores que mais gostam, que a mãe está grávida, que vai ter um irmão, e fui falando com os pais, no processo de elaboração do portefólio sobre o mesmo e sobre o entusiasmo do T., tendo os pais referido que o T. falava muitas vezes do portefólio em casa. A entrega do portefólio ao pai do T. foi um momento de partilha marcante, podendo ver a sua reação, agradecer a colaboração do T., e ver o seu entusiasmo em mostrar ao pai todas as fotografias e desenhos. No dia seguinte, o pai do T. disse-me que a mãe tinha gostado muito e pediu-me até para tirar uma fotografia com o T., para ficar como recordação, pelo que a reação foi bastante positiva e marcante, para mim, enquanto estagiária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica da elaboração deste portefólio foi muito diferente do que realizei em creche, tendo sido uma experiência, enquanto educadora estagiária, mais enriquecedora e significativa, permitindo-me aplicar um instrumento de avaliação dinâmico (Correia e Souza, 2014), reflexivo e alternativo que contempla a minha participação enquanto mediadora e da criança como protagonista.

Apesar de ter a constante preocupação de observar todas as crianças do grupo, procurei focar, registar e analisar, em pormenor, os momentos, escolhas e interesses do T., de forma a proporcionar uma reflexão contínua e vários momentos autoavaliativos (Correia & Souza, 2014) na elaboração do portefólio. A realização deste projeto foi de curta duração, mas permitiu que criasse uma ligação afetiva com o T., e proporcionar momentos individuais de partilha e reflexão para ambos.

Em suma, o maior desafio foi o facto de ter sido a primeira vez que acompanhei uma criança na elaboração de um portefólio, sendo necessário estrutura-lo de forma a ser construído e organizado pela criança e não para a criança (Marchão & Fitas, 2014). As mesmas autoras referem ainda que “quando se considera a criança como um “ser competente”, torna-se necessário aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens” (p.27). Foi neste sentido que me propus como educadora estagiária a desenvolver uma prática alternativa de avaliação, promovendo a comunicação, curiosidade e utilização do pensamento crítico para atribuir significados. Sinto que o percurso percorrido na construção do portefólio constituiu aprendizagens significativas para ambos.

REFERÊNCIAS

Correia, L.C. & Souza, N.A. (set-dez. 2014). Portfólio na promoção da autoavaliação da aprendizagem: a educação infantil sob foco. *Nuances: estudos sobre educação*. 25(3), 79-99.

Marchão, A. J. & G; Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portfólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*. 64, 27- 41.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Formosinho, J. (org.), *A supervisão na formação de professores*, vol 1, (pp 166-216). Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2012). Portefólio: Uma Estratégia de Avaliação para a Educação de Infância. In M. Cardona & C. Guimarães (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). Viseu: Psico&Soma.

Silva, B. & Craveiro, C. (jan-jul 2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*. 1(29), 33-53.

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

ANEXOS

ANEXO A. Autorização dos pais para a realização do portefólio

Autorização

Eu, [redacted],
encarregado/a de educação do T[redacted] autorizo que a estagiária Mafalda Sousa registre e recolha dados sobre o meu educando (atividades, comportamento demonstrado, etc.), para a elaboração de um portefólio no âmbito do estágio em jardim-de-infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Lisboa, 23 de novembro de 2017

[redacted]

Autorização

Eu, [redacted],
encarregado/a de educação do T[redacted] autorizo que a estagiária Mafalda Sousa capte imagens do meu educando, comprometendo-se a ocultar sempre a cara da criança no portefólio da criança, no âmbito do estágio em jardim-de-infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Lisboa, 23 de novembro de 2017

[redacted]